Содержание

Введение 3

Глава 1. Теоретическое исследование особенностей памяти у подростков

1.1 Память как психический процесс

1.2 Характеристика подросткового возраста

1.3 Особенности памяти подростков

Глава 2. Опытно-эмпирическое исследование особенностей памяти у подростков

Заключение

Библиография

Приложения

Введение

Восприятия, в которых человек познает окружающую действительность, обычно не исчезают бесследно. Они закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в дальнейшем в форме узнавания виденных нами предметов, воспоминания о пережитом и т.д.

Память лежит в основе способностей человека, является условием, научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Без памяти невозможно функционирование ни личности, ни общества. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию, человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть ничто иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. Без постоянного обновления такого опыта, его воспроизводства в подходящих условиях живые организмы не смогли бы адаптироваться к текущим, быстро меняющимся событиям жизни. Не помня о то, что с ним было, организм не смог бы совершенствоваться дальше, так как то, что он приобретает, не с чем было бы сравнивать и оно бы безвозвратно утрачивалось.

Память есть у всех живых существ, но наиболее высокого уровня своего развития она достигает у человека. Такими мнемическими возможностями, какими обладает он, не располагает никакое другое живое существо в мире.

Индивидуальные различия всегда универсальные. В животном мире они могут перекрывать видовые различия, а у людей в размах этих различий столь велик, что от них нельзя отвлекаться, поскольку конкретное проявление любого общего закона всегда включает в себя «фактор личности» и «фактор индивидуальности».

Даже в обычных группах людей индивидуальные различия памяти значительны. Эти различия носят количественные и качественные характеристики. Какова же природа этих различий и чем они обуславливаются, врожденными способностями или свойствами человеческого мозга или же значительной степени является продуктом систематических тренировок или выработка целесообразных приемов запоминания. Поэтому исследование данной проблемы является важным и необходимым условием для осмысления самого процесса памяти. Т. к. память является важнейшей определяющей характеристикой психической жизни личности, роль памяти не может быть сведена к запечатлению того, что «было в прошлом». Никакое актуальное действие немыслимо вне процессов памяти, ибо протекание любого, пусть даже самого элементарного психологического акта обязательно предполагает удержание каждого данного его элемента для сцепления с последующим. Без возможности к такому сцеплению невозможно развитие: «человек остался бы вечно в положении новорожденного». (И.М.Сеченов).

Будучи важнейшей характеристикой всех психологических процессов, память обеспечивает единство и целостность человеческой личности.

Как мы уже говорили выше, память у людей различается процессов. Каждому возрасту характерны соответствующие особенности. Кардинальные изменения в процессе памяти происходят в подростковом возрасте. Этот возраст характеризуется переходом от детства к взрослой жизни. В связи с этим происходят изменения в мышлении, внимании, развиваются интеллектуальные способности. Память лежит в основе психических процессов. Подростковый возраст – это самая лучшая пора для ее развития. Ребенок получает больше информации, в связи с этим совершенствует методы для ее запоминания. Память подростков – это достаточно интересная тема для изучения. Именно здесь можно четко проследить, как меняется память у людей из количественной в качественную сторону. Для выявления данных изменений в процессе памяти, мы провели эмпирическое исследование. Оно будет проходить в два этапа. На первом мы проведем диагностику опосредованной памяти, на втором – логической и механической.

Целью курсовой работы является выявление особенностей памяти у подростков. В соответствии с данной целью были выявлены следующие задачи:

1. Охарактеризовать память как психический процесс
2. Описать психофизиологические особенности подросткового возраста
3. Выявить особенности памяти у подростков

Объектом является память как психический процесс.

Предметом – логическая, опосредованная и механическая память.

Гипотеза – В подростковом возрасте у детей явно выражена опосредованная и логическая память, также снижается уровень механической памяти.

Методы курсового исследования:

1. Анализ литературы по проблеме
2. Опытно-эмпирическое исследование особенностей памяти подростков
3. Обработка полученных данных опытно-эмпирического исследования

Методы опытно-эмпирического исследования стандартизированные.

Методики, используемые в опытно-эмпирическом исследовании:

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти».
2. Методика на определение коэффициента логической и механической памяти.

Наша работа состоит из теоретической, практической части. В первой части мы охарактеризовали память как психический процесс, подростковый возраст как социальное явление и особенности памяти у подростков. Во второй части мы исследовали память подростков и выявили характерные особенности.Также мы включили приложение с результатами эмпирического исследования.

Глава 1. Теоретическое исследование особенностей памяти у подростков

1.1 Память как психический процесс

Проанализировав литературу относительно нашей темы, мы нашли следующее определение памяти.

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

В психологии память рассматривается как компонент общих и специальных способностей. При факторном анализе многочисленных познавательных функций она выделена , как первичная умственная способность. Память входит в структуру интеллекта. Память включена также в общую способность к учению и обучаемости, является необходимым условием накопления фонда знаний и «интеллектуальных умений». Слуховые представления и оперирования ими является важным напоминанием специальных музыкальных способностей, а математическая память включена в структуру математических способностей. (Голубев «Индивидуальные особенности памяти» М. «Педагогика» 1980г.).

Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

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

Образы предметов или процессов реальной действительности, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим, называются представлениями. Представления памяти являются воспроизведением, более или менее точным, предметов или явлений, когда-то действовавших на наши органы чувств. Представления могут обладать различной степенью общности; они образуют целую ступенчатую иерархию все более обобщенных представлений, которые на одном полюсе переходят в понятия, между тем как на другом – в образах воспоминания они воспроизводят восприятия в их единичности.

Представления являются собственно образами памяти лишь в том случае, когда образ – представление воспроизводит прежде воспринятое и в той или иной мере осознается в своем отношении к нему. Когда представление возникает или формируется безотносительно к прежде воспринятому, хотя бы и с использованием воспринятого в более или менее преображенном виде, представление является образом не памяти собственно, а, скорее, воображения. Наконец, представление функционирует в системе мышления. Включаясь в мыслительные операции, представление вмести с новыми функциями приобретает и новые черты.

Представление – не механическая репродукция восприятия, которая где-то сохраняется как изолированный неизменный элемент для того, чтобы всплыть на поверхность сознания. Оно – изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающее и отражающее сложную жизнь личности.

Возникновение представлений имеет большое значение для всей сознательной жизни. Если бы у нас существовали только восприятия и не было представлений, мы были бы всегда прикованы к наличной ситуации, воздействующие на наши действия, были бы в исключительной власти настоящего. Ни прошлое, ни будущее не существовало бы для нас: все отошедшее в прошлое навсегда исчезало бы, будущее было бы закрыто внутренней жизни у нас не существовало бы; представления создают тот план, на котором она развертывается.

Итак, дав определение памяти, мы не можем не отметить его основные психические процессы. Это запоминание, сохранение, узнавание, воспроизведение и забывание. Частным видом воспроизведения является процесс вспоминания.

Запоминание начинается с запечатления, которое первоначально совершается непроизвольно в той или иной деятельности, не ставящей себе непосредственно цели что–либо запомнить. Учитывая необходимость сохранения в интересах своей практической и теоретической деятельности, человек, как существо сознательное, начинает специально – сознательно и преднамеренно запечатлевать особенно для него значимый материал: запечатление тогда переходит в сознательное запоминание и выделяется в особую сознательную целенаправленную деятельность. Когда запоминание сопряжено с известными трудностями, закрепление материала требует специальных приемов, особой организации(повторений и т.д.); оно тогда принимает формы специально организованного запоминания – заучивания, которое обычно совершается в сложном процессе обучения.

Теоретически центральным в проблеме запоминания является вопрос о взаимоотношении произвольного и непроизвольного запоминания.

Исследования П.И.Зинченко в этом плане убедительно показали, что установка на запоминание, делающая запоминание прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности запоминания; непроизвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного. Посвященное той же проблеме исследование А.А.Смирнова подтвердило тот факт, что непроизвольное запоминание может быть более продуктивным, чем намеренное запоминание.

В работе по закреплению материала, который человек должен запомнить, обычно значительное место отводится повторению. Повторение на противопоставляется осмысливанию, а само пронизывается им, превращаясь во вторичную осмысленную переработку. Существенным условием запоминания является понимание.

В отношении организации заучивания обычно возникает вопрос о наиболее рациональном распределении повторения. Для заучивания более целесообразным оказывается распределение повторений во времени, нежели их концентрация на небольшом промежутке времени. Это установлено экспериментальными исследованиями(Г. Эббингауза, П. Радоссавлевича, А. Йоста, А. Пьерона) и подтверждено наблюдениями над запоминанием в житейских условиях. При спешном заучивании, например непосредственно перед зачетом, без систематической проработки, материал по большей части быстро забывается. Рациональное распределение повторений содействует и более экономному заучиванию, и более длительному запоминанию

Очень большое значение для запоминания имеет первое воспроизведение. В то время как словесная формулировка, в которой материал преподносится другим, подвергается обычно ряду изменений, первые собственные формулировки, как удачные, так и неудачные, даже искажающие смысл воспроизводимого текста, оказываются исключительно стойкими. «…» Мысль как бы срастается с той речевой формой, в которую она отливается в процессе первичного осмысливания при овладении подлежащим воспроизведению материалом. Здесь сохранение выступает не только как предпосылка, но и как следствие воспроизведения: оно не только проявляется в воспроизведении, но и совершается в нем.

Следующими психическими процессами, которые мы рассмотрим будут сохранение и забывание.

Сохранение является сложным динамическим процессом, который совершается в условиях определенным образом организованного усвоения и включает многообразные процессы переработки материала.

Оборотной стороной сохранения, проявляющегося в воспроизведении, является забывание. Г. Эббингауз, П. Радоссавлевич, А. Пьерон и другие исследователи описали ход забывания как функцию времени, прошедшего с момента заучивания.

Ставшая классической и вошедшая во все руководства кривая забывания по Эббингаузу получена, однако, для случая забывания бессмысленных слогов. Поэтому она не может выражать общего закона запоминания и забывания любого материала. Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Эббингаузем и его последователями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала.

Вопросу о забывании осмысленного материала в психологии посвящен ряд работ, в том числе и экспериментальные исследования С.Л. Руббинштейна. Они показали, что ход забывания осмысленного материала подчиняется иным закономерностям по сравнению с установленными Эббингаузом. Конкретно это различие выражается прежде всего в том, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше, чем при запоминании бессмысленного материала. При этом не все части осмысленного текста запоминаются одинаково прочно. Прочнее всего закрепляется смысловой остов текста, т.е. не смежные между собой части текста, а те, которые по смыслу связаны между собой. Смысловые связи доминируют над ассоциативными. Характер запоминания и ход забывания существенно зависят от того, что господствует у данного субъекта: смысловое содержание и его речевое оформление в их единстве или преимущественно одно из них с недоучетом другого.

В ходе исследования сохранения , оказалось, что в ближайший после первичного воспроизведения материала интервал(2-3 дня, а иногда и более значительный срок) не всегда наблюдается резкое снижение воспроизведения, как это следовало бы ожидать согласно логарифмической формуле Эббингауза. Рассмотрев две точки зрения, мы пришли к выводу, что осмысленный материал легче запоминается и сохраняется в памяти на более длительный период, чем бессмысленные слоги. Также отсроченное воспроизведение материала оказывается более полным и совершенным, чем непосредственно следующее за первичным восприятием или заучиванием. Это факт так называемой реминисценции, в силу которой со временем воспроизведение иногда не ухудшается, а улучшается, имеет принципиальное значение для общей теории памяти. На первый взгляд он представляется парадоксальным. Неадекватность реминисценции господствующим теориям памяти означает также и неадекватность этих теорий фактам.

