МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО

ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

##### КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

##### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Кафедра педагогики и психологии**

**начального образования**

#### ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ.

#### Яшнова Анна Львовна

Допущена к защите: Научный руководитель:

**Зав. каф., к.п.н., доцент к.п.н., доцент**

**Т.А. Стеганцева Т.А. Стеганцева**

**Красноярск – 2000г.**

**Содержание.**

[Введение. 2](#_Toc485454186)

[Глава 1. Образная память как психологическая категория. 6](#_Toc485454187)

[1.1. Сущность понятия «образная память». 6](#_Toc485454188)

[1.2. Особенности памяти детей младшего школьного возраста. 26](#_Toc485454189)

[1.3. Психическое обоснование необходимости развития образной памяти у детей младшего школьного возраста. 40](#_Toc485454190)

[Выводы по первой главе. 45](#_Toc485454191)

[Глава 2 Упражнения и игры по развитию образной памяти как средство естественного и гармоничного восприятия информации ребенком младшего школьного возраста. 46](#_Toc485454192)

[2.1 Содержание эксперимента. Техники и классические приемы запоминания с помощью образной памяти, используемые в коррекционной программе внеклассных занятий. 46](#_Toc485454193)

[2.2. Методика проведения внеклассных занятий по развитию образной памяти. 53](#_Toc485454194)

[Выводы по второй главе. 66](#_Toc485454195)

[Заключение. 68](#_Toc485454196)

[Литература. 70](#_Toc485454197)

[Приложения 74](#_Toc485454198)

# Введение.

Изменение образа жизни людей нашего общества требует изменения отношений к образованию и воспитанию человека. В настоящее время важным недостатком работы учебных заведений является отсутствие умения использовать учениками собственные возможности для получения и расширения знаний.

В основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов: восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи.

Память является важнейшей, познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

Память как познавательный процесс обеспечивает целостность и развитие личности.

Из всех видов памяти – моторной, эмоциональной, образной и словесно-логической, особое внимание в этой работе уделяется образной памяти. Исключительно сильная образность лежит в основе феноменальной памяти. Миллионы лет человек жил в условиях дикой природы. От состояния его сигнальной системы: зрения, слуха, осязания, вкуса, обоняния зависела сама жизнь. Ощущение постоянной готовности и опасной ситуации организовало по-своему мышление, реакцию, внимание, память, Ведь это кладовая опыта, перенятого человеком. Ненужное забылось быстро и без следа. Самая лучшая форма запоминания воспроизведения информации вырабатывалась просто, привычно, экономно: памятью на звуки, запахи, цвета. Вырабатывалась память яркая, четкая не словами, а образами.

Человек со словесно-логической памятью попадает в заколдованный круг. Чтобы улучшилась память – надо все время специально учиться и тренироваться, для того, чтобы учиться – нужна память. Вся нагрузка при словесно-логической памяти падает на 3% мозга. К 25 годам словесно-логическая память переполняется воспринятой информацией – большей частью ненужной, и возможность запоминать новое резко падает. А вместе с ней уходит все, уже бесполезные без памяти, способности.

Механизм образной памяти совершенно противоположен. Сначала человек воспринимает события, цифры, буквы, слова и переводит в безграничный запас образов.

Полученную информацию в форме образов, сохраняется, сколько необходимо, такая информация легко стирается, заменяется, легко списывается, считывается и переводится на любой язык. Такая память сохраняется лишь у дошкольников.

Мозг человека от природы привык запоминать все таким, как есть – в многообразии цветов, звуков, знаков и т.д.

Восприняв что-то, он в правом полушарии составляет образ-модель, в левом – соответствующее ему слово. Воспринятое таким образом не стирается без желания человека. Такая организация памяти естественна и гармонична.

В век нашей цивилизации 90% информации попадает в усеченном виде – голос диктора, текст книги, обрывочные картинки телевизора и т.д. в левом полушарии – информация, а в правом – бесформенное пятно, т.к. образов не возникает. Отсюда неконтролируемое забывание, невнимание. Из-за усеченной информации распадается целостное восприятие окружающего мира.

Из-за маленького опыта ребенку трудно представить, связать между собой процессы и явления мира. В большинстве случаев ребенок механически запоминает информацию: выучивает правила, тексты, решает по шаблону задачи и примеры, пересказывает без тени мысли прочитанные сказки и рассказы. А ведь произвольность психических процессов тем выше, чем больше нашей жизнью способны руководить словесные инструкции и мысли, рисующие конкретные образы желанных результатов, и именно эти образы, способные вызвать у ребенка реальные ощущения, включают непроизвольные механизмы его психических процессов. [41, с.18]

В детском возрасте способность подчинять свою психическую жизнь ярким живым образам фантазии совершенно естественна, во-первых, потому что слово у ребенка очень близко к конкретному образу, во-вторых, основной тип регуляции психики у детей непроизвольный. Слова легко оживляют у детей яркие впечатления и реальные ощущения, способные запустить естественные механизмы психического процесса памяти.

С возрастом эти способности утрачиваются. Можно полагать, что тренировка механизмов словесно-образного регулирования психики с детства может воспрепятствовать утрате уникальных способностей детской психики [41, с.18].

Внеклассные занятия, с применением специальных игр и упражнений дополняют усеченную информацию до полного образа. В человеке эволюционно заложена способность к мгновенному запоминанию. Включение всех каналов восприятия отменяет принцип «повторение – мать учения». А это – отсутствие стрессов, уверенность в себе, умственная работа становится творческой, а от здоровой психики зависит и физическое здоровье. Обучение теперь сводится к пониманию, понял – представил. Представил – уже знаешь.

Методы развития образной памяти предусматривают и координацию работ полушарий мозга, т.к. правое полушарие является эмоционально-образным, синтезирующим, а левое – контрастным, логическим. «Задача педагога – научить работать оба полушария одновременно и научить детей воспринимать мир всеми органами чувств»[41, с.20].

Цель исследования: выявить эффективность пути развития и совершенствования образной памяти, как средства гармоничного и естественного восприятия информации.

Объект исследования: процесс развития образной памяти.

Предмет исследования: методика включения комплекса специальных упражнений и игр на внеклассных занятиях.

Для достижения данной цели были поставлены и решены следующие задачи:

1. Изучить методическую, педагогическую и психологическую литературу по данной теме.
2. Определить актуальный уровень развития образной памяти у учащихся.
3. Научно обосновать приемы совершенствования образной памяти учащихся.
4. Экспериментально проверить эффективность комплекса игр и упражнений составленной программы, предусматривающей повышение уровня развития образной памяти.

Гипотеза. Целенаправленное использование игр и упражнений на ассоциативной основе разработанной программы на внеклассных занятиях будет способствовать повышению уровня развития образной памяти у детей младшего школьного возраста.

Методы педагогического исследования: эксперимент, тесты, статистическая обработка данных, беседа с учащимися, наблюдение.

База исследования: 2б класс средней школы №24 г. Красноярска.

Сроки выполнения исследований: с 1998 по 200 гг.

# Глава 1. Образная память как психологическая категория.

## 1.1. Сущность понятия «образная память».

Проблема памяти – ровесница психологии как науки. С тех пор как у человека, уже прошедшего огромный путь становления, сформировались высшие формы отражения действительности – сознание и самосознание, способность памяти стала для него одной из самых интересных и любимых загадок.

Уже из сказаний древнегреческой мифологии видна та большая роль, которая отводилась памяти в развитии культуры человечества. Башня памяти Мнемозина была матерью муз, ей приписывалось изобретение речи и света.

По мнению ряда исследователей, мнемонический элемент возникает лишь по достижению некоторых определенных ступеней культуры. «С более высокой культурой, по-видимому, усиливается склонность сохранять воспоминания» [3, с.34].

Существо проблемы и ее историческое развитие определили ее место внутри идеалистической философии. Августин сформулировал это с наибольшей силой и лаконичностью, заявив: «душа все равно это память», а через 1.5 тыс. лет А. Бергсон писал о том, что именно в проблеме памяти он «надеется настигнуть дух в его более ощутимой форме.[3. C.65]

Тесная связь идеалистической философии и первых концепций памяти отчетливо прослеживается у Платона, в его учении о воспоминании. Для Платона гарантией истинности познания является то, что и есть воспоминание. Благодаря воспоминаниям наша бессмертная душа не порывает своих связей с миром идеальным, с богом; последний обладает абсолютным познанием и, следовательно, не нуждается ни в каком воспоминании. По учению Платона, в душе у каждого имеются покрытые воском дощечки, у одного побольше у другого поменьше. «Я знаю тебя и Федора и ношу в себе на той восковой дощечки как бы отпечаток от вас обоих».[5. C.234].

Другая важнейшая концепция памяти в философии древности развивалась Аристотелем. Она изложена в специальном сочинении «О памяти и воспоминании». Поиск доказательной аргументации в области индивидуальных различий людей, т.е. значительно более выраженных психологический подход, резко отличает взгляды Аристотеля на эту проблему от взглядов Платона.

Аристотель считал, что память есть обладание образом, как подобием того чего он образ. Это определение тесно сближает память с воображением. По Аристотелю и думать невозможно без образа. Внешние тела, действуя на органы чувств, вызывают психологические изменения, которые могут не исчезнуть. Остается как бы отпечаток, картинка. Память он относит к бывшему, помнить – значит обладать образом и сознавать, что этот образ – копия аффицированного ранее предмета.

Аристотель утверждал, что память присуща многим животным, но воспоминание присуще только человеку: вспоминать – значит, как бы умозаключать. Аристотель наделял памятью человека и животного, но отказывал в ней бесплотным, «бессмертным».

«Аристотель обособляет воспоминание от памяти. Считал, что это два разных процесса. Воспоминание, считал он, есть рассуждение о том, как мы что – то ощущали, воспринимали или знали, это есть определенный поиск и, следовательно, обусловленный волей акт мышления, силлогизм».[37, С.225].

Третья важная концепция памяти заключена в учении Плотина. Как известно Плотин – один из известнейших неоплатоников, и его взгляды на природу памяти, есть в основном, продолжение учения Платона. Но в отличие от Платона Плотин приводит ряд чисто психологических доводов: необходимость усилия для запоминаний, роль при этом повторения, ослабление памяти у стариков, т.е. память для Плотина – «психическая сила, проявляющаяся в тот момент, когда душа «вспоминая» переходит из пассивного состояния в активное»[37, С.230].

У Платона и неоплатоников проблема памяти и воспоминания не только психологическая, но и в первую очередь философская проблема, так как она теснейшим образом связана с общей проблемой знания и истины: истинное знание есть воспоминание об идеальном мире. Древнейший мир отдавал должное внимание проблеме памяти, однако же, идеалистические теории отрывали память от материи. Искусство памяти в Греции соотносили с богом и душой. «Августин отыскивает Бога в памяти как христианин и как христианин – платоник убежден, что памяти присуще знание божественного». [15, С.46].

В Древнем мире, незнакомым с книгопечатанием, не имеющим бумаги для записи и тиражирования лекций, развитая память имела жизненно важное значение. «Существует два вида памяти, говорили еще в древности, естественная и искусная [15, С.18]. Искусная память – это память развитая и укрепленная упражнениями, хорошая естественная память может быть улучшена благодаря тренировке.

Далее концепция памяти развивалась следующим образом.

Э. Мейман развивал теорию о самоочевидности памяти. Она просто существует и все. Б. Спиноза высказался довольно лаконично: « намерение есть память».

По Локку, память есть сила оживлять в душе идеи, которые после своего запечатления исчезли или как бы улеглись в стороне, скрывшись из виду, память, так сказать, арсенал наших идей.

И. Кант отыскивает связь памяти с рассудком, с воображением, излагает свое деление памяти на «механическую», «символическую» и «систематическую».

Ряд психологов: Ф. Гальтон, У. Джеймс, Т.Икэнне считали нужным себя утруждать выяснением природы памяти, она представлялась для них нечто само собой разумеющееся.

С развитием естественных наук (последняя четверть 19 века) свойство памяти пытались вывести и объяснить непосредственно из понятия физической необратимости.

Далее в 50 – х годах 20 века в связи с развитием кибернетических представлений к памяти стали применять другой подход. « Уже сам по себе факт обратного воздействия может явиться условием памяти, способности неопределенно долго сохранять отпечаток внешних воздействий, если оно (воздействие) задерживается, запаздывает и не сразу влияет на течение процесса», - писал Л. Теплов [48.С.60].

И только И.М. Сеченов первым осознал структурный характер мнемических процессов.

Оценка памяти меняется в 20 – 30 –е годы 20 века, когда не только устанавливаются клинические данные, но и память становится объектом экспериментально – психологического характера. Т. Эббингауз, Т. Мюллер, Ф. Шуман, А. Бине, В. Анри, В. Штерн, П. Блонский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, А.А.Смирнов, А. Пьерон, К. Коффка и другие занимались в этот период проблемой памяти.

Работы П. Жане, раскрывшие до того времени полностью игнорировавшиеся аспекты памяти – генетический и социальный, ознаменовали новый блестящий период ее изучения, осуществляемый параллельно с исследованием ее материального субстрата («следов» памяти).

