**Оглавление**

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории

1.1 Понятие «память» в психолого-педагогической литературе

1.2 Особенности развития памяти младших школьников

1.3 Условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории

2.1 Диагностика уровня развития памяти младших школьников

2.2 Реализация условий развития памяти младших школьников в процессе языковой теории

Заключение

Библиография

Приложения

**Введение**

Память - сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Память необходима человеку. Она позволяет ему накапливать, сохранять и впоследствии использовать личный жизненный опыт. Всё закрепление знаний и навыков относится к работе памяти. Соответственно этому перед психологической наукой стоит ряд сложных проблем, входящих в раздел изучения процессов памяти.

Исследования памяти в настоящее время заняты представители разных наук: психологии, биологии, медицины, генетики и других. В каждой из этих наук существуют свои теории памяти: психологические (Г. Эббингауз, К. Левин, П. Жане), биогенетические (И.П. Павлов, И.М. Сеченов), физиологические (Л.С. Выготский).

Исследования А.А. Смирнова и П.И. Зинченко рассматривали память как процесс, раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной деятельности ребёнка. Память не является какой-то самостоятельной функцией, а теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, стремлениями. Поэтому развитие и совершенствование происходит параллельно с развитием ребёнка.

Над развитием возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей памяти у детей работала З.М. Истомина, которая выявила заметные возрастные и индивидуальные различия в процессе изучения детьми языковой теории.

В настоящее время существует много подходов к изучению процессов памяти, в целом их можно считать разноуровневыми, ибо существуют теории памяти, изучающие эту сложнейшую систему психической деятельности на психологическом, физиологическом и нейронном, а также на биохимическом уровне. Многие теории и в настоящее время остаются на уровне гипотез.

Младший школьный возраст – самая благодатная почва для развития памяти в ее многообразии. В настоящее время многие страны, в том числе США, Япония, Англия, Канада, Германия, Венесуэла, вкладывают в систему образования огромные средства, изготавливают множество сложнейших устройств и систем для повышения уровня развития памяти в процессе изучения языковой теории.

Изучением памяти занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как Г. Эббингауз, З. Фрейд, А. Бине, К. Бюлер, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Б.В. Зейгарник, Л.С. Выготский и другие.

Исследованиями памяти и в настоящее время заняты представители различных наук: медицины, генетики, психологии, кибернетики и других. Остаются спорными многие вопросы относительно проблемы памяти.

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана **тема исследования**.

При изучении психолого-педагогической литературы нами было выявлено **противоречие** между необходимостью развития памяти младших школьников и малым количеством разработок по развития памяти детей младшего школьного возраста в процессе изучения языковой теории.

Выявленное противоречие позволило обозначить **проблему исследования**: выявить условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

Данная проблема позволила сформулировать **тему исследования**: «Развитие памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории».

**Объект исследования**: процесс развития памяти младших школьников.

**Предмет исследования**: условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

**Цель исследования**: теоретически выявить и путем опытно-экспериментальной работы проверить условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

Изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования позволило выдвинуть следующую **гипотезу:** предполагается, что развитие памяти младших школьников будет проходить более успешно, если в процессе изучения языковой теории будут созданы следующие условия: использование наглядности; обучение рациональным приемам осмысленного заучивания, упражнениям, ориентированным на повышение продуктивности запоминания; формирование у младших школьников опосредованного запоминания, т. е. использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Определить особенности развития памяти младших школьников.

3. Выявить условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

4. Экспериментальным путем проверить эффективность условий развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

**Теоретико-методологическая основа исследования**: концепция развития памяти П.П. Блонского; деятельностная теория памяти Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко, А.А. Смирнова и др.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, наблюдение за учебно-воспитательным процессом, педагогический эксперимент, метод анализа педагогического эксперимента, статистические методы обработки данных.

**Опытно-экспериментальная база исследования**: МОУ Синицинская ООШ. В эксперименте участвовали учащиеся 4 класса в количестве 10 человек.

Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – постановочный (11.01.10 – 12.02.10) – выбор и осмысление темы. Изучение психолого-педагогической литературы, постановка проблемы, формулировка цели, предмета, объекта, задач исследования, постановка гипотезы.

Второй этап – собственно-исследовательский (13.02.10 – 14.03.10) – разработка комплекса мероприятий и их систематическое проведение, обработка полученных результатов, проверка гипотезы.