Реминисценция особенно ярко выступает у маленьких детей – дошкольников – и в некоторых случаях более полный характер отсроченного воспроизведения бывает обусловлен действием эмоционального торможения, непосредственно следующего за аффективно переживаемым впечатлением.

Опыты по исследованию реминисценции сводятся к следующему:

а) Реминисценция – широко распространенное явление. Из 485 индивидуальных опытов реминисценции обнаружена в 40,5% случаев. Если же исключить бессвязный материал, оставив лишь осмысленный, то реминисценция обнаружена в среднем в 65% случаев.

б) Наличие реминисценции существенно зависит от характера заучиваемого материала. В то время как при воспроизведении осмысленного материала сплошь и рядом обнаруживалось улучшение отсроченного воспроизведения, всплывание новых элементов при воспроизведении бессвязного материала наблюдалось лишь в редких случаях. При этом особенно благоприятным для проявления реминисценции был материал, более насыщенный содержанием, где последовательность событий была изложена естественно и убедительно.

в) Реминисценция чаще обнаруживается при свободном изложении смыслового содержании, нежели при буквальном воспроизведении. Наиболее благоприятными в этом отношении оказываются те части воспринятого материала, которые требуют особого сосредоточения мысли. Реминисценция обнаруживается главным образом при воспроизведении логического плана воспринятого материала, воспроизведение же иллюстративных моментов не обнаруживает выраженной тенденции к улучшению.

г) Проявление реминисценции зависит и от отношения запоминающего к материалу. Реминисценция наиболее ярко обнаруживается на таком материале, который вызывает интерес у испытуемого.

д) Существенным для проявления реминисценции является и то насколько заучивающий овладел содержанием материала. В тех случаях, когда испытуемый не овладел в какой-либо мере содержанием материала, последний быстро забывался и реминисценции обычно не давал.

Наличие реминисценции в процессе сохранения не исключает, конечно, бесспорного факта забывания. Однако его не приходится рассматривать как процесс, который всегда совершается непроизвольно в силу не зависящих от человека обстоятельств. Ход сохранения забывания существенно зависит от характера первичного запечатления или заучивания материала.

Забывание носит, как и запоминание, избирательный характер; оно зависит поэтому и от не всегда осознанных самим человеком установок, выражающих специфическую направленность его личности. Забывается то, что идет вразрез с ее устремлениями. Забывается также то, что связано с отжитыми, утерявшими актуальное значение для личности этапами ее прошлого, в особенности если в свое время оно было связано с напряженной деятельностью. Так, относительно часты случаи забывания авторами своих произведений, своеобразного их отчуждения. Известен случай с К. Линнеем, который на старости любил перечитывать свои произведения, очень ими восторгался, но совершенно забывал, что они написаны им. Эксперименты М. Овсянкиной и Б.В. Зейгарник показали, что незаконченные действия особенно запоминаются. Очевидно, имеет место и обратное: то, что закончено и исчерпано, утеряло актуальность, скорей всего подвержено забвению. Имя человека кажется совсем знакомым, и не хватает чего-то незначительного, чтобы вспомнить его. Когда, же стремясь припомнить то или иное слово, мы получаем подсказку (оно начинается с буквы «м»), забытое сразу всплывает в памяти. Особенности забывания помогают объяснить провалы в памяти у старых людей.

Также мы бы хотели подробнее рассказать о таком психическом процессе памяти как узнавание.

Запечатления и запоминания проявляются в узнавании и воспроизведении. Из них узнавание является генетически более ранним проявлением памяти.

В узнавании восприятие и процессы сохранения и воспроизведения представлены в еще не расчлененном единстве. Без узнавания не существует восприятия как сознательного осмысленного процесса, узнавание – это вместе с тем сохранение и воспроизведение внутри восприятия.

Узнать – это опознать: узнавание – акт познания. В узнавании выделяется из восприятия и выступает на передний план та деятельность соотнесения, сопоставления чувственных качеств возникающего в процессе восприятия образа с предметом, которая заключена уже в восприятии. Всякое восприятие, как акт познания, заключает в себе в более или менее скрытом виде соотнесение, сопоставление возникающего в восприятии образа с предметом. Когда в сознании репрезентирована не эта деятельность, а ее результат, налицо восприятие; когда на передний план в сознании выступает эта деятельность, весь процесс представляется как узнавание.

Упомянув данный психический процесс, мы посчитали нужным выделить его формы.

Самая элементарная первичная его форма – это более или менее автоматическое узнавание в действии. Эта первая ступень узнавания проявляется в виде адекватной реакции на первичный раздражитель. Я прохожу по улице, думая о чем-то, но вдруг я машинально кланяюсь, лишь после припомнив, кто это встретившийся мне человек. На надлежащем месте я, опять-таки автоматически, совершенно не думая об этом, сворачиваю вправо или влево по направлению к дому. Внешние впечатления автоматически регулируют мои действия. Я узнаю дорогу, поскольку я иду в надлежащем направлении, и мое узнавание в данном случае заключается именно в надлежащих действиях. Такое узнавание в действии возможно без узнавания в виде сознательного отождествления нового восприятия с предыдущим.

Следующей ступенью являются формы узнавания, которые связаны с чувством знакомости, без возможности, однако, отождествления узнанного предмета с ранее воспринятым. Я могу чувствовать, что этот предмет не тот или что слово, которое мне подвернулось, не то, которое я ищу, но вместе с тем я не в состоянии определить этот предмет или назвать нужное слово. Только по отношению к этому виду узнавания может быть применимо объяснение, которое В.Вундт выдвигал для узнавания вообще, когда утверждал, что мы узнаем вещи не столько по их признакам, сколько по тем чувствам, которые они в нас возбуждают; вслед за моторными реакциями или одновременно с ними в узнавании начинают играть роль эмоциональные моменты, которые создают как бы эмоциональные обертоны сознания.

Третьей ступенью узнавания является отождествление предмета. Предмет, данный мне сейчас в одном контексте, в одной ситуации, выделяется из этой ситуации и отождествляется с предметом, данным ранее в другом контексте. Такое узнавание по существу предполагает оформленность восприятия в понятии. Оно в свою очередь может совершаться на различных уровнях и на различном основании. Но это всегда уже более или менее сложный познавательный акт.

Узнавание, с одной стороны, совершается внутри восприятия и вместе с тем оно в своей развернутой форме – акт мышления. Оно упирается в восприятие, с одной стороны, и в мышление – с другой. Сам процесс узнавания может протекать по-разному: в одних случаях он совершается на основе представлений или воспоминаний о конкретной ситуации, в которой был в прошлом воспринят этот или аналогичный предмет; соответствующей категории предметов; первый способ – по данным исследования Ф.С.Розенфельд – особенно часто встречается у маленьких дошкольников.

Последним психическим процессом, который мы рассмотрим, будет воспроизведение.

В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но в известной мере формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания формирует само это содержание. Воспроизведение может совершаться непроизвольно, в таком случае определяясь в основном ассоциативным механизмом и неосознанными установками. Оно может происходить на основе сознательной установки на воспроизведение, превращаясь в таком случае в сознательный процесс вспоминания или – при затруднениях – припоминания.

Зависимость между припоминанием и воспроизведением двусторонняя, взаимная. Припоминание является не только предпосылкой воспроизведения, но и его результатом. Сплошь и рядом припоминание совершается в самом процессе воспроизведения на основе контекста, который в нем оформляется. Необходимость при воспроизведении оформить в речи смысловое содержание мобилизует мысль, по мере развертывания в речи содержания припоминается то, что казалось забытым. В зависимости от характера опорных точек, из которых оно исходит, припоминание может совершаться то как переход от отдельных частей к целому, то от смысла целого к отдельным частям.

Существенной особенностью активного воспроизведения является сознательное отношение к воспроизводимому: воспроизведение осознается субъектом в своем отношении к прошлому, которое оно воспроизводит; отсюда стремление к точности, к правильному, адекватному воспроизведению. В силу этого воспроизведение превращается в сознательную реконструкцию прошлого, в которой существенную роль играет мыслительная работа сопоставления, умозаключения, проверки. Память, воспроизводящая прошлое, и мышление, восстанавливающее это прошлое, опосредованно, путем умозаключения, сплетаются в этом процессе в неразрывном единстве, взаимопроникания друг в друга. [2; 278-279]

Частным видом воспроизведения является процесс вспоминания. Вспоминание – образ, отнесенный к прошлому. Воспоминание предполагает относительно высокий уровень сознания. Оно возможно только там, где личность выделяет себя из своего прошлого и осознает его как прошлое. Воспоминание включает осознание отношения воспроизведенного образа к тому прошлому, которое оно воспроизводит.

Воспоминание – это представление, отнесенное к более или менее точно определенному моменту в истории нашей жизни. Эта сторона памяти неразрывно связана со всем процессом формирования личности. Лишь благодаря ей мы не оказываемся каждый раз отчужденными от самих себя, от того, чем мы сами были в предшествующий момент нашей жизни. Это историческая память, в которой выражается единство нашего личного сознания. Это специфическая человеческая память. Вряд ли какое-либо животное имеет воспоминание о своем прошлом. Благодаря памяти в единстве нашего сознания отражается единство нашей личности, проходящее через весь процесс ее развития и перестройки. С памятью связано единство личного самосознания. Всякое расстройство личности, доходящее в крайних своих формах до ее распада, всегда поэтому связано с амнезией, расстройством памяти и притом из памяти, утрачиваются для личного сознания.

В нашей «исторической» памяти, воспроизводящей наше прошлое, особенно отчетливо выявляется значение для формирования памяти требований, предъявляемых к человеку социальными отношениями, в которые он вступает. Необходимость действовать в дальнейшем в соответствии с характером обязательств перед другими людьми влечет за собой необходимость сохранять воспоминание о прошлом. Участие в общественной жизни требует сохранения и уточнения воспоминаний, и оно же дает для этого опорные точки. Мы должны помнить наше прошлое, поскольку оно связано с другими людьми, и именно это участие в коллективной жизни связывает события нашей индивидуальной жизни с событиями коллективного опыта; это дает возможность восстановить первые, исходя из вторых. И на памяти, следовательно, сказывается то, что он – общественное существо, включенное в общественную жизнь. [2; 281-282]

Исследуя память, мы также не можем не упомянуть ее виды.

Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти. Одно из них – деление памяти по времени сохранения материала, другое – по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память. Во втором случае говорят о двигательной, зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, эмоциональной и других видах памяти. Рассмотрим и дадим краткое определение основным из названных видов памяти.

Мгновенная, или иконическая, память связаны с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки полученной информации. Эта память – непосредственное отражение информации органами чувств. Ее длительность от 0,1 до 0,5 с. Мгновенная память представляет собой полное остаточное впечатление, которое возникает от непосредственного восприятия стимулов. Это – память-образ.

Кратковременная память представляет собой способ хранения информации в течение короткого промежутка времени. Длительность удержания мнемических следов здесь не превышает нескольких десятков секунд, в среднем около 20. в кратковременной памяти сохраняется не полный , а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Эта память работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но зато с установкой на последующее воспроизведение материала. [4; 291-220] Количество объектов или мыслей, которые она может ухватить, ограничено, но ее объем различными способами можно увеличить. [5; 29] Он в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которые человек в состоянии точно воспроизвести спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации.

Кратковременная память связана с так называемым актуальным сознанием человека. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация, которая сознается, соотносится с актуальными интересами и потребностями человека, привлекает к себе его повышенное внимание.

Оперативной называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти. Этот вид памяти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной.

Долговременная – это память, способная хранить информацию в течение практически неограниченного срока. Информация, попавшая в хранилище долговременной памяти, может воспроизводиться человеком сколько угодно раз без утраты. Более того, многократное и систематическое воспроизведение данной информации только упрочивает ее следы в долговременной памяти. Последняя предполагает способность человека в любой нужный момент припомнить то, что когда-то было им запомнено. При пользовании долговременной памятью для припоминания нередко требуется мышление и усилия воли, поэтому ее функционирование на практике обычно связано с двумя этими процессами.