Впервые была показана обусловленность памяти социальным поведением в ее неразрывной связи с осознанием течения времени и структурным оформлением в речи.

Вместе с тем была раскрыта и роль памяти как средства овладения человеком своим собственным субъективным миром.

Можно сказать, это в свете современных научных данных в проблеме памяти, переплелись важнейшие кардинальные вопросы биологии, неврологии, психологии, психостерии, социологии, философии. П. Жане был несомненно прав, когда утверждал, что философское и психологическое изучение памяти представляет одну из самых сложных задач.

«История формирования памяти соприкасается с жизненными точками истории религии и этики, философии и психологии, искусства и литературы, научной методологии. Искусная память как часть риторики принадлежит риторической традиции; память как способность души – теологии. Когда мы отдаем себе отчет о том, на сколько глубоки корни нашего исследования, уже не вызывает удивления, что оно открывает нам новый вид на многие величайшие проявления нашей культуры»[15, С.240].

« Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения», - такое определение дает Л.А. Карпенко[35].

А.С. Выготский говорит, что «память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении; с этой точки зрения память в моменты закрепления реакции и ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова[11 С.141].

Исследования памяти имеют междисциплинарный характер, так в различных формах она встречается на всех уровнях жизни («общеорганическая функция памяти» - Э. Геринг, Р. Земон) и включает не только процессы сохранения индивидуального опыта, но и механизмы передачи наследственной информации. В последнее время фронт этих исследований расширился в связи с появлением машинных средств мышления и поиска данных.

Начало экспериментальному изучению памяти положили в конце прошлого века работы немецкого психолога Г. Эббингауза, который в опытах на себе наметил количественные законы заучивания, удерживания и воспроизведения последовательностей, состоящих из бессмысленных слогов. Этот подход был продолжен затем в бихевиористских исследованиях «вербального научения».

Почти одновременно началось изучение памяти на сложный осмысленный материал. В начале 20 века французский философ А. Бергсон противопоставил «память привычке», которая формируется в результате механического повторения, «память духа», фиксирующую осмысленные единичные события биографии субъектов. Роль организации материала при запоминании подчеркивалась гештальт-психологией. В психоанализе была предпринята попытка объяснения явлений забывания «вытеснением» неприятных, травмирующих впечатлений из сферы сознания. Английский психолог Ф. Бартгитт показал сложный реконструктивный характер процесса припоминания рассказов и зависимость его от существующих в данной среде культурных норм.

Значение социокультурных факторов в формировании высших форм памяти человека подчеркивали французский психолог П. Жане и французский социолог Н. Хальбванс. Советскими психологами на основе методологии диалектического материализма было разработано представление о памяти как о действии в собственном смысле слова, имеющем сознательную цель и опирающуюся на использование общественно – выработанных знаковых средств.

Наряду с запоминанием произвольным изучались также процессы запоминания непроизвольного. Так, П.И. Зинченко и А.А. Смирнов исследовали зависимость успешности процессов запоминания от их места в структуре деятельности. В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных, семантических связей.

А также «можно предположить, что в филогенезе различные виды памяти, развивающиеся последовательно один за другим, находятся на различных уровнях сознания, относятся к различным ступеням развития сознания…, все виды памяти не что иное, как различные уровни памяти, или, точнее, различные стадии развития памяти»[5, с.313]. Т.о. в филогенезе мы имеем ряд: моторная память→образная память→логическая память.

Анализ нарушений памяти и восприятия в клинике локальных поражений мозга (А.Р. Лурия, Х.Л. Тойбер, Р. Сперри) позволил установить факт преимущественной связи процессов в левом полушарии головного мозга (у правшей) со словесно-логическими способами запоминания, а в правом полушарии – с наглядно-образными. В основе явлений памяти лежат изменения активности отдельных нейронов и их популяций, а также более постоянные изменения на биохимическом уровне (в молекулах РНК и ДНК). Эти процессы обычно считаются субстратом двух форм памяти – памяти кратковременной и долговременной, это подтверждается экспериментально-психологическими данными о различиях объема, способов сохранения и извлечения материала при его воспроизведении. Заметное влияние на постановку проблемы памяти оказала известная аналогия между этапами переработки информации человеком и структурными блоками вычислительных устройств. Однако функциональная структура памяти обнаруживает значительно большую гибкость. В частности, об отсутствии жесткой связи долговременного запоминания с процессами словесного повторения в кратковременной памяти свидетельствуют данные возможности устного узнавания огромных массивов (до 1000 и более слайдов) сложного предметно-организованного зрительного материала (лица, городские и сельские ландшафты и т.д.). О возможностях образной памяти говорят описанные в литературе случаи выдающейся памяти, прежде всего так называемого «эйдетизма». Эйдетизм – «способность некоторых индивидов (эйдетинов) к сохранению и воспроизведению чрезвычайно живого и детального образа воспринятых ранее предметов [35, с.455]. Первые систематические наблюдения Эйдетизма были проведены в начале нашего века В. Урбанчичем у пациентов с потерей слуха. Изучение эйдетизма стало центральной темой работ представителей Марбургской психологической школы (Э.Р. Йенш, О. Кро и др.), пришедших к выводу, что в дошкольном и младшем школьном возрасте эйдетизм представляет собой обычное, более того, закономерное явление. Данные, полученные главным образом в результате массивных опросов детей, считались доказательством того, что эйдетические образы способны детально воспроизводить предметные сцены, переживания подобно подлинным восприятиям. К середине 30-х годов публикации сотрудников Марбургского психологического университета приобрели псевдонаучный характер, а классификация видов Эйдетизма была положена в основу фашисткой типологии личности. Результаты исследований, проведенных в последние годы, не подтверждают мысль о широком распространении эйдетизма. Можно говорить лишь об относительном небольшом числе случаев достоверно установленного наличия эйдетических образов, например, у некоторых выдающихся мнемонистов, художников, музыкантов.

В этих случаях эйдетизм зачастую сочетается с синестезией – «явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств» [35, с.455]. При психологическом анализе памяти важно учитывать, что она входит в целостную структуру человеческой личности. По мере развития мотивационно-потребностной сферы человека может измениться его отношение к своему прошлому, вследствие чего одно и то же знание может по-разному храниться в памяти личности.

Психологи выделяют три основных критерия памяти:

1. Характер психической активности, преобладающий в деятельности.
2. Характер целей деятельности.
3. Продолжительность закрепления и сохранения материала.

Рассмотрим классификацию памяти по первому критерию. «Когда различные исследователи изучали память, то одни изучали главным образом образную память, память-воображение, другие – моторную, память-привычку, а третьи – логическую память, память-рассказ, или память-мышление. Неудивительно, что, изучая совершенно различные виды памяти, исследователи приходили к различным результатам, однако, думая, что все они изучают одно и то же» [5, с.336]. «Разногласия между исследователями можно объяснить субъективными причинами – субъективными несовершенствованиями исследователей [5, с.337].

Блонский выделяет четыре вида памяти: моторную память – привычку; логическую память – рассказ; образную память – воображение; аффективную память, память чувств. «Техника экспериментального изучения, так называемой, механической памяти обычно состоит в том предъявлении тем или иным способом бессмысленного вербального материала, который испытуемым известное количество раз повторяется вербально» [5, с.301].

Жане не считал память механической в подлинном смысле этого слова. Из истории проблемы памяти видно, что с самого начала научные разработки проблемы память рассматривается в теснейшей связи с воображением, а объектом памяти считаются образы. «Условимся называть память, имеющие дело с образами – образной памятью» [5, с.300].

«Образ» - субъективная картина мира или его фрагментов, включая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. С точки зрения марксистской теории познания, образ – одна из форм отражения объективной реальности. В когнитивной психологии обсуждается проблема соотношения образа, возникающего в результате актуального восприятия. Анализ пространственных преобразований воспринимаемых и представляемых предметов свидетельствует о близости лежащих в их основе процессов (С. Иосслин, Р. Шепард). Поэтому было выдвинуто предположение о существовании гипотетической нейрофизиологической структуры – «зрительного буфера», активация которого сенсорной информацией или сведениями из долговременной памяти приводит к возникновению наглядного образа, хотя, как показала история проблемы памяти, память была осознана в начале психологии как обладание образами, т.е. как образная память, и поэтому была очень сближена с воображением, тем не менее, именно образная память и до сегодняшнего дня изучена недостаточно. Не образы, а представления, понимаемые как идеи, изучались эмпирической психологией. Экспериментальные же исследования памяти ушли далеко: в огромном большинстве случаев они занимались изучением памяти речевых (бессмысленные слои) и мануальных движений. Конечно, проблема образа не могла быть игнорируема психологией. За последние пол века вышло множество работ об образах. Но проблема образов в этих работах все больше и больше обособлялась от проблемы памяти проблема образной памяти как таковая осталась в тени.

«Легче всего объяснить это тем, что у людей память преимущественно не образная. У нас имеются лишь остатки образной памяти. Наши воспоминания – обычно рассказы, и лишь иногда в воспоминания вмешиваются образы [6, с.333]. Тем не менее, исследования образной памяти обещают много дать. С генетической точки зрения довольно правдоподобно предположение, что образная память является результатом более древней нервной организации. «Образная память, несомненно, в филогенезе появляется раньше логической и не раз поражала путешественников своей силой у первобытных племен [6, с.312]. «Моторная и аффективная памяти в филогенезе появляются очень рано». В этом убеждают опыты Иеркеса над дождевыми червями, эти виды памяти имеются и у них… Моторную память можно обнаружить даже у простейших…» [6, с.313].

В филогенезе мы имеем ряд (согласно П.П. Блонскому): моторная память→аффективная→образная→логическая. «Чем ближе к началу этого ряда, тем в меньшей степени имеет место сознание, и даже, наоборот, активность его мешает памяти… Как образная, так и логическая лежит уже в сфере сознания» [6, с.313].

Так как человек преимущественно оптическое «животное», то в своем исследовании Блонский П.П. имел дело со зрительными образами. В его исследовании функционировало два вопроса:

1. При каких условиях зрительные образы легче всего возникают?
2. Как протекают зрительные образы?

П.П. Блонский сделал такие выводы:

1. «Сравнительно легко и ярче всего проявляются зрительные образы эмоциональных сильных потрясений» [6, с.313].
2. Легче и ярче всего появляются зрительные образы эмоционально-цельных, блестящих и красочных впечатлений.
3. Зрительные образы легче всего возникают у людей, когда их сознание находится на более низком уровне, чем при полном совершенном бодрствовании.

«Опыт экспериментирования с вызыванием образов показал, что лучше всего это удается, если испытуемый не напрягается, а наоборот, как бы пассивно отдается этим образам. Они легче возникают непроизвольно, чем произвольно… Образы сильно подвержены химическому воздействию» [6, с.338].

Состав процесса памяти.

1. «Ни одно из воспринятых нами представлений и впечатлений не пропадает бесследно, все как бы сохраняется где-то в подсознательных сферах и в видоизмененном составе вновь проникает в сознание».
2. «Никакая реакция без наличия раздражителей невозможна, следовательно, и воспроизведение, означает, в сущности, реакцию, всегда для своего возникновения нуждается в известных раздражителях».
3. «Третий момент в процессе памяти - … момент узнавания, который сводится к тому, что воспроизведенная реакция осознается нами, как уже бывшая».
4. «Момент локализации, т.е. нахождение места и времени и той связи обстоятельств, в которой проявилась данная реакция» [12, с.170-172].

«Память – не просто амбар или склад нервной системы для хранения усвоенных реакций в том виде, в котором они были усвоены. Она – творческий процесс переработки воспринятых реакций и питает все сферы нашей психики» [12, с.178].

Само по себе наличие памяти не создает еще богатства душевной жизни. Тысячи примеров идиотов, которые обладают феноменальной памятью. «Поэтому важнейшим педагогическим принципом является связывание работы памяти с остальными формами нашей деятельности» [12, с.180].

Этапы функционирования памяти: сохранение, узнавание, воспроизведение. (Классификация М.С. Роговина).

Сохранение – «фаза памяти, характеризующая долговременное удержание воспринятой информации в скрытом состоянии». О сохранении можно судить только на основании наблюдения за другими, предполагающими его мнемическими процессами: воспроизведением, узнаванием, повторным заучиванием. Сохранение материала в существенной степени зависит от организации мнемических процессов (мнемоника – от греческого mnemonikon – искусство запоминания) и от мер, предупреждающих забывание. «Различают активное и пассивное сохранение». В первом случае удерживаемый материал подвергается внутренним требованиям, от простого циклического повторения до включения в системы новых семантических связей, резко увеличивающего воспроизведение, во втором случае подобных активных преобразований обнаружить не удается.