Третий этап – интерпретационно-оформительский (15.03.10 – 15.04.10) – проведение контрольного эксперимента, обработка и систематизация материала.

**Научная новизна исследования:** исследования состоит в том, что развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории впервые рассматривается как самостоятельная исследовательская проблема; экспериментально обоснованы условия развития памяти в процессе языковой теории.

**Практическая значимость** заключается в том, что выводы и результаты курсовой работы могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учреждений.

**Структура и объем работы**: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 31 наименование, приложения (3). Работа включает таблицы (3), иллюстрирована рисункам (2). Общий объем работы 53 страницы компьютерного текста.

**Глава 1. Теоретические основы проблемы развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории**

**1.1 Понятие «память» в психолого-педагогической литературе**

Память, важнейшая характеристика психической жизни. Поэтому, проблема памяти – одна из особенно привлекавших к себе внимание и наиболее изучавшихся проблем психологии. Одной из первых психологических теорий памяти, не потерявшей своего научного значения до настоящего времени, сделавшей первые попытки изучить память экспериментально, была ассоциативная теория. Она возникла в XVII веке, преимущественное распространение и признание получила в Англии и Германии. В основе данной теории лежит понятие ассоциации – связи между определенными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Г. Мюллером совместно с Ф. Шульманом, А. Пильцепером. Главная задача была общей для всех работ ассоцианистов: хорошо известное изучение условий образования, ослабления, взаимодействия ассоциаций. Память понимается как – сложная система кратковременных и долговременных, более или менее устойчивых ассоциаций по смежности, подобно, контрасту, временной и пространственной близости. Благодаря этой теории были открыты и описаны механизмы и законы памяти, например закон забывания Г. Эббингауза [21, с.355]. В соответствии с этим законом забывание после первого безошибочного повторения идет довольно быстро. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранящиеся и воспроизводящиеся не изолированно, а в определенных логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими. Характеристика процессов памяти, имеющаяся в работах ассоцианистов, хотя и представляет некоторую, ограниченную ценность, весьма далека от раскрытия полного богатства мнемической деятельности человека. Особенно страдает в ней анализ мыслительных процессов, участвующих в запоминании и воспроизведении [10, с.233].

Весьма характерно так же, что вместо качественного анализа процессов памяти как особого рода деятельности, во многих случаях дается анализ предметного содержания воспроизведений, то есть того, что воспроизводилось, а не того, как, нашими способами и путями осуществлялось запоминание и воспроизведение.

Со временем ассоциативная теория столкнулась с рядом проблем, основной из которых явилось объяснение избирательности детской памяти. Ассоциации образуются на случайной основе, а память всегда выбирает определенную информацию. Тем не менее, ассоциативная теория памяти дала много полезного для познания ее законов [11, с.90]. Было установлено, как изменяется количество запоминающихся элементов при разном числе повторений и в зависимости от распределения элементов во времени; как сохраняются в памяти элементы запоминаемого ряда в зависимости от времени, прошедшего между заучиванием и запоминанием. На смену ассоциативной теории в конце XIX века пришла гиштальттеория. Исходным понятием и одновременно принципом выступила изначальная, целостная организация первичных элементов – гиштальт (структур). Именно законы формирования гиштальта определяют память. В этой теории особенно подчеркивалось значение структурированного материала, его доведение до целостности. Возникновение структуры есть организация или самоорганизация материала, в соответствии с действующими независимо от субъекта принципами безопасности, сходства. Эти причины есть конечная основа структурообразования, не нуждающаяся ни в каком дальнейшем обосновании и объяснении. Законы гештальта действуют вне активности субъекта. Диалектика запоминания и воспроизведения действует следующим образом. Некоторое потребностное состояние создает у ребёнка определенную установку на запоминание или воспроизведение. Соответствующая установка оживляешь в сознании детей целостные структуры, на базе которых запоминается или воспроизводятся материал. Особое положение в гештальтпсихологии занимает концепция К. Левина [4, с.164]. Он в качестве основополагающего, выдвигает принцип целесообразности, структурности. Левин разрабатывает свою теорию действий, и, прежде всего волевых действий, включает в их структуру и самого действующего субъекта или вернее, его потребности и намерения. В области памяти это находит свое выражение во влиянии, которое силовые соотношения – направленность или разрядка в силовом поле – оказывают на продуктивность запоминания. Характерное проявление этого – лучшее припоминание незавершенных действий по сравнению с законченными. Но вместе с тем, найдя психологическое объяснение некоторым фактам избирательности памяти, гештальтеория не изучала процессы памяти в зависимости от деятельности запоминающего, а так же как особая мнемическая деятельность. Вопрос о зависимости развития памяти от практической деятельности человека в этой теории не ставился и не решался.