Генетическую память можно определить как такую, в которой информация хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Основным биологическим механизмом запоминания информации в такой памяти являются, по-видимому, мутации и связанные с ними изменения генных структур. Генетическая память у человека – единственная , на которую мы не можем оказать влияние через обучение и воспитание.

Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она чрезвычайно важна для людей любых профессий, особенно для инженеров и художников. Хорошей зрительной памятью нередко обладают люди с эйдетическим восприятием, способные в течение достаточно продолжительного времени «видеть» воспринятую картину в своем воображении после того, как она перестала воздействовать на органы чувств. В связи с этим данный вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан в частности процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например музыкальных, речевых. Она необходима филологам, людям, изучающим иностранные языки, акустикам, музыкантам. Особую разновидность речевой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой. Данный вид памяти характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно может запомнить смысл событий, логику рассуждений или какого-либо доказательства, смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно. Этим типом памяти обладают ученые, опытные лекторы, преподаватели вузов и учителя школ.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных, в частности трудовых и спортивных, умений и навыков. Совершенствование ручных движений человека напрямую связано с этим видом памяти.

Эмоциональная память – это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок.

Осязательная, обонятельная, вкусовая и другие виды памяти особой роли в жизни человека не играют, и их возможности по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью ограничены. Их роль в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей или потребностей, связанных с безопасностью и самосохранением организма.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на непроизвольную и произвольную. В первом случае имеют ввиду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически и без особых усилий со стороны человека, без постановки им перед собой специальной мнемической задачи. Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его. Установлено, например, что лучше непроизвольно запоминается материал, который является объектом внимания и сознания, выступает в качестве цели, а не средства осуществления деятельности. Непроизвольно лучше запоминается также материал, с которым связана интересная и сложная умственная работа и который для человека имеет большое значение. Показано, что в том случае, когда запоминаемым материалом проводится значительная работа по его осмыслению, преобразованию, классификации, установлению в нем определенных внутренних и внешних связей, непроизвольно он может запоминаться лучше, чем произвольно. Это особенно характерно для детей дошкольного и младшего возраста.

Отметив все виды памяти, мы подробнее рассмотрим некоторые особенности и взаимосвязи двух основных видов памяти, которыми человек пользуется в повседневной жизни: кратковременной и долговременной.

Объем кратковременной памяти индивидуален. Он характеризует природную память человека и обнаруживает тенденцию к сохранению в течение всей жизни. Им в первую очередь определяется механическая память, ее возможности. С особенностями кратковременной памяти, обусловленными ограниченностью ее объема, связано такое свойство, как замещение. Оно проявляется в том, что при переполнении индивидуально ограниченного объема кратковременной памяти человека вновь поступающая информация частично вытесняет хранящуюся там, и последняя безвозвратно исчезает, забывается, не попадает в долговременное хранилище. Это, в частности, происходит тогда, когда человеку приходится иметь дело с такой информацией, которую он не в состоянии полностью запомнить и которая ему предъявляется непрерывно и последовательно.

Кратковременная память играет большую роль в жизни человека. Благодаря ей перерабатывается самый большой объем информации, сразу отсеивается ненужная и остается потенциально полезная. Вследствие этого не происходит информационной перегрузки долговременной памяти излишними сведениями , экономится время человека. Кратковременная память имеет большое значение для организации мышления; материалом последнего, как правило, становятся факты , находящиеся или в кратковременной, или в близкой к ней по своим характеристикам оперативной памяти.

Данный вид памяти активно работает и в процессе общения человека с человеком. Установлено, что в том случае, когда впервые встретившихся людей просят рассказать о своих впечатлениях друг о друге, описать те индивидуальные особенности, которые они во время первой встречи заметили друг у друга, в среднем ими называется обычно такое количество черт, которое соответствует объему кратковременной памяти, т.е. 72.



Без хорошей кратковременной памяти невозможно нормальное функционирование долговременной памяти. В последнюю может проникнуть и надолго отложиться лишь то, что когда-то было в кратковременной памяти. Иначе говоря, кратковременная память выступает в роли обязательного промежуточного хранилища и фильтра, который пропускает нужную, уже отображенную информацию в долговременную память.

Переход информации из кратковременной в долговременную память связан с рядом особенностей. В кратковременную память попадают последние 5 или 6 единиц информации, поступившие через органы чувств, они-то и проникает в первую очередь в долговременную память. Сделав сознательное усилие, повторяя материал, можно удерживать его в кратковременной памяти и на более длительный срок, чем несколько десятков секунд. Тем самым можно обеспечить перевод из кратковременной в долговременную память такого количества информации, которое превышает индивидуальный объем кратковременной памяти. Этот механизм лежит в основе запоминания путем повторения. Обычно же без повторения в долговременной памяти оказывается лишь то, что находится в сфере внимания человека.

Многие жизненные психологические проблемы, казалось бы, связанные с памятью, на самом деле зависит не от памяти как таковой, а от возможности обеспечить длительное и устойчивое внимание человека к запоминаемому или припоминаемому материалу. Если удается обратить внимание человека на что-либо, сосредоточить его внимание на этом, то соответствующий материал лучше запоминается и, следовательно, дольше сохраняется в памяти. Этот факт можно проиллюстрировать с помощью следующего опыта. Если предложить человеку закрыть глаза и неожиданно ответить, например, на вопрос о том, какого цвета, формы и какими другими особенностями обладает предмет, который он не раз видел, мимо которого неоднократно проходил, но который не вызывал к себе повышенного внимания, то человек с трудом может ответить на поставленный вопрос, несмотря на то, что видел этот предмет множество раз. Многие люди ошибаются, когда их просят сказать, какой цифрой, римской или арабской, изображена на циферблате их механических ручных часов цифра 6. нередко оказывается, что ее на часах нет вообще, а человек, десятки и даже сотни раз смотревший на свои часы, не обращал внимания на этот факт и, следовательно, не запомнил его. Процедура введения информации в кратковременную память и представляет собой акт обращения на нее внимания.

Одним из возможных механизмов кратковременного запоминания является временное кодирование, т.е. отражение запоминаемого материала в виде определенных, последовательно расположенных символов в слуховой или зрительной системе человека. Например, когда мы запоминаем нечто такое, что можно обозначить словом, то мы этим словом, как правило, пользуемся, мысленно произнося его про себя несколько раз, причем делаем это или осознанно, продуманно, или неосознанно, механически. Если требуется зрительно запомнить какую-либо картину, то, внимательно посмотрев на нее, мы обычно закрываем глаза или отвлекаем внимание от разглядывания для того, чтобы сосредоточить его на запоминании. При этом мы обязательно стараемся мысленно воспроизвести увиденное, представить его зрительно или выразить его смысл словами. Часто для того, чтобы нечто действительно запомнилось, мы стараемся по ассоциации с ним вызвать у себя определенную реакцию. Порождение такой реакции следует рассматривать как особый психофизиологический механизм, способствующий активизации и интегрированию процессов, служащих средством запоминания и воспроизведения.

В случаях болезненных нарушений долговременная и кратковременная память могут существовать и функционировать как относительно независимые. К примеру, при таком болезненном нарушении памяти, которое именуется ретроградной амнезией, страдает в основном память на недавно произошедшие события, но обычно сохраняются воспоминания о тех событиях, которые имели место в далеком прошлом. [4; 224-226] Ярким примером амнезии является корсаковский синдром как показатель расстройства кратковременной памяти. Наблюдая больных полиневритом, у которых отмечается этот синдром, С.С. Корсаков констатировал наличие у них ясного, осознанного восприятия, но лишь впечатление исчезает – оно тут же забывается. Только пообедали, убрали посуду – и больной утверждает, что не обедал; врача, который уже много раз за день входил в палату, больной видит как бы первый раз ( но то, что больной не приветствует врача каждый раз заново, свидетельствует о сохранении и невозможности его актуализировать). При этом память на события, предшествующие началу заболевания, полностью сохраняется. При другом виде заболевания, также связанном с нарушением памяти, - антероградной амнезии – сохранной остается и кратковременная, и долговременная память. Однако при этом страдает способность ввода новой информации в долговременную память.

Вместе с тем оба вида памяти взаимосвязаны и работают как единая система. Одна из концепций, описывающая их совместную, взаимосвязанную деятельность, разработана американскими учеными Р.Аткинсоном и Р.Шифрином. В соответствии с теорией названных авторов долговременная память представляется практически не ограниченной по объему, но обладает ограниченными возможностями произвольного припоминания хранящейся в ней информации. Кроме того, для того чтобы информация из кратковременного хранилища попала в долговременное, необходимо, чтобы с ней была проведена определенная работа еще в то время, когда она находится в кратковременной памяти. Это работа по ее редактированию, т.е. переводу на язык, понятный и доступный мозгу человека.

Во многих жизненных ситуациях процессы кратковременной и долговременной памяти работают во взаимосвязи и параллельно. Например, когда человек ставит перед собой задачу запомнить что-либо такое, что заведомо превосходит возможности его кратковременной памяти, он часто сознательно или бессознательно обращается к использованию приема смысловой обработки и группировки материала, который облегчает запоминание. Такая группировка в свою очередь предполагает использование долговременной памяти, обращение к прошлому опыту, извлечение из него необходимых для обобщения знаний и понятий, способов группировки запоминаемого материала, сведения его к количеству смысловых единиц, не превышающих объема кратковременной памяти.

Перевод информации из кратковременной в долговременную память нередко вызывает затруднения, так как для того, чтобы это наилучшим образом сделать, необходимо сначала осмыслить и определенным образом структурировать материал, связать его с тем, что человек хорошо знает. Именно из-за недостаточности этой работы или из-за неумения ее осуществлять быстро и эффективно память людей кажется слабой, хотя на самом деле она может обладать большими возможностями.

Долговременная память обычно начинает функционировать не сразу после того. как человеком был воспринят и запомнен материал, а спустя некоторое время, необходимое для того, чтобы человек внутренне смог переключиться с одного процесса на другой, с запоминания на воспроизведение. Эти два процесса не могут происходить параллельно, так как структура их различна, а механизмы несовместимы, противоположно направлены. Акустическое кодирование характерно для перевода информации из кратковременной в долговременную память, где она уже хранится, вероятно, не в форме звуков, а в виде смысловых кодов и структур, связанных с мышлением. Обратный процесс предполагает перевод мысли в слово.

Если, например, после некоторого количества прочтений или прослушиваний мы попытаемся через некоторое время воспроизвести длинный ряд слов, то так же обычно совершаем ошибки, как и тогда, когда не срабатывает при запоминании кратковременная память. Однако эти ошибки бывают иными. В большинстве случаев вместо забытых слов при воспоминании мы используем другие, близкие к ним по звучанию или написанию, а по смыслу. Часто бывает так, что человек, будучи не в состоянии точно вспомнить забытое слово, вместе с тем хорошо помнит его смысл, может передать его иными словами и уверенно отвергает другие, не похожие на данное слово сочетание звуков. Благодаря тому, что смысл вспоминаемого приходит на память первым, мы в конечном счете можем вспомнить желаемое или по крайней мере заменить его тем, что достаточно близко к нему по смыслу. Ели бы этого не было, то мы бы испытывали огромные трудности при припоминании и часто терпели неудачу. На этой же особенности долговременной памяти, вероятно, основан процесс узнавания когда-то виденного или слышанного.

Выше мы уже упоминали о видах памяти. Исходя из этого, мы отметили исследования, характеризующие индивидуальные особенности памяти у людей. Также выделили наиболее выдающихся исследователей занимающихся проблемами памяти.