Узнавание – «опознание воспринимаемого объекта как такового, который уже известен по прошлому опыту» [35]. Основой его является сличение наличного восприятия со следами, сохраняющимися в памяти. Узнавание различается по степени определенности, четкости, полноты и произвольности. В качестве произвольного узнавания выступает, когда не стоит специальная задача на опознание. Оно может быть при этом неполным, неопределенным, фантомным, когда переживается, например, чувство знакомости в отношении человека, которого на самом деле никогда не встречал. Иногда неполное непроизвольное узнавание порождает задачу припоминания и переходит в произвольное. Припоминание – «умственные действия, связанные с поиском, восстановлением и извлечением из долговременной памяти необходимой информации. Память выступает как произвольная форма воспоминания» [35]. Воспоминания – «извлечение из долговременной памяти образов прошлого, мысленно локализуемых во времени и пространстве. Воспоминание может быть произвольным (припоминание) и непроизвольным, когда образы спонтанно возникают в сознании (персеверация – циклическое повторение или настойчивое воспроизведение чего-то вопреки сознательному намерению, какого-либо действия, мысли и переживания)» [35]. При произвольном воспоминании какого-либо события сознательно восстанавливается отношение к нему, что может сопровождаться сопутствующими этому эпизоду эмоциями. Реконструкция, или восстановление, прошлого опыта никогда не бывает буквальной. Степень несовпадения воспоминания и прошлого события зависит от динамики развития личности (ее установок, мотивов, целей), от давности припоминания, а также от значимости его для субъекта. Продуктивность воспоминания зависит от мнемических средств, а также от условий, в которых запоминался эпизод.

Воспроизведение – «доступное для наблюдения умственное действие, заключающееся в восстановлении и реконструкции актуализированного содержания в той или иной знаковой форме» [35]. «Актуализация – действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании, или непосредственном воспроизведении. Актуализация характеризуется различной степенью трудности или легкости в зависимости от уровня сохранения или забывания извлекаемого материала» [35]/

В отличие от узнавания, осуществляется без повторного восприятия стимула и может выступать в произвольной и непроизвольной форме. Произвольное воспроизведение вызывается репродуктивной задачей, которая ставится субъектом самому себе, либо ставится ему другими людьми. Как узнавание, воспроизведение используется в качестве методического приема определения эффективности запоминания или заучивания. Количество ошибок воспроизведения уменьшается, когда оно тренируется и сопровождается высокой мотивацией. Эффективность воспроизведения зависит от применяемого метода: чем больше ситуация воспроизведения соответствует ситуации запоминания, тем лучше воспроизведение. Непроизвольное воспроизведение наблюдается в ситуации, когда нет специально поставленной задачи воспроизведения, и оно возникает под влиянием представлений, мыслей, чувств, вызванных либо восприятием того или иного объекта, ситуации, либо деятельностью, выполняемой в данный момент (чтение книги, например).

«Сохранение и воспроизведение - действительно разные и по своей нейрофизиологической природе явления… Но поскольку феноменологически неразделимы, то отсюда вытекает вывод, что любая репродукция свидетельствует о сохранении, но не всякое сохранение свидетельствует о репродукции[35, C.125].

По продолжительности закрепления и сохранения материала память классифицируется на долговременную, кратковременную сенсорную (Классификация Л.А. Карпенко).

Память долговременная – подсистема памяти, обеспечивающая продолжительное (часы, годы, иногда десятилетия) удержание знаний, а также сохранение умений и навыков, и характеризуемая огромным объемом сохраняемой информации[35, C265].

Основным механизмом ввода данных в память долговременную и их фиксации обычно считается повторение, которое осуществляется на уровне памяти кратковременной. Однако, чисто механическое повторение не приводит к устойчивому долговременному запоминанию. Кроме того, повторение служит необходимым условием фиксации данных в долговременной памяти лишь в случае вербальной или легко вербализуемой информации. Решающее значение имеет осмысленная интерпритация нового материала, установление связей между ним и тем, что уже известно субъекту.

При этом может теряться внешняя поверхностная форма запоминаемого сообщения (например, точная последовательность слов в фразе), но зато смысл его удерживается на длительное время. Учитывая громадный объем хранящихся в долговременной памяти сведений, легко понять, что успешный поиск информации возможен здесь лишь при условии высокой степени ее организации знаний. Одной из них является организация семантической информации в иерархические структуры по принципу выделения более специфических, видовых понятий. Другой формой организации, характерной для житейских категорий, является группировка отдельных понятий вокруг одного или нескольких типичных представителей категории – прототипов. Так, «стол» может скорее служить прототипом категории «мебель», чем «софа» или «секретер». Семантическая информация в долговременной памяти включать как понятийные, так и эмоционально – оценочные моменты, отражающие различное личностное отношение субъекта к тем или иным сведениям. Исследование организации информации в памяти долговременной является, поэтому важным средством диагностики познавательной сферы и личности.

«Кратковременная память – подсистема памяти, обеспечивающая оперативное удержание и преобразование данных, поступающих из органов чувств и из памяти долговременной. Необходимым условием перевода материала из памяти сенсорной в кратковременную память является обращение на него внимания» [35. C.266].

Центральную роль при кратковременном удержании данных играют процессы внутреннего называния и активного повторения материала, протекающего обычно в скрытой форме проговаривания. Выделяют два вида повторения. В первом случае оно носит механический характер, не приводит к каким – либо заметным преобразованиям материала. Этот вид повторения позволяет удерживать информацию на уровне кратковременной памяти, хотя недостаточен для перевода в долговременную память. Долговременное запоминание становиться возможным только при втором виде повторения, сопровождающегося включением удерживаемого материала в систему ассоциативных связей (например, укрупнением единиц информации – переходом от разрозненных букв к словам, от слов к предложениям и т.п.). в отличие от долговременной памяти может храниться лишь ограниченное количество информации не более 7±2 единиц материала. Современные исследования показывают, однако, что ограничения кратковременной памяти не служат препятствием при запоминании больших объемов осмысленного перцептивного материала (пейзажи, лица, произведения изобразительного искусства и т.п.). Синонимы кратковременной памяти – «оперативная», «рабочая» память.

«Сенсорная память (от лат. Sensus – чувство, ощущение) – гипотетическая подсистема памяти, обеспечивающая удержание в течение очень короткого времени (обычно, менее одной секунды) продуктов сенсорной переработки информации, поступающей в органы чувств. В зависимости от типа стимулов различают память иконическую (зрение), память эхоническую (слух) и другие виды сенсорной памяти» [с.266]. Предполагается, что в сенсорной памяти удерживаются физические признаки информации, это отличает ее от памяти кратковременной и долговременной, для которых типичны вербально-акустическое и семантические кодирование. Такого мнения придерживались Дж. Сперлинг и Р. Аткинсон. Данное отличие имеет условный характер, так как сохранение физических (перцептивных) признаков может быть долговременным, а выделение семантических характеристик возможно уже на относительно ранних этапах обработки материала, считал Б.М. Величковский.

Процесс забывания и запоминания.

Забывание – «процесс, характеризующийся постепенным уменьшением возможности припоминания и воспроизведения заученного материала» [35]. Забывание впервые исследовалось Г. Эббингаузом (1885), экспериментально установившим временную зависимость сохранения в памяти бессмысленного вербального материала. Последующие исследования показали, что темп запоминания зависит: от объема запоминаемого материала, от его содержания и степени его осознанности, от сходства запоминаемого и интерферирующего материала (интерференция – «ухудшение сохранения запоминаемого материала в результате воздействия другого материала, с которым оперирует субъект» [35]) и включенности его в деятельность субъекта и т.д. Невозможность припомнить какой-либо материал не означает, что он совершенно забыт: забывается конкретная форма материала, но его значимое для субъекта содержание подвергается качественным изменениям и включается в опыт субъекта.

Запоминание – важнейшее условие последующего восстановления вновь приобретенных знаний. Успешность запоминания определяется в первую очередь возможностью включения нового материала в систему осмысленных связей. В зависимости от места процессов запоминания в структуре деятельности различают *произвольное, непроизвольное* и *постпроизвольное* запоминание. В случае произвольного запоминания человек не ставит перед собой задачу запомнить тот или иной материал. Связанные с памятью процессы выполняют здесь операции, обслуживающие другие действия. В результате запоминание носит непосредственный характер и осуществляется без специальных волевых усилий, предварительного отбора материала и сознательного применения каких-либо мнемонических приемов. Вместе с тем зависимость запоминания от целей и мотивов деятельности сохраняется и в этом случае. Как показали исследования психологов (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов), непроизвольное запоминание оказывается значительно более успешным, когда запоминаемый материал входит в содержание цели выполняемого действия. Важную роль играет и специфика решаемой задачи. Ориентировка на смысловые, семантические связи ведет к более глубокой обработке материала и более продолжительному непроизвольному запоминанию.

Произвольное запоминание является специальным действием, конкретная задача которого – запомнить точно – на максимально продолжительный срок, с целью последующего воспроизведения или просто узнавания – определяет выбор способов средств запоминания, а тем самым влияет на его результаты. Типичным для этого вида запоминания является сложное опосредованное строение. К числу обычно используемых способов произвольного запоминания относятся: составление предварительного плана, выделение смысловых опорных пунктов, семантическая и пространственная группировка материала, представление материала в форме наглядного зрительного образа, соотнесение его с уже имеющимися знаниями. При прочих равных условиях произвольное запоминание продуктивнее непроизвольного, обеспечивает большую систематичность, сознательность усвоения новых знаний и управляемость этих процессов.

## 1.2. Особенности памяти детей младшего школьного возраста.

Уровень развития образной памяти у детей 2 класса.

В 20-х годах нашего века некоторые психологи высказали мысль о том, что память ребенка сильнее, лучше, чем память взрослого. Основанием для таких суждений были факты, говорившие об удивительной пластичности детской памяти.

Однако внимательное изучение деятельности памяти маленьких детей показало, преимущество детской памяти только кажущееся. Дети действительно легко запоминают, но далеко не любой материал, а лишь тот, который им чем-то интересен и вызывает у них положительные чувства. К тому же быстрота запечатления – только одно звено и только одно качество во всех процессах памяти. Прочность памяти, осмысленность, полнота у детей значительно более слабы, чем у взрослых. Поскольку в оценке человеческой памяти основным качеством является умение человека избирательно успешно использовать в новых обстоятельствах прежде воспринятый материал, память взрослого зрелого человека оказывается значительно более развитой, чем память ребенка. Умением выбирать нужный материал, его внимательно воспринимать, группировать, дети не обладают. Но несовершенство детской памяти обнаруживается и в том, что ребенок запоминает. П.П. Блонский считал, что на разных возрастных условиях детям становится доступным разное содержание. Раньше всего дети сохраняют в памяти выполненные ими движения, затем запоминают пережитые чувства и эмоциональные состояния. На следующем этапе доступными сохранению становятся образы вещей, и лишь на самом высоком, последнем уровне ребенок может запомнить и воспроизвести смысловое содержание воспринятого, выраженного в словах.

Исследования показывают, что развитие детской памяти не идет так прямолинейно. Изучая в сравнительном плане продуктивность запоминания детьми наглядного и словесного материала, слов конкретного и абстрактного содержания, А.А. Смирнов, Э.В. Фапонова и другие исследователи показали, что совершенствование памяти у детей представляет значительно более сложный процесс, чем простую смену одного запоминаемого содержания другим.

У детей 3 класса более продуктивным оказалось запоминание наглядного материала. Этот результат Э.А. Фарапанова рассматривает как следствие совместной деятельности первой и второй сигнальных систем, т.е. зрительного восприятия и слова.

Чем моложе ребенок, тем большую роль во всей его познавательной деятельности играют практические действия. Поэтому двигательная память обнаруживается очень рано.

Особенно богата детская память образами отдельных конкретных предметов, когда-то воспринятых ребенком. Но поднимаясь на уровень обобщений, ребенок оперирует отдельными образами, в которых слиты как существенные и общие черты, присущие целой группе предметов, так и те частные детали, которые ребенок подметил. Конечно, представления детей имеют ряд характерных особенностей, обусловленных в первую очередь неумением ребенка воспринимать предметы, поэтому детские представления, особенно в малознакомых вещах, оказываются смутными, нечеткими и хрупкими.

Еще в XIX в. немецкий психолог Эббингауз обратил внимание на процесс забывания. Он вывел кривую этого процесса, фиксируя через разные промежутки времени ту часть объема заученного материала, которая сохранилась у испытуемых. Кривая забывания Эббингауза показала резкое и быстрое забывание материала в первые же часы и дни после заучивания. Подтвердившаяся в дальнейшем работами других исследователей, она поставила ученых перед трудным вопросом: зачем учить детей, если в первые же часы они забывают более 70% воспринятого, а через месяц сохраняют едва 1/5 часть?

Но психологи прошлого столетия использовали заучивание бессмысленных слов. Использование А. Бинэ и его последователями осмысленного словесного материала знакомого детям содержания привело к иной кривой забывания. Когда же отдельные слова были связаны в целые, понятные детям предложения, продуктивность запоминания выросла еще в 25 раз. Т.к. наша исследовательская работа непосредственно связана с образной памятью, то для установления уровня развития этого вида памяти у детей младшего школьного возраста был проведен констатирующий эксперимент в двух параллельных вторых классах средней школы №41 г. Красноярска.