Начало изучению памяти как деятельности было положено работой французского ученого П. Жане. Он рассматривал память как действие, определенным образом формирующуюся в процессе социального, исторического развития, ориентированную на запоминание, переработку и хранение материала. Характер этого действия на разных ступенях развития памяти различен, но общим для всех ступеней является борьба с отсутствием того, что было раньше, так как память согласно Ж.Пиаже, имеет целью торжествовать над отсутствием прошлого. Первоначально это выражается в ожидании появления вновь того, что было; далее – в поисках его; затем – отсроченное действие. Следующими ступенями являются поручение и словесное поручение, и, наконец, наиболее характерные для ребёнка проявления памяти: рассказ увиденного, описание предметов и обозначение образов увиденных на картинках. Вся эта конструкция последовательных этапов развития памяти не подтверждается Жане прочной фактической основой [18, с.237].

В нашей стране эта теория получила свое дальнейшее развитие в теории происхождения высших психических функций. Согласно этой теории, образование связей-ассоциаций между различными представлениями, запоминание, хранение и воспроизведение материала объясняется тем, что делает ребёнок с этим материалом в процессе его мнемической обработки. А.А. Смирнов установил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, запоминаются лучше те, которые связаны с преодолением препятствий, в том числе и сами эти препятствия. Именно А.А. Смирнов и П.И. Зинченко раскрыли новые и существенные законы памяти как осмысленной деятельности ребёнка. Память не является какой-то самостоятельной функцией, а теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, стремлениями. Поэтому развитие и совершенствование происходит параллельно с развитием ребёнка. Хотя память каждого ребёнка характеризуется общими закономерностям развития, вместе с тем, имеет свои особенности. Одни дети отличаются наглядно-образным типом памяти. Ребёнок с таким типом памяти особенно хорошо запоминает наглядные образы, форму, цвет и так далее. У детей отличающихся словесно-отвлеченным типом памяти, преобладает вторая сигнальная система. Многие дети хорошо замечают и наглядно-образный и словесно-логический материал, и вместе с тем, отличаются хорошей памятью на чувства [21, с.137].

А.А. Смирновым были выделены следующие основные приемы, содействующие пониманию и осмысленному запоминанию упражнений: использование смысловых связей, сравнение, классификация, систематизация, операции самоконтроля. Среди методических приемов, содействующих пониманию материала, большое место занимают вопросы, направляющие внимание детей на главное; методические задания, на то, что изображено на картинке и т.д.

Л.С. Выготский, П.П. Блонский, утверждают, что есть два различных, несводимых друг к другу вида памяти, т. е. две памяти. Одна память аналогична другим процессам, происходящим в теле, и может рассматриваться как функция мозга. У ребенка параллельно развивается и другой вид памяти, представляющий собой деятельность духовную. Другие психологи утверждают, что память не развивается, а оказывается максимальной в самом начале детского развития. Третьи раскрывали, что развитие памяти достигает кульминационной точки в возрасте около 10 лет, а затем начинается скатывание вниз. Все эти три точки зрения показывают, насколько упрощенно ставится данный вопрос в указанных школах. Данные исследования не разрешили проблемы развития памяти окончательно [5, с.96].

Память можно определить как способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Разнообразные инстинкты, врожденные и приобретенные механизмы поведения есть не что иное, как запечатленный, передаваемый по наследству или приобретаемый в процессе индивидуальной жизни опыт. 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.

Развитие памяти в целом зависит от человека, от сферы его деятельности и напрямую зависит от нормального функционирования и развития других «познавательных» процессов. Работая над тем или иным процессом человек не задумываясь, развивает и тренирует память.

Различия памяти у людей бывают количественные и качественные.

К количественным характеристикам относятся скорость, прочность, длительность, точность и объем запоминания.

Качественные различия касаются как доминирования отдельных видов памяти – зрительной, слуховой, эмоциональной, двигательной и других, так и их функционирования. «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 доминирует зрительная память.

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, его эмоциональным настроем, интересами и потребностями. Они определяют то, что и как человек запоминает, хранит и припоминает. То, что интересно и эмоционально значимо, запоминается лучше.