Память у людей различается по многим параметрам: скорости, прочности, длительности, точности и объему запоминания. Все это количественные характеристики памяти. Но существуют и качественные различия. Они касаются как доминирования отдельных видов памяти – зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. В соответствии с тем, какие сенсорные области доминируют, выделяют следующие индивидуальные типы памяти: зрительную, слуховую, двигательную, эмоциональную и разнообразные их сочетания. Один человек для того, чтобы лучше запомнить материал, обязательно должен его прочесть, так как при запоминании и воспроизведении ему легче всего опираться на зрительные образы. У другого преобладают слуховое восприятие и акустические образы, ему лучше один раз услышать, чем несколько раз увидеть. Третий легче всего запоминает и воспроизводит движения, и ему можно рекомендовать записывать материал или сопровождать его запоминание какими-либо движениями.

«Чистые» виды памяти в смысле безусловного доминирования одного из перечисленных крайне редки. Чаще всего на практике мы сталкиваемся с различными сочетаниями зрительной, слуховой и двигательной памяти. Типичными их смешениями являются зрительно-двигательная, зрительно-слуховая и двигательно-слуховая память. Однако у большинства людей все же доминирующей выступает зрительная память.

Есть уникальные случаи такой памяти, описанные в литературе. Один из них нам представил А.Р.Лурия. Он подробно изучил и описал память человека по фамилии Ш., который мог быстро, прочно и надолго запомнить зрительную информацию. Объем его памяти так и не удалось экспериментально установить. «Ему – писал А.Р.Лурия,- было безразлично, предъявлялись ли ему осмысленные слова, бессмысленные слоги, числа или звуки, давались ли они в письменной или устной форме; ему нужно было лишь, чтобы один элемент предлагаемого ряда был отделен от другого паузой в 2-3 секунды». Это время, вероятно, и есть то, которое данному человеку требовалось для осуществления указанного перевода и необходимого отдыха. У обычных людей это время и прилагаемые для этого усилия больше.

Как выяснилось в дальнейшем, механизм памяти Ш. был основан на эйдетическом зрении, которое у него было особенно хорошо развито. После однократного зрительного восприятия материала и его небольшой умственной обработки Ш. как бы продолжал его «видеть» в отсутствии самого данного материала в поле зрения. Он был способен восстановить в деталях соответствующий зрительный образ спустя много времени, даже через несколько лет (некоторые опыты с ним были повторены через 15-16 лет после того, как он впервые увидел материал и больше к нему в течение этого времени не возвращался; тем не менее он вспомнил его).

Эйдетическая память, особенно сильно развитая у Ш., не такое уж редкое явление. В детстве она имеется у всех людей, а у взрослых постепенно исчезает. Данный тип памяти упражняем, бывает неплохо развит у художников и, по-видимому, является одним из задатков к развитию соответствующих способностей. Сферой профессионального применения такой памяти могут стать музыка, те виды деятельности, в которых особые требования предъявляются к зрительно точному запоминанию и воспроизведению увиденного.

Наибольшего развития у человека обычно достигают те виды памяти, которые чаще всего используются. Большой отпечаток на этот процесс накладывает профессиональная деятельность. Например, у ученых отмечается очень хорошая смысловая и логическая память, но сравнительно слабая механическая память. У актеров и врачей хорошо развита память на лица.

Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности человека, его эмоциональным настроем, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает.

Существенную роль в памяти помимо эмоционального характера впечатления может играть общее состояние личности в момент получения этого впечатления, а также ее физическое состояние в целом. То, что память теснейшим образом связана с физическим состоянием, доказывают случаи болезненного нарушения памяти. Практически во всех таких случаях происходят характерные расстройства памяти, которые в своих особенностях отражают расстройства личности больного. Известный исследователь расстройств памяти Т.Рибо писал по этому поводу, что наше более или менее постоянное представление о себе в каждый данный момент времени поддерживается памятью, питается ею, и стоит памяти прийти в состояние расстройства, как тотчас же меняется представление человека о самом себе.

Основатель психоанализа З.Фрейд уделил большое внимание анализу механизмов забывания, которые случаются в повседневной жизни. Он писал о том, что один из таких весьма распространенных механизмов состоит в «нарушении хода мысли силой внутреннего протеста, исходящего из чего-то вытесненного». Он утверждал, что во многих случаях забывания в его основе лежит мотив нежелания помнить.

Примерами мотивированного забывания, по З.Фрейду, являются случаи, когда человек непроизвольно теряет, закладывает куда-либо вещи, связанные с тем, что он хочет забыть, и забывает об этих вещах, чтобы они не напоминали ему о психологически неприятных обстоятельствах.

Склонность к забыванию неприятного действительно широко распространена в жизни. Особенно часто такое мотивированное забывания неприятных намерений и обещаний проявляется в тех случаях, когда они связаны с воспоминаниями, порождающими отрицательные эмоциональные переживания.

Много интересных фактов, касающихся памяти человека, было установлено в исследованиях, авторы которых руководствовались генштальттеорией памяти. Один из них был открыт Б.В.Зейгарник и получил название эффект Зейгарник. Он состоит в следующем. Если людям предложить серию заданий и одни из них позволить довести до конца, а другие прервать незавершенными, то оказывается, что впоследствии испытуемые почти в два раза чаще вспоминают незавершенные задания, чем завершенные к моменту прерывания. Объясняется данное явление так. При получении задания у испытуемого появляется потребность выполнить его, которая усиливается в процессе выполнения задания. Эта потребность полностью реализует себя, когда задание выполнено, и остается неудовлетворенным, если оно не доведено до конца. В силу связей между мотивацией и памятью первая влияет на избирательность памяти, сохраняя в ней следы незавершенных заданий.

Проведя соответствующие эксперименты, Б.В.Зейгарник отметила еще один интересный факт: « Преобладание незавершенных заданий выражается не только в числе удержанных заданий, но также в той последовательности, в которой испытуемый называет задания при опросе. В первую очередь испытуемые перечисляют незавершенные задания». Из этого замечания можно сделать следующий вывод: человек непроизвольно удерживает в своей памяти и в первую очередь воспроизводит то, что отвечает его наиболее актуальным, но не вполне еще удовлетворенным потребностям.

Интерес к проблеме памяти проявляется уже в далекой древности. Попытки подойти к ее пониманию мы находили у Платона и Аристотеля, которые осмысливали эти вопросы в основном с философской позиции. Древнегреческие философы считали, что ум человека можно уподобить восковой дощечке для письма на ней и запечатляются происходящие события.

Более высоких успехов в научном изучении памяти добились английские психологи 18-19 веков, собравшие большой экспериментальный материал давший возможность сформулировать целый ряд теоретических положений. В частности, получено развитие представления об ассоциациях. И их роли в процессах памяти. Проблеме развития памяти и ее индивидуальных различий большое внимание уделялось советскими и зарубежными психологами. Одна из самых ранних работ – исследование Геллета(1909г), проводившего опыты над самим собой и своим двухлетним сыном. Сравнительное изучение продуктивности памяти детей от 5 до 10 лет проводил Декроли и Деган. Из более поздних работ можно указать исследование Мак Елви(1933) и Мак Пич(1935), изучавшие память детей дошкольников на предметы. Ломли и Колхаун посвятили свои исследования развитию памяти на слова. Из советских работ, посвященных изучению памяти необходимо указать, прежде всего, работу А.Н. Леонтьева(1931), исследовавшего возрастные и индивидуальные различия в продуктивности запоминания бессмысленных слогов и осмысленных слов, а также развитию непосредственного и опосредованного запоминания. В обширном исследовании П.И.Зинченко(1961) сопоставлялась продуктивность двух видов запоминания – произвольного и непроизвольного – у испытуемых разного возраста. Л.В. Зайков и Д.М. Маянц исследовали различия запоминания детьми предметов, предъявляемых в одиночку и парами. В работе Е.Д. Кажерадзе(1949) предметом изучения было влияние, оказываемое на объем памяти группировкой предметов с различной степенью сложности или трудности наименования каждой группы соответствующим обобщающим словом. В исследованиях Н.А. Корниенко(1955) сравнивалось развитие запоминания наглядного и словесного материала.



Изучению индивидуальных различий в запоминании посвящено большое число работ, обзор которых представлен в монографии Меимана (1913, 1916), Гауппа (1913), И.С. Продановой, в обобщающих трудах Уипма(1913), С.А. Рубинштейна (1940), Мак Пича и Аарона (1952), Хавланда (1951).

Подавляющее большинство этих исследований направлено на вычисление того, как изменяются с возрастом продуктивность запоминания, его объем, скорость, длительность удерживания заученного материала, т.е. количественная и качественная сторона процессов. Именно в этом направлении пошли уже самые ранние исследования памяти, проводимые Джкобсом (1887) и Болтанов (1992), изучавшие запоминание однозначных чисел учащиеся начальной и средней школы. Таковы были и другие исследования, проводившиеся примерно в то же время – в 19в. и в середине 20в., проводившиеся Бене и Анри (1894), Бурдон (1894), Эбенгауз (1894), Келиус (1900), Нечаевым (1900), Смедли, Кули Максилан (1900), Лобзин (1901), Снултен (1904), Менман и Винтелер (1905), Бернштейн и Богданов (1905), Польман (1906), Норсуорзи (1906), Дроли и Деган (1907), Уинг (1905). Все они использовали в качестве материала для запоминания: числа, геометрические фигуры, буквы, бессмысленные слоги, слова, фразы и т.д.

Исследования развития памяти показывают, что с раннего детства данный процесс идет по нескольким направлениям.

Во-первых, механическая память постепенно дополняется и замещается логической. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредованное, связанное с активным и осознанным использованием для запоминания и воспроизведения различных мнемотехнических приемов и средств. В-третьих, непроизвольное запоминание, доминирующее в детстве, у взрослого человека превращается в произвольное.

В развитии памяти в целом можно выделить две генетические линии: ее совершенствование у всех без исключения цивилизованных людей по мере общественного прогресса и ее постепенное улучшение у отдельно взятого индивида в процессе его социализации, приобщения к материальным и культурным достижениям человечества.

Существенный вклад в понимание филогенетического развития памяти внес П.П. Блонский. Он говорил, что в онтогенезе все виды памяти формируются у ребенка довольно рано и также в определенной последовательности. Позже других складывается и начинает работать логическая память. Она имеется уже у ребенка 3-4-летнего возраста в сравнительно элементарных формах, но достигает нормального уровня развития лишь в подростковом и юношеском возрасте. Ее совершенствование и дальнейшее улучшение связаны с обучением человека основам наук.

Начало образной памяти связывается со вторым годом жизни, и считается, что этот вид памяти достигает своей высшей точки только к юношескому возрасту. Ранее других, около 6 месяцев от роду, начинает проявлять себя аффективная память, а самая первая по времени – это моторная, или двигательная память. В генетическом плане она предшествует всем остальным.

Однако многие данные, в частности факты, свидетельствующие о весьма ранней онтогенетической эмоциональной откликаемости младенца на обращение матери, говорят о том, что, по-видимому, раньше других начинает действовать аффективная, а не двигательная память. Полнее может быть, что они появляются и развиваются практически одновременно. Во всяком случае окончательного ответа на данный вопрос пока не получено.

Под несколько иным углом зрения рассматривал историческое развитие памяти человека Л.С. Выготский. Исторически развиваясь, обогащая свою материальную и духовную культуру, человек вырабатывал все более совершенные средства запоминания, наиболее важным из которых является письмо. Благодаря различным формам речи – устной, письменной, внешней, внутренней – человек оказался способным подчинить память своей воле, разумно контролировать ход запоминания, управлять процессом сохранения и воспроизведения информации.