Констатирующий эксперимент включал в себя 5 тестов (см. Приложение №1). Тестирование детей проводилось индивидуально, результаты тестирования таковы:

Выборка №1. Школа №41 2а класс.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | Память | | | Мышление | Воображение |  |
| Методика №11 | Методика №13 | Методика №1  «Запомни рисун  ки» | Методика №20 | Методика №14 | Ср-й пок-ль уровня разв-я образной  памяти |
| 1 | Костя А. | 4 | 7 | 6 | 9 | 6 | 6,4 |
| 2 | Наташа В. | 6 | 5 | 8 | 2 | 3 | 4,8 |
| 3 | Татьяна В. | 3 | 4 | 7 | 8 | 8 | 6 |
| 4 | Александр Г. | 2 | 3 | 4 | 4 | 6 | 3,8 |
| 5 | Евгений Г. | 4 | 6 | 7 | 5 | 9 | 6,2 |
| 6 | Сергей И. | 1 | 3 | 5 | 6 | 5 | 4 |
| 7 | Стас Е. | 8 | 7 | 8 | 9 | 7 | 7,8 |
| 8 | Марина У. | 3 | 4 | 7 | 4 | 3 | 4,2 |
| 9 | Катя Ф. | 7 | 6 | 7 | 7 | 10 | 7,4 |
| 10 | Дима Ш. | 5 | 4 | 5 | 8 | 4 | 5,2 |
| 11 | Андрей Ш. | 8 | 7 | 7 | 9 | 3 | 6,8 |
| 12 | Мария Я. | 3 | 6 | 5 | 10 | 4 | 5,6 |
| 13 | Виктор Ш. | 4 | 6 | 4 | 8 | 3 | 5 |
| 14 | Аня А. | 7 | 5 | 5 | 6 | 4 | 5,4 |
| 15 | Владимир Т. | 1 | 3 | 5 | 6 | 4 | 3,8 |
| 16 | Дмитрий К. | 3 | 5 | 6 | 9 | 3 | 5,2 |
| 17 | Лиза К. | 2 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3,4 |
| 18 | Лена Е. | 3 | 6 | 5 | 4 | 3 | 4,2 |
| 19 | Павел | 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 2,4 |
| 20 | Егор | 7 | 5 | 8 | 8 | 7 | 7 |

Выборка №2. Школа №41 2б класс.

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. | Память | | | Мышление | Воображение |  |
| Методика №11 | Методика №13 | Методика №1  «Запомни рисун  ки» | Методика №20 | Методика №14 | Ср-й пок-ль уровня разв-я образной  памяти |
| 1 | Алексей А. | 5 | 7 | 8 | 9 | 7 | 7,2 |
| 2 | Наташа Б. | 1 | 3 | 5 | 2 | 6 | 3,4 |
| 3 | Евгений Б. | 8 | 8 | 6 | 9 | 7 | 7,6 |
| 4 | Елена Д. | 1 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1,8 |
| 5 | Татьяна И. | 8 | 9 | 7 | 10 | 10 | 8,8 |
| 6 | Катя К. | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 5,8 |
| 7 | Роман Ф. | 4 | 5 | 8 | 6 | 9 | 6,4 |
| 8 | Константин Ц. | 7 | 8 | 6 | 8 | 6 | 7 |
| 9 | Ольга Ш. | 2 | 3 | 2 | 0 | 4 | 2,2 |
| 10 | Анна Щ. | 5 | 6 | 5 | 8 | 7 | 6,2 |
| 11 | Максим Ч. | 4 | 5 | 6 | 7 | 6 | 5,6 |
| 12 | Ульяна Э. | 3 | 4 | 8 | 7 | 6 | 5,6 |
| 13 | Саша | 5 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 |
| 14 | Мира | 4 | 7 | 9 | 8 | 7 | 7,2 |
| 15 | Лена | 3 | 6 | 6 | 7 | 5 | 5,6 |
| 16 | Володя | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3,2 |
| 17 | Дима | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| 18 | Сергей | 3 | 7 | 6 | 3 | 3 | 4,6 |
| 19 | Марина | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2,6 |
| 20 | Мария |  | 2 | 4 | 3 | 4 | 2,8 |

Формулы для анализа взяты из учебника Неспова13.

«Выборочное среднее значение как статистический показатель представляет собой среднюю оценку изучаемого в эксперименте психологического свойства» [с.31].

«Выборочное среднее определяется при помощи следующей формулы:

n

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk

n

где Х – выборочная средняя величина,

n – количество частных психодиагностических показателей, на основе которых вычисляется средняя величина,

Хк – частное значение показателей у испытуемого.

Всего таких показателей n, поэтому индекс данной переменной принимает значение от 1 до n; ∑ - принятый в математике знак суммирования величин тех переменных, которые находятся справа от этого знака. Выражение ∑ Хк соответственно означает сумму всех хк с индексом от 1 до n» [с.31].

1.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 32/5 = 6,4

5

2.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 24/5 = 4,8

5

5

∑

k=1

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 30/5 = 6

5

3.

4.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 19/5 = 3,8

5

5.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 31/5 = 6,2

5

6.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 20/5 = 4

5

\_\_ 1

Х = –– Xk = 39/5 = 7,8

5

5

∑

k=1

7.

8.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 21/5 = 4,2

5

5

∑

k=1

9.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 37/5 = 7,4

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 26/5 = 5,2

5

10.

5

∑

k=1

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 34/5 = 6,8

5

11.

12.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 28/5 = 5,6

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 25/5 = 5

5

13.

14.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 27/5 = 5,4

5

5

∑

k=1

15.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 19/5 = 3,8

5

16.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 26/5 = 5,2

5

17.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 17/5 = 3,4

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 21/5 = 4,2

5

18.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 12/5 = 2,4

5

5

∑

k=1

19.

20.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 35/5 = 7

5

Это был математический анализ данных 2а класса.

Следующим шагом будет анализ данных 2б класса, т.е. расчет среднего статистического показателя такого психологического свойства, как образная память у каждого отдельно испытуемого ребенка.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 36/5 = 7,2

5

5

∑

k=1

1.

2.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 17/5 = 3,4

5

\_\_ 1

Х = –– Xk = 38/5 = 7,6

5

3.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 9/5 = 1,8

5

5

∑

k=1

4.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 44/5 = 8,8

5

5

∑

k=1

5.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 29/5 = 5,8

5

6.

7.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 32/5 = 6,4

5

\_\_ 1

Х = –– Xk = 35/5 = 7

5

5

∑

k=1

8.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 11/5 = 2,2

5

5

∑

k=1

9.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 31/5 = 6,2

5

10.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 28/5 = 5,6

5

11.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 28/5 = 5,6

5

12.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 10/5 = 2

5

13.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 36/5 = 7,2

5

14.

15.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 28/5 = 5,6

5

5

∑

k=1

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 16/5 = 3,2

5

16.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 15/5 = 3

5

17.

18.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 23/5 = 4,6

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 13/5 = 2,6

5

19.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 14/5 = 2,8

5

5

∑

k=1

20.

Далее нужно узнать выборочное среднее значение, как статистический показатель, уровня развития образной памяти младшего школьника каждого класса.

n

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk

n

где n – количество испытуемых в выборке,

хк – частные значения показателей у отдельных испытуемых.

Выборка №1.

n = 20

\_\_ 1

Х = –– Xk = 104.6/20 = 5.23

20

20

∑

k=1

Выборка №2.

n = 20

20

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 98,6/20 = 4,93

20

Таким образом, всех детей, прошедших экспериментальные тесты на выявление уровня развития образной памяти можно разбить на 4 группы:

1. С высоким уровнем развития ( 7 – 9,8 баллов) образной памяти.
2. Со средним уровнем развития ( 6 – 6,9 баллов) образной памяти.
3. С низким уровнем развития ( 5,9 - 4 баллов) образной памяти.
4. С очень низким уровнем развития ( 3,9 - 0 баллов) образной памяти.

Во 2а классе в первую классификационную группу входят:

Стас Е. (7,8 балла).

Катя Ф. (7,4 балла).

Егор (7 баллов).

Во вторую группу входят:

Катя А. (6,4балла).

Татьяна В.(6 баллов).

Евгений Г. (6,2 балла).

Андрей Ш. (6,8 балла).

В третью группу вошли:

Наташа В. (4,8балла).

Александр Г. (3,9 балла).

Сергей И. (4 балла).

Марина У. (4,2 балла).

Дима Ш. (5,2 балла).

Мария Л. (5,6 балла).

Лена Е. (4,2 балла).

Дмитрий К. (5,2 балла).

Аня А. (5,4 балла).

Виктор Ш. (5 баллов).

В четвертую группу вошли:

Павел (2,4 балла).

Лиза К. (3,4 балла).

Во 2б классе в первую классификационную группу входят:

Татьяна И. (8,8 балла).

Алексей А. (7,2балла).

Евгений Б. (7,6 балла).

Константин Ц. (7 баллов).

Во вторую группу входят:

Роман Ф. (6,4 балла).

Анна Щ. (6,2балла).

В группу с низким уровнем развития образной памяти входят:

Ульяна Э. (5,6 балла).

Максим Г. (5,6 балла).

Катя К. (5,8 балла).

Сергей (4,6 балла).

Лена (5,6 балла).

И в четвертую группу входят:

Ольга Ш. (2,2 балла).

Елена Д. (1,8 балла).

Наташа Б. (3,4 балла).

Саша (2 балла).

Володя (3,2 балла).

Дима (3 балла).

Марина (2,6 балла).

Мария (2,8 балла).

Таким образом, проведя тестирование в двух классах можно сделать вывод, что из 40 испытуемых:

* + высокий уровень развития памяти присутствует у 20% детей;
  + средний уровень развития образной памяти присутствует у 15% детей;
  + низкий уровень развития образной памяти присутствует у 37,5% детей;
  + очень низкий уровень развития образной памяти присутствует у 27,5% детей;

## 1.3. Психическое обоснование необходимости развития образной памяти у детей младшего школьного возраста.

Обоснование применения приемов запоминания образной памяти на уроках будет проводиться через развитие произвольной психической регуляции у ребенка.

У ребенка, как и у взрослого, по мере роста его личности повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и контролю. Это за этими понятиями возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства и мысли, желания и возможности, способность поддержать гармонию душевной и физической жизни.

Желая как можно быстрее воспитать в ребенке эти возможности, мы чаще всего читаем ему нравоучения, внушая тем самым чувство неполноценности, даем ему инструкции, убивая тем самым его самостоятельность, а также щедро ограждаем его массой запретов, заставляя соблюдать их под массой угроз и страха наказания. Не способствует это повышению произвольности, сознательности, самоконтроля.

Сама природа определила свойство детства – отсутствие возможностей легко управлять собой, растянув на длительное время – тринадцать – шестнадцать лет – созревание механизма произвольной саморегуляции. И если бы большинство взрослых это понимали, то могли бы сделать счастливее жизнь свою и детей.

«Убери за собой игрушки» - говорит мама ребенку и уходит на кухню. Она думает, что малыш способен эту задачу, во-первых, сделать для себя интересной и желанной, во-вторых, решить самостоятельно, преодолев помехи и соблазны, возникающие на его пути: наткнулся на интересную коробку, услышал чириканье птички за окном, потерял из виду кубик. Необходимое для такой задачи совершенство произвольной психической саморегуляции ребенку еще просто не доступно, а требование его мамы несоизмеримо с его возможностями. Такая же картина наблюдается и в школе в процессе обучения. В первые годы школы ребенок должен воспринять и понять большой объем информации. Из-за маленького опыта в большинстве случаев ребенку трудно представить, связать между собой процессы и явления мира, осознать, а потом еще и сохранить в памяти и суметь воспроизвести оторванный, не связанный с другими предметами пласт знаний. Это колоссально трудная задача для ребенка начальных классов. В большинстве случаев ребенок механически выучивает правила, тексты, решает по шаблону задачи и примеры, пересказывает без тени мысли прочитанные сказки и рассказы. Но ведь у ребенка в этом возрасте преобладает наглядно-образное мышление. Надо полагать, что целесообразно было бы использовать этот естественный дар природы. Да, можно сказать, что в практике учителей начальных классов широко используется наглядно-образный и действенный материал. Но если хорошо подумать, это шаблон для мышления. Хорошо и надолго запоминается: то, что придумал и представил себе сам; то, что является организацией собственного ума и воображения; то, что ярко и необычно! «Произвольность психической регуляции тем выше, чем больше нашей жизнью способны руководить словесные инструкции или мысли, рисующие конкретные образы желаемых результатов, и именно эти образы, способные вызвать у человека реальные ощущения, включают непроизвольные механизмы его психофизической регуляции.