Кроме того, память человека теснейшим образом связана с физическим состоянием и личностными ощущениями. Это доказывается случаями болезненного нарушения памяти. Практически во всех таких случаях (они называются амнезиями и представляют собой кратковременные или длительные потери различных видов памяти) происходят характерные расстройства памяти, которые в своих особенностях отражают расстройства личности больного [29, с.552].

Память человека не является постоянной, а изменяется в течение жизни. С раннего детства процесс развития памяти ребенка идет по нескольким направлениям. Во-первых, начинают действовать аффективная (эмоциональная) и механическая (моторная, двигательная) память, которая постепенно дополняется и замещается логической и образной. Во-вторых, непосредственное запоминание со временем превращается в опосредствованное, 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. Сами средства-стимулы для запоминания подчиняются некоторой закономерности: сначала они выступают как внешние (например, завязывание узелков на память, а затем становятся внутренними (речь, чувство, ассоциация, представление, образ, мысль). Характерно, что в формировании внутренних средств запоминания центральная роль принадлежит речи, которая также из чисто внешней функции общения все больше превращается во внутреннюю.

В зависимости от способа хранения материала выделяют мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную и генетическую память.

Мгновенная (иконическая) память представляет собой непосредственное отражение образа информации, воспринятого органами чувств. Ее длительность от 0.1 до 0.5 с.

Кратковременная память сохраняет в течение короткого промежутка времени (в среднем около 20 с.) обобщенный образ воспринятой информации, ее наиболее существенные элементы. Объем кратковременной памяти составляет 5 - 9 единиц информации и определяется количеством информации, которую человек способен точно воспроизвести после однократного предъявления. Важнейшей особенностью кратковременной памяти является ее избирательность. Из мгновенной памяти в нее попадает только та информация, которая соответствует актуальным потребностям и интересам человека, привлекает к себе его повышенное внимание. «Мозг среднего человека, - говорил Эдисон, - не воспринимает и тысячной доли того, что видит глаз» [21, с.395].

Оперативная память рассчитана на сохранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, необходимого для выполнения некоторого действия или операции. Длительность оперативной памяти от нескольких секунд до нескольких дней.

Долговременная память способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока, при этом существует (но не всегда) возможность ее многократного воспроизведения. На практике функционирование долговременной памяти обычно связано с мышлением и волевыми усилиями.

Генетическая память обусловлена генотипом и передается из поколения в поколение. Очевидно, что влияние человека на этот вид памяти очень ограничено (если оно, вообще, возможно).

В зависимости от преобладающего в процессе функционирования памяти анализатора выделяют двигательную, зрительную, слуховую, осязательную, обонятельную, вкусовую, эмоциональную и другие виды памяти.

У человека преобладающим является зрительное восприятие. Так, например, мы часто знаем человека в лицо, хотя не можем вспомнить, как его зовут. За сохранение и воспроизведение зрительных образов отвечает зрительная память. Она напрямую связана с развитым воображением: 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. Особую разновидность слуховой памяти составляет словесно-логическая, которая тесным образом связана со словом, мыслью и логикой.

Двигательная память представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании двигательных умений и навыков. Ярким примером двигательной памяти является рукописное воспроизведение текста, подразумевающее, как правило, автоматическое написание когда-то изученных символов.

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

Возможности осязательной, обонятельной, вкусовой и других видов памяти по сравнению со зрительной, слуховой, двигательной и эмоциональной памятью очень ограничены; и особой роли в жизни человека не играют.

Рассмотренные выше виды памяти лишь характеризуют источники исходной информации и не хранятся в памяти в чистом виде. В процессе запоминания (воспроизведения) информация претерпевает разнообразные изменения: сортировку, отбор, обобщение, кодирование, синтез, а также другие виды обработки информации.

По характеру участия воли в процессе запоминания и воспроизведения материала память делят на произвольную и непроизвольную.

В первом случае перед человеком ставится специальная мнемоническая задача (на запоминание, узнавание, сохранение и воспроизведение), осуществляемая благодаря волевым усилиям. Непроизвольная память функционирует автоматически, без особых на то усилий со стороны человека. Непроизвольное запоминание не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его.

Таким образом, память – способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из основных свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения. Выделяют процессы запоминания, сохранения и воспроизведения, включающего узнавание, воспоминание, собственно припоминание. Различают память произвольную и непроизвольную, непосредственную и опосредствованную, кратковременную и долговременную. Особые виды памяти: моторная (память-привычка), эмоциональная или аффективная (память «чувств»), образная и словесно-логическая.