Память по мере своего развития все более сближалась с мышлением. «Анализ показывает, - писал Л.С. Выготский, - что мышление ребенка во многом определяется памятью… Мыслить для ребенка раннего возраста – значит вспомнить… Никогда мышление не обнаруживает такой корреляции с памятью, как в самом раннем возрасте. Мышление здесь развивается в непосредственной зависимости от памяти». Исследование форм недостаточно развитого детского мышления, с другой стороны, обнаруживает, что они представляют собой припоминание по поводу одного частного случая аналогично случаю, имевшего место в прошлом.

Решающие события в жизни человека, изменяющие отношения между памятью и другими его психологическими процессами, происходят ближе к юношескому возрасту, причем по своему содержанию эти изменения порой противоположны тем, которые существовали межу памятью и психическими процессами в ранние годы. Например, отношение «мыслить – значит припоминать» с возрастом у ребенка заменяется на отношение, согласно которому само запоминание сводится к мышлению: «запомнить или вспомнить – значит понять, осмыслить, сообразить».

Исходя из вышесказанного, мы пришли к выводу: память – это основа психической деятельности. Она тесно связана с мышлением и вниманием. Индивидуальные особенности памяти являются важной ее характеристикой, которые обусловлены не сколько врожденными особенностями, сколько во многом зависят от уровня их тренировки. Каждому возрасту присущ определенный вид памяти. Так же, в зависимости от деятельности, может доминировать тот или иной вид памяти. Благодаря памяти мы можем связывать свое настоящее с будущим. Она является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

1.2. Характеристика подросткового возраста

До 17-18 вв. подростковый возраст не выделялся в жизненном цикле человека в особый период. Этап детства заканчивался вместе с половым созреванием, после которого большинство молодых людей сразу вступали во взрослый мир. Сегодня в психологии существует множество теорий подросткового возраста, которые мы хотели бы рассмотреть.

Интересным нам показалось мнение Ж.Ж. Руссо. Он первым обратил внимание на новое социальное явление – подростковый период развития. Он, охарактеризовав подростковый возраст как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, подчеркнул важную особенность данного периода – рост самосознания. Научную разработку идеи Руссо получили в фундаментальной двухтомной работе С.Холла «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием». С.Холла справедливо называют «отцом» психологии переходного возраста, так как он не только предложил концепцию, объясняющую данное явление, но и надолго определил круг тех проблем, которые традиционно стали связывать с подростковым периодом. Содержание подросткового периода развития обозначается С.Холлом как кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности».

Также мы посчитали нужным отметить мнение Ф. Ариеса и не могли не рассмотреть точку зрения Л.С. Выготского на эту проблему. Французский этнограф и историк Ф. Ариес предположил, что подростковый возраст возник в 19 веке, когда контроль родителей за развитием ребенка продолжился вплоть до брака. В настоящее время в развитых странах мира этот период жизни имеет тенденцию к постоянному увеличению. По современным данным он охватывает почти десятилетие – от 11 до 20 лет. Но еще в 30х годах нашего века Л.Л. Блонский писал, что российским детям еще предстоит завоевать подростковый период.

Л.С. Выготский как и Л.П. Блонский считал, что особенности протекания и продолжительность подросткового возраста заметно варьирует в зависимости от уровня развития общества. Согласно взглядам Л.С. Выготского, подростковый возраст – это самый неустойчивый и изменчивый период.

В 20-30-х годах в России был собран и проанализирован большой фактический материал, характеризующий отрочество в разных социальных слоях и группах, у подростков разных национальностей и у беспризорных. Много интересного содержится в работах Н.А.Рыбникова, В.Е.Смирнова, И.А. Арямова и др. Обобщая эти работы, Л.С. Выготский пришел к выводу о том, что в подростковом возрасте структура возрастных потребностей и интересов определяется в основном социальноклассовой принадлежностью подростка. Он писал: «Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте. Теперь по уровню развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных социальных и классовых слоев».

В нашу работу мы также включили высказывание Б. Заззо относительно подросткового возраста. Она показала, что начало отрочества почти все относят к 14 годам, связывая его с половым созреванием. Однако представления о сроках его окончания расходятся. Рабочие и низкоквалифицированные служащие , что их отрочество закончилось в 19 лет, инженерно-технические работники отодвигают этот срок до 20 лет, предприниматели и лица свободных профессий – до 21 года. Таким образом, субъективная средняя продолжительность отрочества колеблется в зависимости от социального положения и длительности образования в целом от 4 до 7 лет.

В подростковом возрасте, подчеркивал Л.С. Выготский, имеет место период разрушения и отмирания старых интересов, и период созревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы. Он писал: «Если в начале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком. Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые он называл доминантами. Это «эгоцентрическая доминанта»(интерес подростка к собственной личности); «доминанта дали» (установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние); «доминанта усилия» (тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях); «доминанта романтики» (стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму).

Л.С. Выготский, как и Ж. Пиаже, особое внимание обращал на развитие мышления в подростковом возрасте. Главное в развитии мышления овладение подростком процессом образования понятий, который ведет к высшей форме интеллектуальной деятельности, новым способам поведения.

Согласно Л.С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте и в развитии воображения. Под влиянием абстрактного мышления воображение «уходит в сферу фантазии». Говоря о фантазии подростка, Л.С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя». Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейщую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии».

Следующую концепцию, которую мы рассмотрим, разработал Д.Б. Эльконин. В ней подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит «поворот» от направленности на мир к направленности на самого себя. К концу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые возможности, но он еще не знает, что он собой представляет. Решение вопроса «Что я такое?» может быть найдено только путем столкновения с действительностью. Особенности развития подростка в этом возрасте проявляются в следующих симптомах:

-Вновь возникают трудности в отношении со взрослыми: негативизм, упрямство, безразличие к оценке успехов, уход из школы, так как главное для ребенка происходит теперь вне школы.

-Детские компании(поиски друга, поиски того, кто может тебя понять).

-Ребенок начинает вести дневник.

Сравнивая себя со взрослым, подросток приходит к заключению, что между ним и взрослым никакой разницы нет. Он начинает требовать от окружающих, чтобы его больше не считали маленьким, он осознает, что также обладает правами. Центральное новообразование этого возраста – возникновение представления о себе как «не о ребенке»; подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым, он отвергает свою принадлежность к детям, но у него еще нет ощущений подлинной, полноценной взрослости, но зато есть огромная потребность в признании его взрослости окружающими. Это очень важная часть подросткового возраста и мы не могли не рассмотреть виды взрослости. Мы взяли классификацию Т.В. Драгунавой:

- Подражание внешним признакам взрослости – курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде и прическе, косметика, украшения, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухаживания. Это самые легкие способы достижения взрослости и самые опасные.

- Равнение подростков мальчиков на качества «настоящего мужчины». Это – сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбу и т.п. Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими.

- Социальная зрелость. Она возникает в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого. Обычно это наблюдается в семьях, переживающих трудности, там фактически подросток занимает положение взрослого. Здесь забота о близких, благополучие их принимает характер жизненной ценности. Многие мальчики стремятся овладеть разными взрослыми умениями, а девочки – готовить, шить, вязать. Начало подросткового возраста – очень благоприятное время для этого. Поэтому психологи подчеркивают, что необходимо включать подростков на правах помощника в соответствующие занятия взрослых.

- Интеллектуальная взрослость. Она выражается в стремлении подростка что-то знать и уметь по-настоящему. Это стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Значительный объем знаний у подростков – результат самостоятельной работы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития. Идеальная форма – то, что ребенок осваивает в этом возрасте, с чем он реально взаимодействует, - это область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения. Общение со своими сверстниками – ведущий тип деятельности в этом возрасте. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, здесь устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. Если подросток в школе не может найти системы удовлетворяющего его общения, он часто «уходит» из школы, разумеется чаще психологически, хотя не так уж редко и буквально.

Л.И. Божович отмечала, что к началу переходного возраста в общем психическом развитии появляются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни. Однако в переходном возрасте еще нет возможностей, чтобы занять эту позицию. Л.И. Божович считала, что расхождение между возникшими потребностями и обстоятельствами жизни, ограничивающими возможность их реализации, характерно для каждого возрастного кризиса. Характеризуя подростковый возраст, Л.И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестаиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе… и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь».

В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации. В содержании мотивов на первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами будущей жизни.

Подростковый период знаменует собой переход к взрослости, и особенности его протекания накладывают отпечаток на всю последующую жизнь. В 19 веке А.И. Герцен писал: «Совершеннолетие законом определяется в 21 год. В действительности, убегающей от арифметических однообразных определений, можно встретить старика лет двадцати и юношу лет пятидесяти. Есть люди, совершенно неспособные быть совершеннолетними, так, как есть люди неспособные быть юными. Для одного юность – эпоха, для другого – целая жизнь. В юности есть нечто, долженствующее проводить до гроба, но не все: юношеские грезы и романтические затеи очень жалки в старике и очень смешны в старухе. Останавливаться на юности потому скверно, что на всем останавливаться скверно, - надо быстро нестись в жизни».

В подростковом возрасте отмечаются как биологические, так и социальные изменения, обусловливающие психологическую перестройку.

Биологическим критерием перехода от детства к отрочеству является достижение половой зрелости, связанное с созреванием репродуктивных функций. В процессе полового созревания можно выделить пять стадий, характерных как для мальчиков, так и для девочек(Марцинковская Т.Д. и д.р., 2001; Физиология роста и развития детей и подростков).

Первая стадия – детство(инфантилизм). На этой стадии репродуктивная система развивается медленно и фактически незаметно. Регуляции развития осуществляются гормонами щитовидной железы и соматотропными гормонами гипофиза.. Половые органы в это время претерпевают медленные изменения, вторичные признаки пола не развиваются. Первая стадия завершается у девочек в 8-10 лет, а у мальчиков в 10-13 лет.

Вторая стадия – собственно начало пубертата – связана с увеличением активности гипофиза. Возрастает выделение секреции гипофизарных гормонов(соматотропина и фоллитропина), которые определяют ускорение роста тканей и появление начальных признаков полового созревания.

Стадия заканчивается у девочек в 9-12 лет, у мальчиков в 12-14 лет.

Третья стадия – этап активизации половых желез, которые выделяют стероидные гормоны (андрогены и эстрогены), усиливается функционирование других желез внутренней секреции(щитовидной железы, надпочечников).

Это выражается в так называемых «скачках роста» (ускоренном прибавлении в росте и весе), что является существенным биологическим показателем начала подросткового периода. В подростковый период дети вырастают на 5-8 сантиметров в год.

Девочки растут более активно в 11-12 лет(рост увеличивается на до 10 см в год).

Мальчики прибавляют в росте в 13-14 лет, а после 15 лет обгоняют девочек в росте.

Увеличение в росте происходит в основном за счет трубчатых костей конечностей, кости грудной клетки растут медленнее, что обусловливает изменение осанки подростков – плоская, узкая или даже впалая грудь, затрудняющая дыхание.

Вместе с ростом увеличивается и масса тела.

Девочки прибавляют в год 4-8 кг, особенно интенсивно в 14-15 лет, а мальчики – 7-8 кг в год.

Темпы роста массы тела отстают от темпов роста скелета, что определяет внешний вид подростка: костлявая, вытянутая фигура.

Несоответствие размера скелета и массы тела приводит к недостаточной координации движений, общей неловкости, угловатости, обилию лишних движений. Однако вместе с тем подростковый возраст является оптимальным для овладения сложными двигательными навыками. Эта парадоксальная ситуация сочетания неловкости и сензитивности в овладении сложными движениями объясняется тем, что постепенное развитие точного функционирования происходит последовательно: сначала рост мышц, затем наращивание мышечной силы и после этого – координация. Несформировавшаяся система в управлении движениями обладает наибольшей пластичностью, готовностью к обучению, поэтому тренировки играют существенную роль в формировании согласованных движений.