В детском возрасте способность подчинять свою психическую жизнь ярким живым образам фантазии совершенно естественна, во-первых, потому что основной тип регуляции психики у детей как раз непроизвольный, во-вторых, потому что слово у ребенка очень близко к конкретному образу. Слова легко оживляют у детей яркие впечатления и живые ощущения, способные запустить естественные механизмы саморегуляции. С возрастом эти способности утрачиваются. Можно полагать, что тренировка механизмов словесно-образного регулирования психики с детства может воспрепятствовать утраты уникальных способностей детской психики» [22а, с.18],

Воспитателю и учителю понимание общих механизмов психофизической регуляции организма дает инструмент воздействия изнутри на развитие детской психики и ее произвольной регуляции.

Механизмы произвольной регуляции.

«Основные механизмы психической регуляции человека проявляются в функциональном психофизическом единстве деятельности организма, как целостной системы» [22а, с.32].

это единство означает, что изменение в деятельности какого-либо элемента системы вызывает изменения в работе других его звеньев.

Например, если у ребенка возникло чувство тревоги (эмоциональный компонент), то оно немедленно вызывает двигательное беспокойство (моторный компонент) и даже изменение хода и характера его мыслей (познавательный компонент).

Понимая, как работает этот механизм, можно сознательно влиять на длительность менее произвольных психических функций, которые больше подвластны нашему волевому контролю.

Например, ярко представляя себе что-нибудь пугающее (фантазии), можно вызвать у себя чувство страха (эмоция), при этом изменяются наши движения (мимика, жесты, действия). «Для того чтобы управлять работой своих эмоций, чувств, органов движения, нужно держать их в поле зрения своего сознания, что совсем не просто, поскольку эти психические процессы являются внутренними и непосредственно самому человеку не видны» [22а, с.20].

Значит, нужно научиться направлять свое внимание на внутренние ощущения, научиться осознавать, различать, сравнивать эти ощущения и уже потом произвольно менять их характер.

У маленьких детей произвольное внутреннее внимание совсем не развито, в регуляции их психической жизни преобладают непроизвольное внимание, внешние стимулы и контроль со стороны. Ребенок настраивает свое внимание туда, где яркие и громкие, необычные стимулы. Он способен сосредоточиться продуктивно лишь на том, чего хочет, что ему нравится, а не на том, что «надо» окружающим.

По мере созревания мозговых структур и определенных нервных механизмов у ребенка появляются возможности самому управлять своим вниманием, а следовательно, качество памяти улучшается.

Этому процессу можно способствовать, создавая условия для деятельности и тренировки растущих и созревающих психических функций ребенка.

Детское мышление по сути своей остается для большинства взрослых полной загадкой. В особенности это касается тех взрослых, которые привыкли мыслить логически. Или которые «знают, как надо мыслить», стараясь это надо передать ребенку.

А что ребенок? Нам приходилось наблюдать ситуации, в которых дети вместо знакомой взрослым фразы: «Давайте рассуждать логически» произносили что-то вроде: «Сейчас, только включу свою соображалку». При этом нетрудно было заметить, что если ребенок находится в естественных для него условиях (т.е. в условиях приоритета слова «хочу» над словом «надо»), то его соображалка включается всегда.

И, наоборот, как только мы, взрослые, произносим слово «надо» - «детскость» мышления отступает, «соображалка» отключается, ребенок четко и внятно воспроизводит то, что он запомнил из объяснений взрослых. Так как все психические процессы у ребенка взаимосвязаны, то для того, чтобы информация сохранялась как можно дольше, а также легко воспроизводилось, очень важно, чтобы детское мышление сохранило специфическую естественность, спонтанность, непроизвольность, своеобразную «алогичность», и плохая «выживаемость» в режиме поучений.

«Психическая сфера человека разделяется на психические процессы условно с целью научного анализа. В каждое мгновение все воспринимающие, перерабатывающие и реагирующие вовне психофизические системы человека посредством более десятка миллиардов нервных клеток создают единую «симфонию» психической жизни. Выделить же в ситуации момент, когда проявляется только внимание, память или мышление невозможно, т.к. психические процессы протекают одновременно». [22, C.49].

# Выводы по первой главе.

Таким образом, из анализа литературы по исследуемой теме было выявлено, что психическими свойствами памяти исследователи и мыслители интересовались еще с античных времен. Первым, кто раскрыл принцип работы образной памяти, был Аристотель, древнегреческий философ.

Было выяснено, что в формировании высших форм памяти человека большое значение имеют социокультурные факторы, и что образная память, наряду с логической лежит в сфере сознания.

Так как память в фологенезе имеет развитие: моторная → аффективная → образная → логическая, то на младший школьный возраст падает развитие образной памяти. Логическая память еще не развита, а образная память хорошо развита уже у дошкольников. В силу социокультурных причин младший школьник попадает в промежуток: развитие образной памяти приостанавливается, логическая память еще не развита. Поэтому младший школьник в большинстве случаев заучивает школьный материал механически. При констатирующем эксперименте было выяснено, что образная память высоко развита у 20% детей младшего школьного возраста.

И так как мы определили, что по мере созревания мозговых структур и определенных нервных механизмов, у ребенка появляются возможности самому управлять своим вниманием, а следовательно, качество памяти улучшается; то этому процессу можно способствовать, создавая условия для деятельности и тренировки растущих и созревающих психических функций ребенка.

Поэтому из всего вешесказанного делается предположение, что с помощью специальных упражнений и разработанных систематичных занятий можно повысить уровень развития образной памяти и снизить процент запоминания ребенком информации посредством механической памяти.

# Глава 2 Упражнения и игры по развитию образной памяти как средство естественного и гармоничного восприятия информации ребенком младшего школьного возраста.

## 2.1 Содержание эксперимента. Техники и классические приемы запоминания с помощью образной памяти, используемые в коррекционной программе внеклассных занятий.

С целью повышения уровня развития образной памяти была составлена программа коррекционных занятий, состоящих из системы игр и упражнений. Для проведения экспериментальных занятий было отобрано 5 человек из 2»а» класса 24 средней школы г. Красноярска с очень низким уровнем развития образной памяти. Из параллельного 2 «б» класса была набрана контрольная группа, состоящая из 5 человек, которые по результатам тестирования тоже имели образную память с очень низким уровнем развития.

Реализация экспериментальной системы занятий предполагала внеурочную форму. Занятия проводились 2 раза в неделю. Всего было проведено 9 занятий без включения тестирования на выяснение уровня развития образной памяти. Время проведения занятий 40 минут, обуславливалось зависимостью между возрастом испытуемых и утомляемостью психических процессов.

Цель проведения занятий: с помощью игр и упражнений повысить уровень развития образной памяти как средство естественного и гармоничного восприятия информации.

Задачи: -снижения процента запоминания с помощью механической памяти

* + непосредственное совершенствование и развитие образной памяти
  + создание положительного эмоционального фона, вселение чувства уверенности в собственные возможности.

Для реализации поставленных задач нами был разработан содержательный компонент коррекционной программы.

Техника ассоциаций.

Д. Лапп в своей книге «Улучшаем память» определяет ассоциацию как психический процесс, в результате которого одни представления или понятия вызывают появление в уме других.

Как в сознании взрослого человека, так и в сознании ребенка ассоциации сменяют друг друга непрерывным потоком, возникая в ответ на всякого рода стимулы. Ассоциация играет важнейшую роль в любом процессе обучения. Одна вещь влечет за собой другую, так что ассоциации помогают различным образам упорядочивать все элементы поступающей информации. В дальнейшем извлечение их из памяти облегчается или затрудняется в зависимости от того, как у нас первоначально формировались ассоциации.

Психологи М.Н. Янг и У.Б. Гибсон, основываясь на общей теории биологической и компьютерной памяти, подчеркивают, что «в нашей памяти ассоциации логичны …, но если система естественных и логичных ассоциаций оказывается неэффективной, средством для искусственной поддержки памяти могут служить ассоциации искусственного или не логичного типа». Именно это служит основой мнемических приемов, призванных облегчить быстрое извлечение информации из памяти.

Для примера можно привести классические приемы запоминания, которые использовались при выполнении упражнений и игр коррекционных занятий.

Ассоциации нелогичного типа присутствуют в таком приеме, как «небывалый рассказ». Из компонентов запоминаемой информации составляется нелепый, сказочный рассказ, где связь между компонентами информации играют роль парадоксы, что дает повод хорошо запомнить. Этот прием хорошо использовался в упражнениях «слова», и «открытие».

К приемам искусственных ассоциаций можно отнести:

Система Фладда. Реальные и воображаемые места. Фладд использует театр, как систему мест памяти для запоминания слов и вещей.

Такой же метод разработан Джулио Камилло. Но в его «театре» использовались образы планетных богов.

Существует два вида памяти, говорили еще в древности: естественная и искусная. Искусная память – это память развитая и укрепленная упражнением. Хорошая естественная память может быть улучшена благодаря тренировке. «Искусная память состоит из мест и образов» - классическое определение, повторяемое из века в век.

Loсus – место, легко удерживаемое памятью, например, дом, пространство между арками, угол и т.д. образ – это форма, здания или подобия того, что мы желаем запомнить.

1. Поэт Симонид Кеосский…, понял, что для хорошей памяти самое важное – это упорядоченное изложение.

«… он пришел к выводу, что желающим развить эту особенность (память) нужно отобрать места и сформировать мысленные образы тех вещей, которые они хотят запомнить, и затем расположить эти образы на местах так, что порядок мест будет хранить порядок вещей, а образы вещей будут обозначать сами вещи, и мы станем использовать эти места и образы, соответственно, как восковые таблички для письма и написанные на них буквы…». (8, С. 436).

Спонтанной ассоциации из всяких усилий побуждают у нас воспоминания прошлых лет. Этот процесс называется непроизвольной памятью. Вызвать воспоминания может любой стимул: звук,

Вкус, видимый предмет или его деталь. «Как правило, в основе работы памяти лежат сходства или наоборот, различия между двумя вещами. 34. C.120].

Людям творческого склада свойственен непрерывный поиск ассоциаций. У детей дошкольного возраста также ум всегда активен, и каждая ассоциация служит для них своего рода трамплином для открытия новых ассоциаций.

К сожалению, чем старше становится ребенок, тем труднее ему воспроизводить ассоциации, тем труднее ему воспринимать и запоминать материал школьной программы; а это результат того, что учителя не придают значения образной памяти и не включают ее технику в школьный процесс.

Уже много столетий механизм возникновения ассоциаций привлекает внимание философов. Великий Аристотель, первым подметил разницу между сознательно подбираемыми и непроизвольными ассоциациями. Позднее, в 18 веке Давид Юм заметил, что непроизвольные ассоциации нам неподвластны, так что их появление зависит от «внешних совпадений».

К. Юнг изучал ассоциации, возникающие во время сновидений. На сеансах психоанализа клиентов обычно просят отдаваться свободному течению ассоциаций и без стеснения сообщать о них, чтобы можно было выявить воспоминания, запрещенные «внутренней цензурой» и скрытые в глубине бессознательного.

Как заметил Леонтьев в своей книге «Развитие памяти», когда мы говорим: « это мне напоминает…», мы неявно признаем, что в нашем уме есть какая – то ассоциация, которая и начинает разматывать клубок наших мыслей. А если мы говорим: «я припоминаю», то усилия памяти пробуждают мысль, влияющую за собой каскад ассоциаций, а во втором мы думаем и ищем ассоциации сознательно».

Некоторые ассоциации легко бывает найти благодаря тому, что они основаны на смежности (тесном соседстве) связанных элементов, в частном случае – на отношениях причины и следствия. Такие ассоциации приходят на ум всем людям, так что здесь легко найти путеводную нить и «взять след» с помощью простой игры логических ассоциаций. К примеру, можно взять Шерлока Холмса, пытающегося угадать, о чем только что подумал его друг Ватсон. Сыщик восстанавливает цепь ассоциаций по смежности, когда одна мысль прямо ведет к следующей в определенном контексте. Для примера, использовавшийся на коррекционном занятии способ Луллия: запоминание с помощью диаграмм, фтур, схем – особый вид образной памяти. «Дерево классический способ, особая система мест. В этом случае большую роль играет ассоциативная логическая связь, в этом виде, способе запоминания нет ярких, броских образов».[8,C.240].

Поскольку ассоциации подкрепляют память на уровне подсознания, естественно предположить, что они таким же образом действуют и на уровне сознания. Иными словами мы сознательно придумываем какие – то ассоциации и будем их вновь отыскивать в заранее предусмотренных случаях, то тем самым мы усилим контроль над записью информации в памяти и подкрепим нужные мысленные связи, отчего наши шансы на воспоминание возрастут. Сплетая широкую сеть ассоциаций, мы расширяя контекст, в который помещается каждое воспоминание и таким образом увеличивается число «ключей» к нужной информации, что позволяет припомнить больше подробностей. Прочному сохранению материала в памяти помогает упорядоченная сеть ассоциаций. Поиск ассоциаций (или, в меньшей степени, осознание возможных взаимосвязей между событиями, предметами и т.п.) быстро превращается в увлекательную игру.

Культивируя игровой аспект тренировки у детей, можно улучшить память, не прилагая особых усилий.