В следующем параграфе мы рассмотрим особенности развития памяти младших школьников.

**1.2 Особенности развития памяти младших школьников**

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Как уже указывалось, суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной.

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

У младших школьников хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Рассмотрим такой пример.

Формы непроизвольной памяти школьников 4 класса выявлялись в процессе выполнения учащимися задания по анализу нового для них понятия. В результате выявилось, что примерно 20% учащихся смогли правильно принять задачу, удержать ее, выполнить заданную цель действия и при этом непроизвольно запомнить и воспроизвести содержание теоретического материала.

Примерно 50-60% школьников переопределили поставленную задачу в соответствии со своими интересами к новым фактам. Они непроизвольно запомнили и воспроизвели лишь фактический материал задания и поэтому решали предложенную задачу недостаточно осознанно.

И, наконец, третья группа школьников (примерно 20-30%) не смогли вообще правильно удержать в памяти задание, непроизвольно запомнили лишь отдельные фрагменты фактического материала, и решение задачи проходило у них неосознанно [30, с.63].

Таким образом, к концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности.

Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной.

Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это – факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено в первую очередь приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются стихийно и нередко оказываются непродуктивными [12, с.52].

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I–II и III–IV классов. Так, для детей 7 –8 лет «характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: «Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т. д.» - чаще всего отвечают: «Просто запоминал, и все». Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших школьников проще выполнить установку «запомнить», чем установку «запомнить с помощью чего-либо» [16, с.63].

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение – универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание.

В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно вспомнить высказывание Л.Н. Толстого; «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной памятью».

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др.

Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

а) формирование самого умственного действия;

б) использование его как мнемического приема, т. е. средства запоминания. Таким образом, прежде чем использовать, например, прием классификации для запоминания материала, необходимо овладеть классификацией как самостоятельным умственным действием [9, с.332].

Процесс развития логической памяти у младших школьников должен быть специально организован, поскольку в подавляющем большинстве дети этого возраста самостоятельно (без специального обучения) не используют приемы смысловой обработки материала и с целью запоминания прибегают к испытанному средству – повторению. Но, даже успешно освоив в ходе обучения способы смыслового анализа и запоминания, дети не сразу приходят к их применению в учебной деятельности. К этому необходимо специальное побуждение со стороны взрослого.

На разных этапах младшего школьного возраста отмечается динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания: если у второклассников, как сказано выше, потребность в их использовании самостоятельно не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом.

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунком. По мере освоения письменной речи (к III классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников «происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания».

Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять, При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества - сочинение сказок.

Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка; ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т. п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом.

В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение [29, с.397].

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

Таким образом, особенностями развития памяти младших школьников является то, что без специального обучения младшие школьники не используют рациональных приемов и при заучивании наизусть. Они не используют комбинированное повторение - в целом виде и по частям - при заучивании правил. Они запоминают их лишь в целом, поэтому понимают хуже. Членение на части учащиеся используют при заучивании больших стихотворений, но часто допускают ошибку, разбивая стихотворение не по строфам, а по строчкам.

Это, естественно, приводит к механическому запоминанию. Большинство детей при заучивании наизусть не распределяют повторения во времени, не заучивают материал в несколько приемов. После специального обучения младшие школьники начинают с успехом применять рациональные приемы заучивания наизусть, используют комбинированный или целостный прием запоминания, повторения распределяют во времени.

Об условиях развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории пойдет речь в следующем параграфе.

**1.3 Условия развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории**

Условия – по Ожегову – это правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности. Условие – это также обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь или обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. В нашем исследовании условия – это обстановка, в которой осуществляется развитие памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории [22, с.185].

Многочисленные наблюдения педагогов, исследования психологов убедительно показали, что ребенок, не научившийся учиться, не овладевший приемами мыслительной деятельности в начальных классах школы, в средних обычно переходит в разряд неуспевающих. Одним из важных направлений в решении этой задачи выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное развитие памяти детей. Такие условия обеспечиваются в начальном обучении пока не в полной мере, поскольку все еще распространенным приемом в практике преподавания является организация учителем действий учащихся по образцу. Излишне часто учителя предлагают детям упражнения тренировочного типа, основанные на подражании и не требующие проявления выдумки и инициативы.