В подростковом возрасте растут легкие, совершенствуется дыхание(хотя его ритм остается учащенным), увеличивается емкость легких. Окончательно формируется тип дыхания: у мальчиков – брюшной, у девочек грудной.

Усиленный рост органов и тканей предъявляет особые требования к деятельности сердца. Оно в этом возрасте интенсивно растет, но рост кровяных сосудов отстает от роста сердца. Поэтому у подростков часто повышается кровяное давление, наблюдается нарушение ритма сердцебиения. Это обусловливает быструю утомляемость подростков. Недостаточное кровоснабжение мозга может приводить к кислородному голоданию, которое ведет к снижению функциональных возможностей мозговой деятельности, а это проявляется в снижении внимания, памяти, восприятия.

На данной стадии происходит появление вторичных половых признаков.

Вторичные половые признаки – совокупность особенностей или признаков отличающих один пол от другого(за исключением половых желез, являющихся первичными половыми признаками).

У мальчиков ломается голос, пробиваются усы, борода, появляются волосы на лобке и в подмышечных впадинах, начинаются поллюции.

У девочек развиваются молочные железы. Жировая клетчатка формируется по женскому типу: отложения в области бедер, ягодиц, молочных желез, рук. Формы тела округляются.

Четвертая стадия – период максимальной активности половых гормонов: андрогенов(мужских) и эстрогенов(женских).

Пятая стадия – завершение формирования репродуктивной системы, что означает становление регуляции между отдельными звеньями системы: гормонами гипофиза и периферическими железами. Вторичные половые признаки выражены полностью.

В 16-17 лет в основном заканчивается формирование скелета по женскому типу. В 19-20 лет у девушек происходит окончательное становление менструальной функции, наступает анатомическая и физиологическая зрелость.

У мальчиков в 15-16 лет идет процесс усиленного развития вторичных половых признаков, начинаются непроизвольные извержения семени. Однако анатомическое и физиологическое созревание заканчивается к 24 годам.

Рассмотренные закономерности биологических особенностей развития в подростковый период показывают, что происходят принципиальные изменения в развитии всех систем организма от детского типа к взрослому. Данный переходный процесс охватывает абсолютно все уровни биологической организации подростка – от изменения строения скелета, системы дыхания, кровообращения, секреции желез, корково-подкорковых отношений до развития новой репродуктивной системы, ее функционального и структурного обеспечения.

Подобная тотальная перестройка, особенно остро происходящая на первых стадиях отроческого периода, ослабляет старые сложившиеся устойчивые системы, что обусловливает регрессивные характеристики функционирования подросткового организма. Эта перестройка повышает восприимчивость организма к действию разнообразных факторов среды и снижает его сопротивляемость. Отсюда представления об особой «хрупкости» подростка. Ранний подростковый период как временный регресс развития определяет и многие психологические особенности подросткового поведения: эмоциональную неустойчивость, раздражительность, утомляемость, ослабление внимания, восприятия, обработки информации, повышенную агрессивность, противоречивость потребностей и желаний. С другой стороны, социальные и культурные особенности могут либо смягчить трудности пубертатного периода, либо, напротив, заострить их.

Социальным критерием перехода считается достижение социальной зрелости, определение которой зависит от конкретной культуры. Большинство западных культур определяет социальную зрелость как возможность юноши или девушки самостоятельно решать свою судьбу – выбирать профессию, места учебы, работы, принимать решение о браке без согласия родителей. Характерная особенность личности старшеклассника – рост самосознания. Уровень самосознания определяет и уровень требований подростка к окружающим людям и к самим себе. Они становятся более критичными и самокритичными, предъявляют более высокие требования к моральному облику взрослого и сверстника.

С понятием биологической и социальной зрелости связано понятие «психологическая зрелость», включающее оба понятия, но не сводимое к ним.

Психологическая зрелость человека означает сознательную регуляцию собственного поведения человека, предполагает реализацию человека как личности.

Человек как личность поступает преимущественно «как должно», а не «как хочется», действуя во имя определенных, социально значимых ценностей(красоты, знания, морали, детей, других людей, собственного совершенствования, развития общества и т.п.). Достижение психологической зрелости означает, что у человека сложилась иерархия мотивов, сознательная регуляция собственного поведения, система ценностных критериев и ориентаций. Безусловно, развитие человеческой личности не имеет пределов, но психологическая зрелость означает субъективное осознание собственных возможностей, целей и личностной ответственности за себя и за других людей.

Психологическая зрелость может не совпадать с биологической и социальной, а наступать значительно позже. Оценить психологическую зрелость человека значительно сложнее, чем половую зрелость или возраст социально-правового признания.

Главное содержание подросткового возраста составляет его переход от детства к взрослой жизни. Большинство возрастных проявлений свидетельствуют о притязании подростка на зрелость.

Становление новых взаимоотношений подростка и взрослых протекает не всегда гладко. Это проявляется в разных формах непослушания, протеста, конфликтов, демонстрации агрессии, вызовах, самовольных и систематических уходах из дома, пьянстве и алкоголизме, ранней наркотизации, в антиобщественных действиях сексуального характера, попытках суицида. И чем больше подросток недоволен взаимоотношениями со взрослыми тем нужнее ему товарищи, тем сильнее их влияние на него. Проявлению агрессии есть две причины, во-первых, признаки боли у других достаточно часто связаны с освобождением от фрустрации и с получением вторичного вознаграждения. Во-вторых, агрессивное действие может снять напряжение от конфликта. Т.к. проявление агрессивности обычно встречают неодобрение родителей или наказание. При импульсе агрессивности возникает тревожное состояния. Возникший конфликт и напряжение уменьшается, когда, наконец, происходит агрессивное действие. Таким образом, агрессивность может быть наученной реакцией на условия напряжения и может возникать даже тогда, когда напряженная ситуация в зоне агрессии не порождает конфликта.

Притязание на взрослость может иметь и деформированное ее понимание, проявляясь в подражании «веселой и легкой» жизни – посещение ночных клубов, выпивке. Это ведет к утрачиванию познавательных интересов, прекращение учения, по сути – к деинтеллектуализации – таково неблагополучное развитие взрослости.

Отклоняющееся поведение имеет сложную природу, обусловленную самыми разнообразными факторами, находящимися в сложном взаимодействии и взаимовлиянии. В качестве основных можно выделить биологические факторы, личностные особенности, социально-педагогические и социально-экономические факторы.

1. К биологическим факторам относятся:

- генетические(нарушение умственного развития, дефекты слуха и зрения, телесные пороки, повреждение нервной системы). Особенно страшна наследственность, отягощенная алкоголизмом.

- психофизиологические(связанные с влиянием на организм человека психофизиологических нагрузок, конфликтных ситуаций, химического состава окружающей среды);

- физиологические(включающие в себя дефекты речи, недостатки речи конституционно-соматического склада человека).

2. Возрастные и личностные особенности. В каждый период развития ребенка формируются определенные психические качества, черты личности и характера. У подростка наблюдаются два процесса развития психики: либо отчуждение от той социальной среды, где он живет, либо приобщение к ней. При недостатке родительской любви развивается отчуждение в виде невротических реакций, эмоциональной неустойчивости, повышенной уязвимости, различных психических патологий.

3. Социально-педагогические факторы выражаются в дефектах школьного, семейного или общественного восприятия, в разрыве связей со школой (педагогическая запущенность), ведущей к несформированности у подростка познавательных мотивов, интересов и школьных навыков. Такие дети, как правило, изначально бывают плохо подготовлены к школе, негативно относятся к домашним заданиям, выражают безразличие к школьным оценкам, что говорит об их учебной дезадаптации. Учебная дезадаптация школьника проходит в своем развитии следующие стадии:

- учебной декомпенсации – состояние ребенка, характеризующееся возникновением затруднений в изучении отдельных предметов при сохранении общего интереса к школе;

- школьной дезадаптации – на этой стадии наряду с возрастающими трудностями в обучении возникают нарушения поведения, выраженные в виде конфликтов с педагогами и одноклассниками, учебных прогулов;

- социальной дезадаптации – на этой стадии отмечается полная утрата интереса к учебе, пребыванию в школе, уход в асоциальные компании, увлечение спиртными напитками, наркотиками;

- криминализация среды свободного времяпрепровождения. Эта стадия наступает, например, при отчислении из школы детей пятнадцатилетнего возраста (что допускается законом «Об образовании»). По сути, отчисление из школы выбрасывает детей на улицу, где они не могут легально трудоустроиться. Появившаяся озлобленность толкает их в группы, где они получают подтверждение своим чувствам, несправедливое по их оценке отношение к ним бумерангом возвращается к окружающим.

4. социально-экономические факторы включают социальное неравенство, расслоение общества, обнищание значительной массы населения, неподкрепленность образованности и честности людей уровнем их достатка, безработицу, инфляцию, незащищенность большей массы населения и, как следствие, социальную напряженность. Указанные социальные явления деформируют сознание и нравственность молодежи и юношества, пагубно влияя на выбор ими способов поведения.

Рассмотрев подростковый возраст, мы можем подвести итоги вышесказанному. Итак, подростковый возраст – это сложное социальное явление. Существует множество разных точек зрения, но все они в каком-то смысле совпадают. Подростковый возраст характеризуется физиологическим, социальным и психологическим созреванием. Психологическая зрелость наступает намного позже, чем социальная и физиологическая. Также важной особенностью подросткового возраста является признание взрослости подростка. В этот период развивается мышление и воображение. Снижается внимание, восприятие, происходят изменения в процессе памяти. Также меняется поведение ребенка. Это проявляется в непослушании, протестах, конфликтах, демонстрации агрессии и т.д. У подростка полностью перестраивается организм от детского типа к взрослому.

1.3 Особенности памяти подростков

Одной из главных характеристик подросткового возраста является продолжение обучения в различных общеобразовательных учреждениях. Учеба в школе или в училище занимает большое место в жизни подростка. Позитивное здесь – готовность подростка к тем видам учебной деятельности, которые делают более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Для подростка становятся привлекательными самостоятельные формы занятий. Подростку это импонирует, и он легче осваивает способы действия, когда учитель лишь помогает ему.

Конечно, интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеют подача материала учителем, умение увлекательно и доходчиво объяснить материал, что активизирует интерес, усиливает мотивацию учения. Постепенно на основе познавательной потребности формируются устойчивые познавательные интересы, ведущие к позитивному отношению к учебным предметам в целом.

В этом возрасте возникают новые мотивы учения, связанные с осознанием жизненной перспективы, своего места в будущем, профессиональных намерений, идеала.

Знания приобретают особую значимость для развития личности подростка. Они являются той ценностью, которая обеспечивает подростка расширение собственного сознания и значимое место среди сверстников. Именно в подростковом возрасте прикладываются специальные усилия для расширения житейских, художественных и научных знаний. Подросток жадно усваивает житейский опыт значимых людей, что дает ему возможность ориентироваться в обыденной жизни. В то же время впервые подросток начинает сам искать художественные и научные знания. Вместе со сверстниками он ездит в художественные научно-просветительские музеи, ходит на лекции, в театры.

Эрудированный подросток пользуется авторитетом у сверстников как носитель особого фетиша, что побуждает его приумножать свои знания. При этом сами по себе знания доставляют подростку истинную радость и развивают его мыслительные способности.

Знания, которые получает подросток в процессе учебной деятельности в школе, также могут приносить ему удовлетворение. Однако здесь есть одна особенность: в школе подросток не выбирает сам постигаемые знания. В результате можно видеть, что некоторое подростки легко, без принуждения, усваивают любые школьные знания; другие – лишь избранные предметы. Если подросток не видит жизненного знания определенных знаний, то у него исчезает интерес, может возникнуть отрицательное отношение к соответствующим учебным предметам.