То, что мы называем ассоциацией по сходству (и контрасту), представляет собой трансформацию образа, которая состоит в том, что данный образ частично становиться иным, а частично остается еще прежним (длинная коробка – длинная полоса). Проще говоря, здесь имеет место частичное, т.е. постепенное, непрерывное изменение.

1. Прием Квинтилиана. Архитектурный тип запоминания.

«Для того, чтобы сформировать в памяти ряд мест… нужно вспомнить какое-нибудь здание по возможности более просторное и состоящее из нескольких помещений - передней, гостиной, спален и кабинетов, - и, проходя также мимо статуй и других деталей, которыми они украшены... Образы, которые будут помогать нам вспоминать речь... располагаются затем в воображении по местам здания, которые будут запечатлены в памяти. Теперь, как только потребуется оживить память о фактах, следует посетить по очереди все эти места и востребовать у их хранителей то, что было в них помечено... [8, с.437]. Этот прием использовали ораторы. Квинтилиановы примеры образов: якорь - вопросы мореплавания; меч - вопросы военных действий.

Симонид подметил, что наиболее совершенные образы возникают в наших устах для тех вещей, которые были переданы им и запечатлены в них чувством, но самое острое из всех наших чувств - чувство зрения, и следовательно, восприятия, полученные при помощи слуха или благодаря размышлению, могут быть легче всего сохранены, если они так же переданы нашим умам посредством зрения [8, c.200].

Этот прием использовался в таких упражнениях как "Предметы и слова", "Предметы и цвет", "Кто больше всех запомнит".

Термин "ассоциация", "связь" толкают нас на крупные ошибки: здесь нет связи двух разных образов, здесь есть изменения, два различных момента, два последовательных состояния одного и того же образа.

Термин "ассоциация" здесь не соответствует действительности: в данном случае надо говорить не о связях разных явлений, но об изменении одного и того же.

В результате отпадают по отношению к ассоциации по сходству два основных мифа ассоциатизма. Первый из них - психологический учит о "нахождении" в сознании различных концептов, которые имеют свойство "вызывать" сходные концепты, в данном случае образы. Вопреки этому мифу имеет место в действительности процесс постепенного изменения концепта - образа, изменяющегося в процессе своего существования, подобно всему существующему.

Важнейшую для психологии проблему изменения образов памяти ассоциативная психология подменяла проблемой связи двух неизменных концептов.

Наши образы не неизменные сущности: это течение, т.е. изменение образов, происходит постепенно, т.е. представляет собой непрерывный процесс в ряде случаев.

Но далеко не всегда наши образы текут непрерывно. Их непрерывное течение нарушается восприятиями, которые дают начало возникновению новых образов и мыслей.

Если "ассоциация по сходству" маскирует факт постепенного изменения одного и того же образа, то ассоциация "по смежности" более безобидна. В случае реинтеграции можно говорить о связи в прежнем восприятии. Термин "связь" и "ассоциация" здесь не являются неверными. Введение вместо него термина "реинтеграция", понимаемого как "восстановление в виде образа прежнего восприятия" можно надеяться, поможет лучше понимать суть исследуемой проблемы.

## 2.2. Методика проведения внеклассных занятий по развитию образной памяти.

Согласно психическому обоснованию применению приемов образной памяти при запоминании по мере созревания мозговых структур и определенных нервных механизмов у ребенка появляются возможности самому управлять своим вниманием, а, следовательно, качество памяти улучшается. Этому процессу можно способствовать, создавая условия для деятельности и тренировки растущих и созревающих психических функций ребенка. Согласно всему вышесказанному, структура занятий такова:

1. Ориентировочный этап (1-2 занятия).
2. Реконструктивный этап (6-7 занятий).
3. Контрольный этап (1 занятие).

Структура занятия.

1. Организационный момент (1-2 минуты).
2. Основная часть (30 минут).
3. Обобщающая и контрольная (8-9 минут).

Первым этапом при проведении формирующего эксперимента был отбор участников испытания.

Во 2а классе 41 средней школы г. Красноярска было проведено диагностирование. Из всего числа учеников было выбрано 5 человек, показатель развития образной памяти которых соответствует очень низкому уровню.

Во 2б классе 41 средней школы была сформирована контрольная группа с очень низким уровнем развития образной памяти, для сравнения показателей результатов проведения коррекционных занятий в экспериментальной группе.

На втором этапе идет непосредственное обучение техникам и приемам запоминания с помощью образной памяти, через упражнения и игры. Особенность коррекционной программы в том, что она совместима с учетом развития образной памяти во всех плоскостях: тогитильные ощущения, слуховая образная память, развитие воображения, пространственного мышления, координация работы левого и правого полушарий.

На третьем этапе совершенствуется применение техники и приемов образной памяти.

На четвертом этапе совершенствуется контроль применению приемов и техники запоминания с помощью образной памяти. Контрольный срез проводится спустя 2 недели.

Способ развития образной памяти, включающий в себя развитие таких психических процессов, как внимание, восприятие, воображение, творческих способностей, представлены в виде пронумерованных игр-упражнений. Они служат также как и средство, обостряющее чувствительность виденья ребенком окружающего мира. Непрерывная концентрация внимания на одном предмете или действии от 1 до 2 минут. Затем внимание начинает колебаться. Поэтому успех занятия будет зависеть от:

* 1. настроения ведущего и ребенка и взаимной заинтересованности;
  2. частой смены игр и упражнений.

Чередование упражнений по развитию образной памяти рефлекторно влияет на гармонизацию психической деятельности мозга: упорядочивается психическая активность ребенка, улучшается его настроение, сбрасывается инертность самочувствия. (В результате в коре головного мозга снижается инертность тормозного состояния и застойного возбуждения, достигается большая уравновешенность процессов возбуждения и торможения, изменяется и упорядочивается нервно-психическая активность мозга в целом).

Роль ведущего занятия по развитию образной памяти: стараясь вовлечь детей в игру, включить в работу их внутреннее внимание, направить его на осознание того, что в них происходит во время игры, ведущий должен уметь гибко изменять свою позицию: активно увлекающим, показывающим, ни в коем случае не заставляя, не оценивая, не наказывая.

Экспрессия ведущего при показе упражнений совершенно необходима, т.к. она облегчает детям подражание и, эмоционально заряжая их, усиливает их ощущения.

Своевременные по ходу игры комментарии ведущего: название ощущений, указание их места (механизации), характера, эмоциональной агрессии, ассоциативного образа, помогают усиливать эти ощущения, удержать на них внимание ребенка.

На занятиях все дети успешны: правильно все, что они делают, разыгрывая тот или иной образ, при этом каждый делает по-своему, как может. Но у всех возникают эмоции, образы, каждый ребенок может уловить и научиться их произвольно регулировать.

Полная дифференциация и осознание всех своих ощущений детьми, пожалуй, невозможны, да и не обязательны. Сосредоточение внимания хотя бы на одном своем ощущении, или сравнение пары ощущений желательно и необходимо.

Тренируя такие умения, дети тренируют способность произвольной (подвластной сознательным усилиям) регуляции возникновения и смены различных ассоциативных образов и эмоциональных ощущений.

* + В сюжет каждого занятия обязательно включаются минутки-упражнения на эмоциональный контакт и создание положительного эмоционального фона. Обычно они проводятся в рамках организационного момента в начале занятия или урока. Формы упражнений могут быть разнообразными: пантомимические загадки, игры, представления и задания.
  + В начале занятия обязательно проводятся задания, упражнения или игры на 1-2 минуту на концентрацию внимания. Это позволяет в начале занятия сосредоточиться детям на рабочей нити, перекрыть также возбуждения перемены, успокоиться.
  + Далее на основной части занятия преследуются следующие задачи:
  + развитие воображения, нестандартных ассоциативных представлений;
  + задействование творческих резервов;
  + обучение классическим методам запоминания, поощрение разработки собственных методов;
  + увеличение скорости запоминания, деятельность хранения, качества и детальности воспроизведения;
  + развитие навыков самостоятельного выбора и построения детьми подходящих форм усвоения и запоминания материала.

Составляя систему упражнений, экспериментатор варьирует их в следующем диапазоне:

* + упражнения на концентрацию внимания;
  + упражнения на координацию работы левого и правого полушарий;
  + упражнения на воображение и акцентированные ощущения;
  + упражнения на развитие образной памяти;
  + упражнения на развитие тактильных ощущений;
  + упражнения на пространственное мышление;
  + упражнения на развитие сенсорных ощущений.

Форма работы может быть групповой, индивидуальной, в парах.

Ориентиром на время и объем проведения упражнений и игр служат:

* + состояние активности работоспособности испытуемых;
  + уровень развития у испытуемых образной памяти.

В структуру занятий в обязательном порядке входит минута физических упражнений, которые будут соответствовать целям и задачам занятия. Ориентиром на проведение физ-минутки служит состояние утомления, снижение активности испытуемых.

Заключительная часть занятия направлена на закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность детей, приведение в равновесие их эмоционального состояния, улучшение самочувствия и настроения. Специальные техники здесь не нужны.

Выявление уровня развития образной памяти у младших школьников после проведения коррекционных занятий.

1 срез.

Результаты обследования экспериментальной группы А. Срез №1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Аня В. | 4 | 44% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 |
| 2. Влад И. | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 6 | 66% | 3,6 |
| 3. Костя С. | 3 | 33% | 4 | 44% | 2 | 22% | 2 | 22% | 4 | 44% | 3 |
| 4. Вика Ю. | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 2 | 22% | 3 | 33% | 2,6 |
| 5. Галя Ш. | 3 | 33% | 2 | 22% | 2 | 22% | 2 | 22% | 4 | 44% | 2,6 |

Формула для выведения среднего показателя взята из учебника НежноваВ.

n

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk

n

1.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3

5

2.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3,6

5

3.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 2,6

5

5

∑

k=1

4.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 2,6

5

5.

Вывод: Каждый участник экспериментальной группы по результатам обследования имеет очень низкий уровень развития образной памяти.

Результаты обследования контрольной группы В (класс 2б шк. №24). Срез №1.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Денис К. | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 4 | 44% | 3,2 |
| 2. Елена Л. | 2 | 22% | 2 | 20% | 3 | 33% | 3 | 33% | 6 | 66% | 3,2 |
| 3. Миша И. | 3 | 33% | 4 | 40% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 |
| 4. Саша Ш. | 3 | 33% | 3 | 30% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 2,8 |
| 5. Алена М. | 2 | 22% | 2 | 20% | 3 | 33% | 3 | 33% | 4 | 44% | 2,8 |

1.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3.2

5

2.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3.2

5

3.

\_\_ 1

Х = –– Xk = 3

5

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 2,8

5

5

∑

k=1

4.

5

∑

k=1

\_\_ 1

Х = –– Xk = 2,8

5

5.

Вывод: Каждый участник контрольной группы имеет в результате обследования очень низкий показатель развития образной памяти.

После проведения ряда коррекционных занятий (6 занятий) был проведен второй текущий контрольный срез, для выявления динамики развития образной памяти у испытуемых.

Результаты среза №2 у экспериментальной группы.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Аня В. | 5 | 55% | 4 | 44% | 5 | 55% | 4 | 44% | 5 | 55% | 4,6 |
| 2. Влад И. | 6 | 66% | 7 | 77% | 4 | 44% | 4 | 44% | 6 | 66% | 6,2 |
| 3. Костя С. | 5 | 55% | 5 | 55% | 4 | 44% | 3 | 33% | 4 | 44% | 4,2 |
| 4. Вика Ю. | 4 | 44% | 4 | 44% | 4 | 44% | 3 | 33% | 4 | 44% | 3,8 |
| 5. Галя Ш. | 6 | 66% | 3 | 33% | 4 | 44% | 4 | 44% | 4 | 44% | 4,2 |

Вывод:

Контрольный срез контроля динамики развития образной памяти после проведения 6 занятий дал результат, что у участников эксперимента в ходе реализации коррекционной программы повысился уровень развития образной памяти в 4-х случаях с «очень низкого» до «низкого» параметра.

Результаты среза №2 у контрольной группы.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Денис К. | 3 | 33% | 3 | 33% | 4 | 44% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3,2 |
| 2. Елена Л. | 3 | 33% | 2 | 22% | 2 | 22% | 3 | 33% | 6 | 66% | 3,2 |
| 3. Миша И. | 3 | 33% | 4 | 44% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3,2 |
| 4. Саша Ш. | 3 | 33% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 2,8 |
| 5. Алена М. | 3 | 33% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 4 | 44% | 3 |

Вывод:

Показатели среза №1 и среза №2 у контрольной группы практически остались одинаковыми, без изменений.

После проведения ряда занятий спустя 2 недели был проведен контрольный срез на выявление эффективности воздействия коррекционной программы на уровень развития образной памяти у испытуемых экспериментальной группы. Для этого использовались те же самые тесты, которые диагностировали уровень развития образной памяти на первом срезе (Приложение №1).

Тестирование контрольной группы проводилось по той же схеме.

Результаты контрольного занятия группы А (класс 2а шк. №24).