В результате такого обучения у детей недостаточно развиваются качества памяти: глубина, долговременность, произвольность памяти, которые определяют его самостоятельность. Развитие памяти у младших школьников является одной из основных задач школьного обучения вообще и в начальных классах в частности.

В отдельных пособиях, касающихся развития памяти, рекомендуется детям предлагать усложненные задачи учебного содержания или разного рода головоломки. К сожалению, авторы часто не отдают себе отчет в том, какую цель они преследуют в ходе решения такого типа упражнений. Эффект от таких занятий, как правило, невелик.

Как показывает опыт, условия, необходимые для организации систематической работы по целенаправленному развитию памяти, очень трудно обеспечить на уроках, насыщенных учебным материалом. Этому может служить специальная организация регулярных занятий, на которых дети решают нестандартные задачи, предлагаемые в определенной логике.

Психологические особенности младших школьников определяют специфику их интеллектуальной деятельности. Их память носит преимущественно конкретный характер, сопряжена с конкретными объектами.

Основным условием в развитии памяти младших школьников является формирование у них опосредованного запоминания, т. е. использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между какими-либо из них и некоторой системой условных знаков. Развитию ассоциативной памяти способствуют такие упражнения, как [15, с.216]:

а) запоминание слов с помощью картинок;

б) запоминание слов путем составления рассказа;

в) запоминание иностранных слов с помощью приема фонетических ассоциаций.

Общая атмосфера на уроках создает особый положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес, желание научиться выполнять предлагаемые задания. Осознание своих успехов способствует раскрытию психологических возможностей учащихся, повышению их самооценки, уверенности в себе.

Этот эмоциональный фон, положительное отношение к заданиям учителя имеют определенное последействие и постепенно распространяются на обычные школьные уроки. Тем самым уроки развития памяти становятся одним из способов формирования положительного отношения и интереса к учению в целом: учащиеся в результате этих занятий достигают значительных успехов в своем развитии.

Занятия имеют определенную структуру, которая включает вводную часть, основную и заключительную.

Задача вводной части - создание у учащихся определенного положительного эмоционального фона, без которого эффективное усвоение знаний невозможно. Этот позитивный эмоциональный настрой, постоянно создаваемый на развивающих занятиях, постепенно должен у учащихся закрепиться и переноситься на другие школьные уроки. В качестве приема создания положительного эмоционального фона может выступить просьба учителя улыбнуться друг другу и сказать добрые слова [13, с.457]. Есть ли у нас запас добрых, хороших слов, часто ли мы говорим их друг другу? Эти слова несут положительную энергию, помогают создавать атмосферу доверия, тепла, дружелюбия и хорошего настроения.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для улучшения мозговой деятельности [13, с.459]. Стимулирующее воздействие физических упражнений на психическую деятельность известно давно. Имеется много данных об улучшении показателей различных психических процессов под влиянием физических упражнений: увеличивается объем памяти. Тем самым обеспечивается более высокий уровень работоспособности, который влияет положительно на успешность учебной деятельности. Для каждого урока необходимо подбирать специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию на данном уроке.

Задания для основной части урока подбираются с учетом их направленности на соответствующие познавательные процессы и с точки зрения удобства для коллективной работы в классе. Для достижения развивающего эффекта применяется многократное выполнение заданий одного типа. С целью предотвращения снижения интереса учащихся к повторению однотипных заданий нужно стремиться обеспечить разнообразие внешнего оформления содержания ряда заданий, но сохранить единство их внутренней направленности.

Задача заключительной части урока состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопрос: чем же мы занимались и чему научились на данном уроке

Существенными особенностями занятий с младшими школьниками должно являться включение игровых, соревновательных элементов, поддержание доброжелательной, заинтересованной атмосферы, организация коллективной работы, налаживание сотрудничества с детьми. Это позволяет проводить занятия на высоком познавательном уровне, поддерживать деловую и в то же время свободную атмосферу.

Прежде чем использовать приемы и виды деятельности по коррекции и развитию памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории, важно владеть психологически комфортной обстановкой на уроках, атмосферой психологической защищенности ребенка и учителя.

Обеспечивается эта психологическая защищенность несколькими способами.

Во-первых, это система правил, которые изначально постепенно вводит в учебный процесс учитель.

Правила могут звучать следующим образом:

1. Любое мнение обсуждается, но не осуждается, не критикуется.

2. Все конфликтные ситуации обучающиеся решают между собой, по возможности без специального посредничества учителя, в случае необходимости конфликт может обсуждаться в классе, но ответственность за его разрешение несут участники конфликта. Таким образом, изживается ябедничество, апелляция к взрослому в детских ссорах.