Устойчивые учебные мотивы формируются на основе познавательной потребности и познавательных интересов. Познавательные интересы подростков сильно различаются. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих – к большинству из них. При этом учащихся могут интересовать различные стороны предметов: фактологический материал, сущность явлений, использование в практике.

Овладение учебным материалом требует от подростков более высокого уровня учебно-познавательной деятельности, чем в младших классах. Им предстоит усвоить научные понятия, системы знаков. Новые требования к усвоению знаний способствует постепенному развитию теоретического мышления, интеллектуализация процессов восприятия, развивается способность выделять главное, существенное.

Усвоение материала младшим подросткам может мешать установка только на механическое запоминание. Объем учебного материала велик и воспроизвести его, пользуясь только старыми приемами запоминания, с помощью неоднократного повторения, сложно. Наибольшую эффективность воспроизведения обеспечивает анализ содержания материала, логики его построения, выделение существенного. Подростки, использующие мышление при запоминание, имеют преимущества перед теми, кто запоминает механически. Развитая речь, умение выражать мысль своими словами, творческое воображение содействуют овладению учебным материалом. Сами подростки при этом особое значение придают развитию собственной речи – ведь речь во многом определяет успех в общении.

Сфера общения в отрочестве выходит за пределы семьи и школы. У подростка появляется необходимость дифференцированного отношения к собеседникам. В связи с этим ускоряется формирование планирующей функции. Изменяется и содержание и устных высказываний, все большее место в них занимает описание, растет число слов, словосочетаний и фраз оценочного характера. Повествования делаются более, последовательными и четкими в композиционном отношении; возрастает объем устных высказываний, их синтаксический строй становится все более разнообразным и развернутым. Заметно развивается экспрессивная функция, выражаемая не только описанием, но и интонацией.

Однако в отрочестве можно наблюдать некоторую разорванность, прерывистость звучания устной речи, которая возникает из-за недостаточного развития у подростка способности прогнозирования: часто последующая мысль теряется или он затрудняется ее выразить. Предложения в устной речи нередко наплывают друг на друга, образуя не расчлененное целое, в речи присутствует масса обрывков не сформулированных предложений. Темп речи подростков, как правило, неравномерно ускоренный: пропускаются необходимые синтаксические паузы; много не синтаксических пауз. Из-за обостренной рефлексии на собеседника подросток во время построения речи слишком напрягается эмоционально. Как правило, подростки мыслят лучше, чем оформляют свою мысль в предложение. Так, в сочинениях многие могут легко переставлять предложения, что свидетельствует о их недостаточной связности.

На формирование личности в этот период оказывает существенное влияние процесс полового созревания. Прежде всего у молодых людей отмечается бурный физический рост организма, который выражается в увеличении роста и веса, сопровождающемся изменением пропорций тела. Происходит окончательная сексуальная ориентация подростка. Появляются вторичные половые признаки.

В связи с быстрым развитием возникают трудности в функционировании сердца, легких, кровоснабжении головного мозга, для подростков характерны перепады сосудистого и мышечного тонуса. При этом ребенок может длительное время переносить физические нагрузки, связанные с его увлечениями, и одновременно с этим, в относительно спокойный период времени, «падать от усталости». Подобное явление особенно часто проявляется в отношении интеллектуальных нагрузок. Быстрые переходы к оживленности и активности как бы указывают каждый раз на запасы энергии младших подростков. Они могут скучать на уроках, лениво занимается дома, но среди них вряд ли можно найти таких, которым было бы скучно было бы вообще, которые были бы безразличны к тому, что затевает кто-нибудь из их сверстников или к тому, что происходит вокруг.

Развитие познавательных процессов, и особенно, интеллекта, в подростковом и юношеском возрасте имеет две стороны – количественную и качественную.

Количественные изменения проявляются в том, что подросток решает интеллектуальные задачи значительно легче, быстрее и эффективнее, чем ребенок младшего школьного возраста.

Качественные изменения прежде всего характеризуют сдвиги в структуре мыслительных процессов: важно не то, какие задачи решает человек, а каким образом он это делает. Поэтому наиболее существенные изменения в структуре психических познавательных процессов у лиц, достигших подросткового возраста, наблюдаются именно в интеллектуальной сфере.

Особенно заметные изменения происходят в развитии мышления.

Мышление является высшим психическим познавательным процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания, на основе творческого отражения и преобразования человеком действительности.

Мышление, как и любой психический познавательный процесс, имеет свои специфические характеристики и признаки.

В подростковом возрасте прежде всего продолжает развиваться теоретическое мышление. Используемые в младшем школьном возрасте операции становятся формально-логическими операциями. Подросток в состоянии достаточно легко абстрагироваться от конкретного, наглядного материала и рассуждать словесно. На основе общих посылок он уже может строить гипотезы, проверять или опровергать, что свидетельствует о приоритетном развитии у него логического мышления.

Для того чтобы обнаружить на практике принципиальное различие в качестве мышления младших школьников и подростков, достаточно предложить им решить какую-либо логическую задачу. Например: «У всех оленей четыре ноги. У этого животного тоже четыре ноги. Можно ли утверждать, что это животное – олень?». Младшие школьники чаще всего эту задачу решают неправильно или вообще не решают, говоря о том, что они не знают правильного решения. Иногда они находят правильное решение. Но не логически, а следуя образным путем («Нет. У кошек тоже четыре ноги»). Подросток не только дает правильное решение, но и логически обосновывает его. Например: «Нет, это утверждение не является полностью истинным, поскольку таким признаком обладают не только олени ».

В отличие от младших школьников у ребенка, достигшего подросткового возраста, проявляется способность оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач. Причем, сталкиваясь с необходимостью решить задачу, которая для него является новой, в большинстве случаев подросток стремится использовать разнообразные подходы к ее решению, стараясь найти наиболее эффективный из них. Данные способности возникают не сами по себе, а формируются и развиваются в процессе школьного обучения, при овладении знаковыми системами, принятыми во многих современных науках.

Таким образом, одной из наиболее существенных особенностей подросткового возраста является то, что в процессе обучения ребенок осваивает на логическом уровне все мыслительные операции. Поэтому не случайно, характеризуя данную стадию развития мышления, Ж.Пиаже определяет ее как стадию формальных операций. Причем главной особенностью развития мышления в этом возрасте является то, что постепенно отдельные умственные операции превращаются в единую целостную структуру.

Следующая особенность развития мышления подростков заключается в способности анализировать абстрактные идеи, искать ошибки и логические противоречия в абстрактных суждениях. Благодаря этому у детей подросткового возраста отмечается возникновение интересов к разнообразным абстрактным философским проблемам, в том числе к религиозным, политическим, этическим и д.р. Подростки начинают рассуждать об идеалах, о будущем, приобретают новый, более глубокий и обобщенный взгляд на мир, т.е. у них происходит становление мировоззрение, что самым непосредственным образом, конечно, связано с интеллектуальным развитием.

Кроме того, что подросток приобретает взрослую логику мышления, у него отмечается дальнейшее развитие таких познавательных процессов, как восприятие и память.

Развитие восприятия в подростковом возрасте в значительной степени также зависят от процесса обучения, а точнее, от тенденции усложнения учебных программ по мере взросления ребенка. Например, на уроках геометрии, черчения и т.п. у ребенка постепенно формируются и развиваются способности воспринимать косвенные признаки предметов, мысленно трансформируя их до уровня, позволяющего адекватно идентифицировать воспринимаемый объект. Таким образом появляется умение видеть сечение объемных фигур, читать чертеж и т.д.

Поскольку в процессе взросления у ребенка изменяется характер деятельности, то не удивительно, что это влияет и на развитие психических познавательных процессов. Память не является исключением.

Усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к качественной перестройке в организации мнемических процессов.

Мнемические процессы – совокупность процессов, обеспечивающих функционирование механизмов памяти: запоминание, воспроизведение и пр.

Чаще всего дети, достигнув подросткового возраста, продолжая обучение, вынуждены отказываться от дословного заучивания с помощью повторений. В процессе усложнения обучения и развития интеллектуальных способностей дети начинают трансформировать текст или другой учебный материал, облегчая его запоминание и воспроизведение. Осваивают разнообразные мнемонические приемы, а воспроизводя учебный материал, большинство детей уже достаточно легко могут передать смысл прочитанного.

Мнемонические приемы – специальные приемы, сознательно используемые субъектом для эффективного запоминания и воспроизведения информации.

В подростковом возрасте активно развивается логическая память и быстро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредованной памяти. [19; 28-29] Способность к запоминанию постоянно, но медленно возрастает до 13 лет. С 13 до 15-16 лет наблюдается более быстрый рост памяти. [25; 395] Улучшается запоминание словесного и образного материала, увеличивается быстрота запоминания; объем сохраненного в памяти материала; улучшается продуктивность памяти. Вместе с тем на фоне доминирующей позиции логической памяти у подростка замедляется развитие механической памяти, что может приводить к возникновению ряда негативных явлений. Так, вследствие появления в школе многих новых учебных предметов значительно увеличивается количество информации, которую необходимо механически запомнить. Однако в связи с этими тенденциями развития у многих подростков возникают проблемы с запоминанием и они жалуются на плохую память. Причем подобные жалобы у подростков могут встречаться даже чаще, чем у младших школьников. Вероятно, данная проблема является одной из причин, обусловливающих интерес подростков к способам улучшения запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. Если в раннем детстве память была одной из основных психических функций и в зависимости от нее строились все остальные психические процессы, то по мере развития ребенка память теряет свою доминирующую роль.

В раннем детстве мышление во многом определяется памятью, а процесс мышления в значительной степени является процессом воспроизведения. При достижении ребенком младшего школьного возраста между мышлением и памятью сохраняется тесная взаимосвязь. Более того, мышление развивается в непосредственной зависимости от памяти.

Однако в подростковом возрасте происходит существенный сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями. Исследования особенности мнемических процессов подростков показали, что в этом возрасте уже мышление определяет особенности функционирования памяти. Например, процесс, воспроизведения информации в значительной степени обусловлен особенностями мыслительных процессов, так же как процесс запоминания, который сводится у подростка к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала. Поэтому воспроизведение информации заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

По мере взросления ребенок постепенно приобретает практический жизненный опыт и определенные трудовые навыки. При этом следует иметь в виду, что воображение неразрывно связано с развитием мышления и памяти. Поэтому чем выше уровень развития мышления, чем богаче практический опыт, тем более сложные формы воображения могут проявляться у человека.

Данная тенденция в подростковом возрасте прежде всего проявляется в том, что ребенок все чаще обращается к творчеству. Некоторые подростки начинают писать стихи, серьезно заниматься рисованием и другими видами творчества. Следует подчеркнуть, что воображение подростка менее продуктивно, чем воображение взрослого человека. Однако воображение подростка не только существенно богаче фантазии ребенка более младшего возраста, но и является неотъемлемой частью его психической жизни, что позволило Л.С. Выготскому высказать предположение о том, что фантазия подростка – это игра ребенка, переросшая в фантазию.

Вместе с тем фантазия ребенка выполняет еще одну значимую функцию – регуляторную. Неудовлетворенность потребностей и желание подростка в реальной жизни легко воплощается в мире его фантазий. Поэтому воображение и фантазии в ряде случаев приносят успокоение, снимая напряженность и устраняя внутренний конфликт. [19; 30]

Изучив память подростков, мы пришли к следующему выводу:

Подростковый возраст – это период кардинальных изменений. Изменения касаются психических процессов. именно в этом возрасте они переходят из количественного в качественное состояние. В подростковом возрасте наблюдается развитие опосредованной и логической памяти, снижается уровень механической. Память подростков улучшается, конечно наблюдаются и отклонения. детям в этом возрасте необходимо запоминать больше информации, а механическая память слабеет и им сложно перестроиться. В связи с этим дети жалуются на плохую память. Но если подросток научится мыслить логически, то он будет усваивать больше информации. Это достаточно важно для развивающейся личности.