Срез №3.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Аня В. | 6 | 66% | 6 | 66% | 6 | 66% | 5 | 55% | 6 | 66% | 5,8 |
| 2. Влад И. | 7 | 77% | 7 | 77% | 5 | 55% | 6 | 66% | 6 | 66% | 6,2 |
| 3. Костя С. | 6 | 66% | 7 | 77% | 5 | 55% | 4 | 44% | 6 | 66% | 5,6 |
| 4. Вика Ю. | 6 | 66% | 6 | 66% | 6 | 66% | 5 | 55% | 5 | 55% | 5,6 |
| 5. Галя Ш. | 7 | 77% | 5 | 55% | 6 | 66% | 5 | 55% | 6 | 66% | 5,8 |

Результаты среза №3 в контрольной группе.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| И.Ф. | Методика №1  «запомни рисунки» | | Методика №2  «Запомни предложе-ния» | | Методика №3  «Запом-ни цифры» | | Методика №4  «Матри-цы Равена» | | Методика №5  «Рисунок» | | Средний показатель уровня развития образной памяти, баллы |
| 1. Денис К. | 4 | 44% | 2 | 22% | 4 | 44% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3,2 |
| 2. Елена Л. | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 2 | 22% | 5 | 55% | 3,2 |
| 3. Миша И. | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 |
| 4. Саша Ш. | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 2 | 22% | 3 | 33% | 2,6 |
| 5. Алена М. | 4 | 44% | 3 | 33% | 2 | 22% | 3 | 33% | 3 | 33% | 3 |

Результаты развития образной памяти у экспериментальной группы.

|  |  |
| --- | --- |
| И.Ф. | Уровень развития образной памяти повысился на (%) |
| 1. Аня В. | 29,2 |
| 2. Влад И. | 26,8 |
| 3. Костя С. | 27,3 |
| 4. Вика Ю. | 30,7 |
| 5. Галя Ш. | 32,6 |

Гистограмма развития образной памяти у экспериментальной группы.



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Аня В.
2. Влад И.
3. Костя С.
4. Вика Ю.
5. Галя Ш.
6. Денис К.
7. Елена Л.
8. Миша И.
9. Саша Ш.
10. Алена М.

Из графика развития образной памяти видно, что у экспериментальной группы с каждым последующим срезом наблюдается рост развития образной памяти. Уровень развития образной памяти у контрольной группы практически остается на прежнем уровне.

# Выводы по второй главе.

Проведя экспериментальную работу по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы:

1. В основе повышения уровня развития образной памяти лежало обучение ассоциативным техникам и классическим приемам запоминания, а именно: приему Симонида Кеосского, архитектурному приему Квинтилиана, способу «Дерево» Луллия, системе «театра» Фладда и Дж. Камиллио, приему «Фантастический рассказ».
2. Упражнения и игры служили для обучения техникам и приемам запоминания. Системно выстроенные занятия проводились по системе «от простого к сложному», это закрепляло с каждым занятием навык и умение пользоваться приемами и техниками.
3. скорость запоминания во главу угла не бралась, т.к. в задачу формирующего эксперимента входило оттачивание умения применения приемов и техники запоминания, а также увеличение объема запоминания и точность воспроизведения.
4. В результате реализации коррекционной программы у экспериментальной группы выявился планомерный рост развития образной памяти. Т.е. нам удалось изменить уровень развития образной памяти у испытуемых экспериментальной группы.

В ходе формирующего эксперимента удалось решить поставленные задачи:

* + развитие воображения, нестандартных ассоциативных представлений;
  + обучение классическим методам запоминания, разработка испытуемыми собственных приемов;
  + увеличение скорости запоминания, качества и детальности воспроизведения;
  + развитие навыков самостоятельного выбора и построения детьми подходящих форм усвоения и запоминания материала.

# Заключение.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме нашего исследования и проведя констатирующий и формирующий эксперименты, можно сделать следующие выводы:

* + проблема развития образной памяти у детей младшего школьного возраста в наши дни актуальна и мало исследована, требует практического и теоретического решения;
  + образная память у детей младшего школьного возраста является важным фактором , влияющим на усвоение информации и программы школы.

Для выявления уровня развития образной памяти нами был произведен констатирующий эксперимент. Результаты показали, что высокий уровень развития образной памяти присутствует только у 20% детей младшего школьного возраста. У 65% детей уровень образной памяти находится на крайне низкой отметке.

С целью повышения уровня развития образной памяти был проведен формирующий эксперимент.

Данный эксперимент включал специальную коррекционную программу, в которую входили упражнения, разработанные на основе игр и упражнений центра «Эйдос», а так же центральным звеном было научение пользоваться техниками и приемами запоминания.

Мы получили положительные результаты. Уровень развития образной памяти в среднем увеличился на 30%.

Сравнив результаты контрольной и экспериментальной группы, мы убедились, что приемы и техники запоминания с помощью образной памятью способствуют развитию образной памяти, а так же повышает ее уровень существенно.

Для проверки достоверности данных развития образной памяти мы проводили текущие и контрольные тестирования, чьи результаты подтверждали гипотезу, которую мы выдвинули в начале нашего эксперимента.

В конце хотелось бы сказать, что можно так же сделать предположение, что применение приемов и техники запоминания посредством образной памяти учебного материала в школе, могло бы повысить эффективность усвоения. Нами был разработан и опробован примерный урок по русскому языку (приложение №3), который принес несомненные результаты. Но это уже тема другой альтернативной дипломной работы.

# Литература.

1. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под общ. ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинский. – Минск: Вышейш. шк., 1980. – 175с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т./ Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. – М: Педагогика, 1982. – 285с.
3. Бергсон А. Материя и память. – Ростов Н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 1982. – 224с.
4. Белявский И.Г., Шкуратов В.А. Проблемы исторической психологии. – Ростов Н.Д.: Изд-во Рост. Ун-та, 1982. – 235с.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. т.2 / Под ред. Петровского. - М: Педагогика, 1979. – 400с.
6. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М: Педагогика, 1979. – 375с.
7. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы). Под ред. Д.Б. Эльконина и др. М, 1962.
8. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие / Под ред. М.В. Гомдо и др. - М: Педагогика, 1982. – 295с.
9. Вопросы кибернетики : Сб. статей. – М. – Вып.66. Проблемы измерения психических характеристик человека в познавательных процессах. / Под ред. Ю.М. Забродина. – 1980. – 173с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. - М: Педагогика, - т.4 Детская психология, 1984. – 432с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. - М: Педагогика, - т.1. Вопросы теории и истории психологии. – 1982. – 487с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. - М: Педагогика, 1991. – 480с.
13. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М: МГУ, 1976. – 150с.
14. Игнатьев Е.И., Громов М.Д., Лукин Н.С., Психология, - М., 1965. – 300с.
15. Йейте Френсис. Искусство памяти. С.-Петербург: Университетская книга. 1997. – 481с.
16. Завалова Н.Д. и др. Образ в системе психической регуляции деятельности. – М: Наука, 1996. – 174с.
17. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М: Педагогика, 1986. – т.1: Психическое развитие ребенка. – 1986. – 318с.
18. Короленко Ц.П. и Фролова Г.В. Чудо воображения. – Новосибирск: Наука, 1975. – 210с.
19. Коршунова Л.С. Воображение и его роль в познании. – М: МГУ, 1979. – 145с.
20. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, - М: Политиздат, 1985. – 431с.
21. Кинцки Р. Память человека: Структуры и процессы / Пер. с англ. Под ред. Е. Соколова. – М: Мир, 1978. – 319с.
22. Корсаков И.А. Корсакова Н.К. Наедине с памятью. – М: Знание, - 1984. – 80с.
23. Д. Лапп. Улучшаем память. М, - 1965. – 120с.
24. Лезер Ф. Тренировка памяти / Пер с нем. Под ред. Н.К. Корсаковой. – М: Мир, 1979. – 166с.
25. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учебное пособие для пед. Институтов. 3-е изд., испр. и доп. – М: Просвещение, 1964. – 478с.
26. Леотьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т./ Под ред. Давыдова и др. - М: Педагогика, 1983.
27. Лурия А.Р. Внимание и память. – М., 1975.
28. Лурия А.Р. Маленькая книга о большой памяти. (Ум мнемониста). – М: МГУ, 1986. – 88г.
29. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. - М: Педагогика. – 1976. – 191с.
30. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М: МГУ, 1976. – 225с.
31. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учеб. заведений. Кн.1. Общие основы психологии. – М: Просвещение, 1994.
32. Немов Р.С. Психология. Учебник для студентов высших учеб. заведений. Кн.3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М: Просвещение, 1994.
33. Норман Д.А. Память и научение / Пер с англ. Под ред. А.В. Симонова. – М: Мир, 1985. – 159с.
34. Педагогическая энциклопедия. Т.3. М., 1963.
35. Психологический словарь. / Под ред. Карпенко А.А. – М: Педагогика, 1991. – 780с.
36. Петровкий А.В. Психология. Т.2. М., 1977.
37. Роговин М.С. Проблемы теории памяти: (Научно-метод. пособие для преподавателей вузов). – М: Высш. шк., 1977. – 183с.
38. Роговин М.С. Введение в психологию, М: Высш. шк. 1969.
39. Роговин М.С. Философские проблемы теории памяти. – М: Высш.шк. , 1966. – 168с.
40. Рогожин М.С. Проблемы теории памяти. – М., 1977.
41. Рамазан И.М. Я хочу. М., 1992. – 60с.
42. Розеб И.М. Что надо знать о памяти. - -3-е изд., доп. Минск: Нар. Асвета, 1982. – 128с.
43. Розов А.И. Память. – М: Знание, 1970. – 61с.
44. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М: Просвещение, 1966. – 423с.
45. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. – 2 т. – М., 1969.
46. Спирин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1982.
47. Ткачева Т.А., Толмачев. Методы сбора, обработки и представления информации в педагогическом исследовании. Пособие для студентов и аспирантов. – Красноярск: Изд-во КГПИ., 1998. – 88с.
48. Теплов Л. Очерк о кибернетике. М: 1965. – 120с.
49. Фейнгерберг И.М. Память и обучение. Учеб. пособие. – М: ЦОЛИУВ, 1974. – 29с.
50. Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. / Под ред. Ю.Б. Гиппарейонер, В.Я. Романова. – М: МГУ, 1979. – 272с.

**Приложение №1.**

Методики для выявления уровня развития образной памяти у детей младшего школьного возраста.

Методика №1. «Запомни рисунки».

Методика позволяет выявить уровень развития образной памяти. Ребенку в течение 10 секунд демонстрируют карточку с картинками. В течение последующих 5 минут он должен воспроизвести то, что запомнил на предоставленном пустом бланке.

Результаты подсчитываются таким образом: за каждый правильно воспроизведенный рисунок ставится 1 балл. Рисунок может быть воспроизведен не в четкой точности. Если рисунок нарисован не в своей графе – ставится 0,5 балла. Максимальная оценка 9 баллов. Минимальная – 0 баллов.

Выводы об уровне развития.

9 – 8 баллов - очень высокий уровень развития образной памяти.

7 – 6 баллов – высокий уровень развития.

6 – 4 балла – средний.

4 – 3 балла – низкий уровень развития.

3 – 0 балла – очень низкий уровень развития.

Методика №2.

Методика НемоваВ.

Материалом, необходимым для проведения методики, служат бумага и ручка. Перед началом обследования ребенку говорят следующие слова:

«Сейчас Я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнесла. Постарайся рисунки делать как можно быстрее».

Ребенку последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения:

Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Лодка плывет по реке.

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

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

Оценка результатов.

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку слово или словосочетание ребенок получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые воспроизведены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в балла, а неверное – в баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, 9 баллов. Такую оценку ребенок получает тогда, когда он правильно вспоминает все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка – 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития.

8-9 баллов – высоко развита.

4-7 баллов – средне развита.

2-3 балла – низко развита.

* 1. балл – слабо развита.

Вариант методики №2 для среза №2.

Лошадь. Трава. Молоко. Идти быстро. Идет дождь. Счастливая кошка. Малыши хотят есть. Часы пробили ровно час. В реке водится рыба. У собаки четыре ноги.

Вариант методики №2 для среза №3.

Деревня. Мяч. Машина. Видеть далеко. Луна светит. Бегущий человек. Люди играют в мяч. Часы идут. Корабль плывет по морю. Кролик ест капусту.

Методика №3. «Запомни цифры».

Использовалась методика Немова.

Эта методика предназначена для определения объема кратковременной слуховой памяти ребенка. В задании к ней ребенок получает инструкцию следующего содержания:

«Сейчас я буду называть тебе цифры, а ты повторяй их за мной сразу после того, как я скажу слово “повтори”».