3.Запрещено только то, что может повредить другому человеку, обидеть его, травмировать или помешать ученикам из других классов. Например, не следует кричать, потому что рядом идут уроки, потому что у твоих одноклассников и учителя может заболеть голова от шума и крика.

Во-вторых, кроме предъявленных ученикам правил, психологическая защищенность на уроках обеспечивается активным участием детей в организации деятельности на уроке.

Рефлексия, обсуждение с детьми, что им понравилось и не понравилось на уроке, что было новым для них, что они открыли нового в себе, обеспечивают взаимную ответственность за происходящее на уроке; задаются вопросы, направленные на взаимосвязь рефлексии детей и педагога: “Как вы думаете, а что мне понравилось (не понравилось) сегодня на уроке? Что удивило? Как вы это узнали?” [20, с.632].

На уроках русского языка сочетаются и чередуются разные виды деятельности, развивающие память младших школьников с нарушением интеллекта, поэтому ученики не устают и не скучают. Игровые формы на уроках русского языка, способствующие развитию памяти, снимают, предупреждают опасения детей, обеспечивают их уверенность в себе, стимулируют активность. Учитель “на равных” учувствует в играх. Прыгает и бегает, когда это требуется по роли, он делится с детьми своими чувствами: личностно открыт для них.

Показателем произвольности служат приемы запоминания. Сначала основным приемом запоминания является многократное прочитывание всего материала. Затем обучающиеся начинают чередовать прочитывание с произведением.

Важнейшим приемом осмысленного запоминания является деление текста на смысловые части. Членение на части обучающиеся используют при заучивании больших стихотворений, но часто допускают ошибку, разбивая стихотворение не по строфам, а по строкам.

Пути осмысливания запоминаемого различны. Так, для удержания в памяти какого-то текста, например, сказки, рассказа, большое значение имеет составление плана.

Обучающимся первого класса доступно и полезно составлять план в виде последовательного ряда картин. Позже картины заменяются перечнем основных мыслей: “О чем говориться в начале? На какие части можно разделить рассказ?”

Учителю в каждом конкретном случае нужно подсказывать младшим школьникам, каким образом разумнее заучивать тот или иной материал.

Нельзя думать, что всю тонкую и кропотливую работу можно свести к отдельным несложным приемам, обладающим магической силой решать педагогические проблемы. Успеха в развитии памяти достигнут те педагоги, которые сумеют пробудить у младших школьников интерес к учебе, к занятиям, стремлению к постоянному совершенствованию.

Этому способствуют дидактические виды работ и упражнения на уроках русского языка:

- диктанты, включая выборочный, свободный;

- игра “Живые слова”;

- веселые запоминалки;

- индивидуальные карточки с картинками;

- таблицы, алгоритмы;

- тренировочные “зарядки” над работой с предложением;

- русские народные скороговорки и чистоговорки;

- дидактические кроссворды;

- дидактические ребусы;

- задания “Послушаем звуки”;

- веселые стихи на уроках обучения грамоте;

- игровые упражнения на развитие эмоциональной памяти;

- дидактические сказки;

- памятки для обучающихся, учителей, родителей [28, с.79].

1. Диктанты с предварительной подготовкой по учебнику.

Обучающиеся объясняют, осознают содержание текста, орфографически проговаривают слова, объясняют написания.

2. Зрительный диктант. Текст, предназначенный для записи, прочитывается самими учащимися. Учитель записывает его на доске. Ученики внимательно вчитываются в текст, всматриваются в орфограммы, распознают слова на изучаемое правило. Можно эти правила повторить при зрительной подготовке к записи текста. Текст закрывается. Затем учитель диктует. После записи ученики сами проверяют написанное.

3. Письмо по памяти проводят с целью закрепления слов с орфограммами, запоминание которых основано на зрительном восприятии. Оно требует тщательной подготовки. Они заучивают наизусть текст в несколько строк (можно стихотворный или прозаический), объясняет все орфограммы, знаки препинания, запоминают слова на еще не изученные правила (если есть в тексте). Заранее подготовленный текст самостоятельно записывается учащимися. После записи проводится проверка, дети сличают текст с написанным на доске.