Глава 2. Опытно-эмпирическое исследование особенностей памяти у подростков

Кроме анализа психологической литературы, мы провели практическое исследование. Оно проходило в два этапа.

Целью данного экспериментального психологического исследования является: выявление особенностей памяти подростков.

Также мы определили следующие задачи:

1. Подборка методик для проверки гипотезы
2. Формирование исследовательской группы
3. Обработка полученных данных

Гипотеза - в подростковом возрасте у детей явно выражена опосредованная и логическая память, также снижается уровень механической памяти.

Методы опытно-эмпирического исследования стандартизированы.

Методики:

1. Методика «Диагностика опосредованной памяти»
2. Методика на определение коэффициента логической и механической памяти

Опытно-эмпирической базой служило МОУ СОШ №4 города Калининграда, 7 «А» класса (20 учеников, 11 мальчиков и 9 девочек)

В исследовании участвовали:

1. Башанова К., 13 лет

2. Сафонова Ю., 13 лет

3. Бутырская Ю., 13 лет

4. Филиппова И., 14 лет

5. Дорменко М. 14 лет

6. Драганов С., 14 лет

7. Дронь И., 14 лет

8. Корогод А., 14 лет

9. Иванников В., 14 лет

10. Яршуневич И., 14 лет

11. Юрчук Е., 13 лет

12. Кмелев Д., 14 лет

13. Долгих К., 12 лет

14. Шилов Д., 13 лет

15.Елумеев М., 14 лет

16.Шестакова К., 13 лет

17. Ануфриева А., 13 лет

18.Блажнова К., 13 дет

19. Гатиев С., 14 лет

20. Худашов Т., 14 лет

На первом этапе мы провели диагностику опосредованной памяти. После получения и обработки данных мы выявили у 20% - очень высокий, у 65% испытуемых высокий уровень опосредованной памяти и у 15% - средний уровень. [см. приложение 1] Исходя из данных показателей, мы можем утверждать, что у детей в подростковом возрасте развивается опосредованная память. (см. Табл. №1)

табл. №1



На втором этапе нашего исследования мы провели методику на определение уровня логической и механической памяти. Мы пришли к следующим выводам: 55% испытуемых показали высокий уровень логической памяти, 45% - норму. По уровню механической памяти мы получили следующие показатели: у 35% испытуемых был выявлен высокий уровень механической памяти, у 60% - нормальный, у 5% - низкий. (см. табл. №2) Исходя из этого, мы можем сделать следующий вывод: «У подростков постепенно снижается уровень механической памяти и соответственно повышаются показатели логической памяти. Это свидетельствует о том, что дети в этом возрасте делают больший акцент на запоминании путем ассоциаций, ищут взаимосвязи и отходят от заучивания, начинают рассуждать, мыслить логически. [см. приложение 2]

табл. №2



Итак, сопоставив две методики, мы пришли к тому, что у детей 12-14 лет высокий уровень опосредованной памяти, также в процессе взросления память переходит в качественно новое состояние. Т.е. механическая память, может быть не полностью, но в значительной степени заменяется логической. Испытуемых показавших низкий уровень было сравнительно немного (5%). В основном на низкий показатель повлияла невнимательность испытуемых. Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что практическое исследование полностью подтверждает теоретическую часть нашей работы.

Заключение

Проанализировав литературу, мы пришли к тому, что память занимает доминирующее положение среди психических процессов, но она также неотрывна от них и в том числе от мышления. От вида памяти зависит образ жизни человека важную роль. В подростковом возрасте память играет важную роль. В этом возрасте ребенку приходится значительно больше запоминать информации. Не все способны запоминать одинаковое количество материала. Память у всех различается: у кого-то преобладает образная, у других слуховая или зрительная и т.д. В подростковом возрасте проходят важные процессы, связанные с перестройкой памяти. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что человек переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также к произвольной и опосредованной памяти. Как реакция на более частое практическое употребление в жизни логической памяти замедляется развитие механической памяти. Все эти различия в памяти делают ее актуальной для изучения. Поэтому будет правильно, если сказать, что не бывает плохой памяти, если это не связано с патологией. Память можно улучшить с помощью специальных упражнений, благодаря постоянному заучиванию стихотворений. Активное развитие памяти происходит в результате чтения, письменной речи, выступления, чтения монолога вслух.

Кроме анализа литературы, мы провели опытно-эмпирическое исследование. Изучив особенности памяти подростков, мы можем утверждать, что практическая часть нашей работы соответствует теоретической. Данные, полученные в исследовании, полностью подтверждают нашу гипотезу о том, что у подростков развивается опосредованная и логическая память, и снижается уровень механической. Подтвердив гипотезу, мы можем с уверенностью сказать, что цель нашего курсового исследования достигнута.

Библиография

1) Столяренко Л.Д.- Основы психологии – Ростов н/Д: Феникс, 2006г.

2) Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2007г.

3) Глейтман Г. – Основы психологии СПб.: Речь, 2001г.

4) Немов Р.С. – Психология – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001г.

5) Беддели А. – Ваша память. Руководство по тренировке и развитию/ М.: Изд. ЭКСМО – Пресс, 2001г.

6) Кашенская Б.И. и Венн А.М. Память человека. М.: - Наука 1973 г.

7) Роговин М.С. – Проблемы теории памяти – М.: Высшая школа, 1977 г.

8) Аткинсон Р.Л. – Введение в психологию. Учебник для студ. вузов/ Под общей ред. В.П.Зинченко.

9) Маклаков А.Г. Общая психология. М.: 2001г.

10) Лурия А.Р. – Маленькая книжка о большой памяти – М.: Изд. МГУ 1968г.

11) Гипенрейтер Ю.Р., Романова В.Я. – Хрестоматия по общей психологии. Изд. МГУ, 1979г.

12) Голубева – Индивидуальные особенности памяти человека. М.: Педагогика 1980 г.

13) Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций для первой ступени пед. Образования – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001 г.

14) Веккер Л.Н. Психич. процессы (Ленинградский гос. ун-т им. А.А.Жданова – М.: Изд. ЛГУ 1974 г.)

15) Обухова Л.Ф. Детская психология. Учебник – М.: Рос. пед. Агентство, 1996 г.

16) Дружинин В.Н. Психология – СПб.: Питер 2005 г.

17) Волков Б.С. Психология подростка- М.: Академический Проект; Гаудемус 2005 г.

18) Крайг Г. Психология развития. СПб: Питер 2000-2002

19) Реан А.А. Психология подростка- СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003 г.

20) Давыдов В.В. – Возрастная и педагогическая психология – М.: Просвещение 1979 г.

21) Першина Л.А. Возрастная психология – М.: Академический проект 2004 г

22) Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка М.: Педагогика 1987 г.

23) Кие, Мишель – Психология подростка М.: Педагогика 1991 г.

24) Крутецкий В.А. Психология подростка 2-е издание М.: Просвещение 1965 г.

25) Мухина В.С – Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество – М.: Академия 1998 г.

26) Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений – М.: Апрель Пресс, Изд. ЭКСМО-Пресс 1999 г.

27) Майерс Д. Психология – Мн.: ООО «Попурри» 2001 г.

28) Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.Н. Возрастная и педагогическая психология – М.: Пед. общ России 2003 г.

29) Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников М.: Изд. центр «Академия» 2000 г.

Приложение № 1

При обработке результатов, за каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слова или словосочетания испытуемый получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены в памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное 0 баллов. Максимальная оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку испытуемый получает тогда, когда правильно вспомнит все без исключения и выражения минимально возможная оценка 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам или записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи.

Вывод об уровне развития

10 баллов - очень высоко развитая опосредованная память

8-9 баллов - высоко развитая опосредованная память

4-7 баллов - среднеразвитая опосредованная память

2-3 балла - низко развитая опосредованная память

0-1 балл - слабо развитая опосредованная память

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Испытуемый | Возраст | оценка | результат |
| Башанова К. | 13 | 8,5 | высоко развита |
| Сафонова Ю. | 13 | 9,5 | высоко развита |
| Бутырская Ю | 13 | 8,5 | высоко развита |
| Филиппова И. | 14 | 9,5 | высоко развита |
| Дорменко М. | 14 | 9 | высоко развита |
| Драганов С. | 14 | 9 | высоко развита |
| Дронь И. | 14 | 10 | очень высоко развита |
| Корогод А. | 14 | 7,5 | среднеразвитая |
| Иванников В. | 14 | 9 | высоко развита |
| Яршуневич И. | 14 | 10 | очень высоко развита |
| Юрчук Е. | 13 | 6,5 | среднеразвитая |
| Кшелев Д. | 14 | 9 | высоко развита |
| Долгих К. | 12 | 10 | очень высоко развита |
| Шилов Д. | 13 | 9,5 | высоко развита |
| Елумеев М. | 14 | 8,5 | высоко развита |
| Шестакова К. | 13 | 8,5 | высоко развита |
| Ануфриева А. | 13 | 7 | среднеразвитая |
| Блажнова К. | 13 | 10 | очень высоко развита |
| Гатиев С. | 14 | 9,5 | высоко развита |
| Худамов Т. | 14 | 9,5 | высоко развита |

Приложение №2

Испытуемым зачитываются 10 пар слов 1 ряда (интервал между парой - 5 с). После 10-секундного перерыва читаются левые слова (с интервалом 15 с), а ребенок записывает запомнившиеся слова правой половины ряда. Аналогичная работа проводится со словами второго ряда. По каждому опыту требуется подсчитать количество правильно воспроизведенных слов и количество ошибочных воспроизведений.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Испытуемые | Объем логической памяти | Объем механической памяти |  |  |  |  |
|  | количество слов первого ряда (а1) | количество запомнившихся слов (b1) | коэфициент логической памяти С1 =b1/а1 | количество слов второго ряда (а2) | количество запомнившихся слов (b2) | коэфициент механической памяти С2=b2/а2 |
| Башанова К. | 10 | 10 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Сафонова Ю. | 10 | 10 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Бутырская Ю. | 10 | 9 | 1 | 10 | 8 | 1 |
| Филиппова И. | 10 | 9 | 1 | 10 | 7 | 1 |
| Дорменко М. | 10 | 8 | 1 | 10 | 3 | 0 |
| Драганов С. | 10 | 10 | 1 | 10 | 9 | 1 |
| Дронь И. | 10 | 10 | 1 | 10 | 6 | 1 |
| Корогод А. | 10 | 9 | 1 | 10 | 7 | 1 |
| Иванников В. | 10 | 10 | 1 | 10 | 8 | 1 |
| Яршуневич И. | 10 | 10 | 1 | 10 | 9 | 1 |
| Юрчук Е. | 10 | 9 | 1 | 10 | 6 | 1 |
| Кшелев Д. | 10 | 10 | 1 | 10 | 7 | 1 |
| Долгих К. | 10 | 10 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Шилов Д. | 10 | 8 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Елумеев М. | 10 | 8 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Шестакова К. | 10 | 10 | 1 | 10 | 8 | 1 |
| Ануфриева А | 10 | 8 | 1 | 10 | 8 | 1 |
| Блажнова К. | 10 | 10 | 1 | 10 | 10 | 1 |
| Гатиев С. | 10 | 9 | 1 | 10 | 8 | 1 |
| Худамов Т. | 10 | 10 | 1 | 10 | 10 |  |

Вывод об уровне развития: 1 - высокий объем памяти, 0,5-0,9 – норма