Далее экспериментатор последовательно зачитывает ребенку сверху вниз ряд цифр, представленных на рис. , с интервалом в 1 секунду между цифрами. После прослушивания каждого ряда ребенок должен его повторить вслед за экспериментатором. Это продолжается до тех пор, пока ребенок не допустит ошибки.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 9 |  |  |  |  | **А** |  |  |  |  | 3 |  |  |  |  | **Б** |  |  |
| 4 | 4 |  |  |  |  |  |  |  |  | 7 | 9 |  |  |  |  |  |  |
| 3 | 8 | 6 |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 5 | 4 |  |  |  |  |  |
| 1 | 5 | 8 | 5 |  |  |  |  |  |  | 6 | 8 | 5 | 2 |  |  |  |  |
| 4 | 6 | 2 | 3 | 9 |  |  |  |  |  | 3 | 5 | 9 | 6 | 1 |  |  |  |
| 4 | 8 | 9 | 1 | 7 | 3 |  |  |  |  | 7 | 9 | 6 | 4 | 8 | 3 |  |  |
| 5 | 1 | 7 | 4 | 2 | 8 | 8 |  |  |  | 9 | 8 | 5 | 2 | 1 | 6 | 3 |  |
| 1 | 4 | 2 | 5 | 9 | 7 | 6 | 3 |  |  | 4 | 2 | 7 | 0 | 1 | 8 | 9 | 5 |

Если ошибка допущена, то экспериментатор повторяет соседний ряд цифр, находящийся справа (Б) и состоящий из такого же количества цифр, как и тот, в котором была допущена ошибка, и просит ребенка его произвести. Если ребенок дважды ошибся в воспроизведении ряда цифр одной длины, то на этом данная часть психодиагностического эксперимента завершается, отмечается длина предыдущего ряда, хотя бы раз полностью и безошибочно воспроизведенного, и переходит к зачитыванию рядов цифр, следующих в противоположном порядке – убывающем.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 4 | 9 | 1 | 6 | 3 | 2 | 5 | 8 |  |  | 4 | 5 | 7 | 1 | 9 | 2 | 8 | 3 |
| 8 | 5 | 9 | 2 | 3 | 4 | 6 |  |  |  | 1 | 7 | 9 | 5 | 8 | 4 | 6 |  |
| 1 | 6 | 5 | 2 | 9 | 8 |  |  |  |  | 3 | 1 | 7 | 6 | 9 | 2 |  |  |
| 4 | 1 | 3 | 7 | 2 |  |  |  |  |  | 2 | 8 | 5 | 9 | 1 |  |  |  |
| 9 | 2 | 6 | 5 |  |  |  |  |  |  | 4 | 9 | 3 | 7 |  |  |  |  |
| 4 | 1 | 7 |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 5 | 2 |  |  |  |  |  |
| 2 | 5 |  |  |  | **А** |  |  |  |  | 8 | 3 |  |  |  | **Б** |  |  |
| 3 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 6 |  |  |  |  |  |  |  |

В заключение определяется объем кратковременной слуховой информации памяти ребенка, который численно равен полусумме максимального количества цифр в ряду, правильно воспроизведенных ребенком в первой и второй попытках.

Оценка результатов.

10 баллов – ребенок правильно воспроизвел в среднем 9 цифр.

8-9 баллов – ребенок точно воспроизвел 7-8 цифр.

6-7 баллов – ребенок безошибочно смог воспроизвести 5-6 цифр.

4-5 баллов – ребенок в среднем воспроизвел 4 цифры.

2-3 балла – ребенок воспроизвел 3 цифры.

* 1. – ребенок воспроизвел от 0 до 2 цифр.

Выводы об уровне развития.

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий.

* 1. балл – очень низкий.

Методика №4 «Матрица Равена».

Эта методика предназначается для оценивания наглядно-образного мышления у младшего школьника. Здесь под наглядно-образным мышлением понимается такое, которое связано с оперированием различными образами и наглядными представлениями при решении задач.

Конкретные задания, используемые для проверки уровня развития наглядно-образного мышления в данной методике, взяты из известного теста Равена. Они представляют собой специально подобранную выборку из 10 постепенно усложняющихся матриц Равена.

Ребенку предлагается серия из десяти постепенно усложняющихся задач одинакового типа: на поиск закономерностей в расположении деталей на матрице (представлена в верхней части указанных рисунков в виде большого четырехугольника) и подбор одного из восьми данных ниже рисунков в качестве недостающей вставки к этой матрице, соответствующей ее рисунку (данная часть матрицы представлена внизу в виде орнаментов с разными рисунками на них). Изучив структуру большой матрицы, ребенок должен указать ту из деталей (то из восьми имеющихся внизу орнаментов), которая лучше всего подходит к этой матрице, т.е. соответствуют ее рисунку или логике расположения его деталей по вертикали и по горизонтали.

На выполнение всех десяти заданий ребенку отводится 10 минут. По истечении этого времени эксперимент прекращается, и определяется количество правильно решенных матриц, а так же общая сумма баллов, набранная ребенком за их решения. Каждая правильно решенная матрица оценивается в 1 балл.

Выводы об уровне развития.

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий.

* 1. балл – очень низкий.

Методика №5 «Рисунок» (Немов).

Воображение ребенка оценивается по степени развития у него фантазии, которая, в свою очередь, может проявляться в рассказах, рисунках, поделках и других продуктах творческой деятельности.

В этой методике ребенку предлагается стандартный лист бумаги и фломастеры (не менее шести разных цветов). Ребенок получает задание придумать и нарисовать несуществующее животное. На это отводится 5 минут.

Фантазия ребенка оценивается следующим образом, по признакам:

1. Скорость процессов воображения.
2. Необычность и оригинальность образов воображения.
3. Богатство фантазии.
4. Глубина и проработанность (детализированность) образов.
5. Впечатлительность, эмоциональность образов.

По каждому из этих признаков рисунок получает от 0 до 2 баллов.

0 баллов ставится тогда, когда данный признак в рисунке практически отсутствует

1 балл – если данный признак имеется, но выражен сравнительно слабо.

2 балла – соответствующий признак не только имеется, но и выражен достаточно сильно.

Если в течение минуты ребенок так и не придумал неизвестное, фантастическое существо-животное, то экспериментатор сам подсказывает ему какую-либо зарисовку и за скорость воображения ставит 0 баллов. Если же ребенок в течение 1 минуты придумал сам, то по скорости воображения он получает оценку в 1 балл. Если же ему удалось придумать в течение 30 секунд, или в течение минуты придумал не одно, а минимум 2 фантастического животного – ставится 2 балла.

Необычность и оригинальность оцениваются тоже:

Если нарисовал известное животное, 0 баллов.

Если с добавлением своих деталей фантастичности – 1 балл, если же придумал что-то такое, что он не мог раньше видеть, то оригинальность его воображения получает оценку в 2 балла.

Богатство фантазии ребенка проявляется в разнообразии используемых образов.

Если общее число деталей превышает 10, то за богатство фантазии ребенок получает 2 балла. Если общее число деталей находится от 6 до 9, то ребенок получает 1 балл. Если признаков в рассказе мало, но в целом не менее 5, то богатство фантазии ребенка оценивается в 0 баллов.

Глубина и проработанность образов определяется по тому, насколько разнообразно в рисунке представлены детали и характеристики.

0 баллов ребенок получает тогда, когда объект изображен схематично, 1 балл – если образ умеренно детализирован, 2 балла – образ нарисован достаточно подробно.

Впечатлительность и эмоциональность образов воображения оценивается по тому, вызывает ли он интерес у созерцателя.

Таким образом, максимальное число баллов, которое ребенок в этой методике может получить за свое воображение, равно 10, а минимальное – 0.

Выводы об уровне развития.

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий.

4-7 баллов – средний.

2-3 балла – низкий.

* 1. балл – очень низкий.

**Приложение №2.**

Программа развития образной памяти младших школьников.

Цель: с помощью методики и упражнений повысить уровень развития образной памяти как средства естественного и гармоничного восприятия информации.

Задачи: 1. Снижение процента запоминания с помощью механической памяти.

2. Непосредственное совершенствование и развитие образной памяти младшего школьника.

1. Создание положительного эмоционального фона.

Условия реализации: внеурочная система занятий.

Количество занятий – 8, время проведения – 40 минут.

Частота проведения – через 2-3 дня.

Количество участников – 5 человек.

Этапы: I этап – ориентировочный (1-2 занятия).

II этап – реконструктивный (6-7 занятий).

III этап – закрепляющий (2 занятия).

Структура занятия: I. Организационный момент (1-2 минуты).

II. Основная часть занятия (30 минут).

III .Обобщающая и контрольная часть (9-8 минут).

Упражнения программы составлены на основе упражнений, разработанных в центре «Эйдос», а так же частично взята основа упражнений из учебника Немова. Упражнения подбирались согласно условиям проведения формирующего эксперимента.

Описание упражнений и игр, используемые в коррекционной программе по развитию образной памяти.

Упражнение «Слова» (из учебника Немова).

Диктуется ряд слов или, в усложненном варианте, словосочетаний через определенный интервал времени. При воспроизведении запись слов или словосочетаний ведется испытуемыми обязательно в прочитанном порядке.

Упражнение «Цифры».

Диктуется ряд цифр или, в усложненном варианте, чисел через определенный интервал времени. При воспроизведении запись цифр или чисел важно соблюдать первоначальный порядок.

Упражнение «Открытки».

Работа в парах. Один из испытуемых раскладывает ряд открыток в определенном собственном порядке. Запоминает. Второй испытуемый за определенное количество времени запоминает. Открытки смешиваются и выкладываются вторым испытуемым в первоначальном варианте. Первый испытуемый проверяет. Далее в упражнении меняются местами.

Упражнение «Кубики».

В основе упражнения память на тактильные ощущения. Работа в парах. С одной стороны кубика наклеена ткань (шелк, капрон, ситец, велюр, марля, шерсть, мех и т.д.), с противоположной нарисована цифра. По руке водится кубиком и называется число. Задача – при повторном проведении кубиком, испытуемый должен назвать число. Количество кубиков зависит от развития образной памяти у испытуемых.

Игра «Предметы». Работа в парах.

На столе раскладывается определенное количество предметов различной формы. Через определенное количество времени испытуемый отворачивается, предметы меняются местами. Нужно восстановить прежний порядок. Партнеры меняются местами.

Упражнение «Запомним, рисуя».

С помощью пиктограмм ребенок зарисовывает определенное количество слов. Далее ребенок воспроизводит зарисованные слова в соответствии с пиктограммами.

Упражнение «Предметы и слова».

Через определенное количество времени показываются ведущим предметы и называется какое-нибудь слово. При воспроизведении показывается предмет, ребенок должен вспомнить названное к нему слово и записать.

Упражнение «Предметы и цвет».

Принцип тот же, что и в предыдущем, только вместо слов показывается цветной лист бумаги.

Инструкция ребенку: 1) постарайся представить предмет и слово, найти между ними ассоциативную связь. Что может быть между ними общего. Либо воспользуйся одним из приемов запоминания.

Упражнения на концентрацию внимания.

1. Карточка Шульта. В графической сетке расположены цифры. Задача глазами по порядку просчитать от начала до конца разбросанные числа.
2. Алфавит. На листе бумаги разбросаны буквы алфавита. Задача – прочитать по порядку алфавит. На задание 1 минута.
3. «Лабиринт». На карточке один предмет соединяется с другим посредством запутанной «нити». Задача: проследить глазами, не водя карандашом, какой предмет с каким соединяется.
4. «Цифры». Задача по принципу «алфавита».

Упражнение на трехмерное пространственное воображение «Кубик-Рубика».

Инструкция ребенку: Построй в воображении Кубик-Рубика. Представь, что находишься внутри него и можешь двигаться по кубикам. Слушай мои команды и ходи по кубику. Сейчас ты в середине. Вверх→вниз→влево→вправо. Где ты сейчас? Правильно.

Игра «Кто больше запомнит» (групповая, в кругу).

Называется слово, другой ребенок повторяет предыдущее и называет свое. Третий повторяет два предыдущих и называет свое.

Упражнение на координацию работы левого и правого полушария.

Вариантов упражнения великое множество. Например: одна рука пишет в воздухе цифру, а другая рисует геометрическую фигуру. Движения руками делаются одновременно.

Упражнение на тренировку сенсорных ощущений.

Работа в парах. Первый испытуемый выставляет ладони параллельно столу на расстоянии 10-12 см. и закрывает глаза. Второй испытуемый подкладывает листы цветной бумаги. Слова:

«Это красный, почувствуй его жар, запомни ощущения на пальцах, на ладони».

Далее «Это зеленый, почувствуй этот цвет, прислушайся к ощущениям, запомни их», и т.д.

Далее. «Какой я цвет подложил(а) тебе, прислушайся к ощущениям руки, вспомни: на какой цвет были такие ощущения».

Это упражнение прекрасно тренирует образную память, усиливает работу интуиции. Усиливает ощущения, тонкость их разнообразия.

Упражнение взято из частных практик по развитию образной памяти КДПиШ г.Красноярска.

Упражнение на развитие тактильных ощущений и воображения.

Упражнение позволяет строить в воображении ощущаемый руками предмет. Прекрасно развивает образную память. Взято из частной практики КДПиШ г. Красноярска.

Работа в парах. Один испытуемый закрывает глаза, второй испытуемый дает ему предмет. Первый испытуемый, ощупывая предмет, узнает его.