4. Предупредительный диктант. Методика его проведения состоит в том, что учитель читает текст по предложениям. Ученик проговаривает слова и объясняет, как их написать. Слова и части слов, которые объяснялись, подчеркиваются. Можно одновременно записывать текст на доске и в тетради. При этом виде работы учащиеся воспринимают текст на слух, выделяют трудные слова в орфографическом отношении, решают, как их надо писать. Ошибки предупреждаются до записи текста.

5. Восстановленный диктант. Ученики выписывают из продиктованного текста определенные грамматические категории (глаголы, имена существительные и др.), а затем заново конструируют текст по выписанным из диктанта словам. Этот вид диктанта увеличивает степень активности и самостоятельности детей, так как хотя выписанные “опорные” слова и помогают запомнить прослушанное, но не дают возможности запомнить текст дословно и учащимся приходится самостоятельно создавать текст.

6. Диктант-игра “Кто больше запомнит”. Его впервые предложила Федоренко. Цель – совершенствование памяти, без чего невозможно развитие орфографических навыков школьников.

Учитель читает предложение один раз, а во время паузы между предложениями учащиеся записывают то, что запомнили. Здесь важно точное воспроизведение, а не количество записанных слов.

Практика показывает, что все эти упражнения положительно влияют на развитие детской памяти.

Младшим школьникам очень трудно запомнить правила русского языка. И для того, чтобы не обременить их ненужной зубрежкой, эффективным является упражнение – запоминалки на эти правила. Дети заинтересовываются ими и запоминают непроизвольно.

Для развития слуховой памяти эффективным являются задания, которые можно использовать на уроках обучения грамоте “Послушаем звуки”. Во время урока учитель говорит: “Ребята, сейчас в школе тихо, идут уроки, а умеем ли мы слушать тишину? Какие звуки мы можем услышать? Что они обозначают? Сядьте удобно, закройте глаза, послушайте окружающие звуки”. Минуты две, три дети вслушиваются в тишину, затем учитель предлагает сделать глубокий вдох, выдох, спокойно открыть глаза и вернуться к общей работе. Дети рассказывают, кто что слышал и как это понял, и тут обнаруживается, что последовательность и громкость, интенсивность звуков они запоминают по-разному. Это упражнение позволяет понизить порог слышимости (громко говорящие дети не воспринимают тихий голос) и готовит учеников к интерпретации длительной аудиозаписи [29, с.397].

Большое внимание нужно уделить решению кроссвордов, ребусов, шарад, исходя из того, что перебор вариантов в процессе отгадывания помогает устанавливать связи между словами, что влияет на освоение орфографии, словообразования и морфемики.

Младших школьников следует специально учить разгадыванию ребусов. Так как здесь необходимо умение удерживать в памяти части слова, одновременно осуществляя перебор вариантов. Сначала нужно брать короткие слова, а затем уже использовать сложные случаи, когда буква или рисунки предметов находятся над, под за, перед, с другими буквами, когда предмет на рисунке можно назвать разными словами. Также, с целью развития памяти на уроках русского языка подходят задания на придумывание предложения на каждую картинку, чтения стихотворения, отгадывания загадки на каждую картинку.

Продуктивному развитию памяти младших школьников на уроках языковой теории способствует проведение анализа звучащей речи, работа со схемами и таблицами. В том числе работа над тем, что читается в данный момент: младшие школьники рассматривают и вспоминают книги, иллюстрации из которых представлены на страницах “Букваря”. В ходе данной работы ребята уже не только охотно слушают, но и переживают, и запоминают услышанное.

Развитию произвольного запоминания способствует применение каждодневных тренировочных “зарядок” с одним или двумя предложениями, а в букварный период это могут быть слова.

Для этого проводиться следующая работа над предложениями (словами):

Предложение, записанное на доске, прочитывается вслух учителем, для осознания смысла детьми.

Обучающиеся читают вслух, отчетливо и ясно проговаривая каждое слово по слогам [29, с.43].

Читают предложение по слогам про себя.

Просматривают его, чтобы глаза запомнили.

Закрывают глаза и мысленно крупно “пишут” каждое слово.

Запись предложения в тетрадь.

Проверка от последнего слова к первому.

Формирование слуховой и зрительной зоркости начинается с периода обучения грамоте, где сначала важно научить слуховой зоркости (вниманию, памяти), а затем зрительной. Еще в первом классе ученик должен на слух различать гласные и согласные звуки. Сначала на слух звуками, а затем зрительно – буквами. Ключом для выработки орфографической зоркости является умение различать безударные гласные, звонкие и глухие согласные в корне слова.

Важным здесь является то, что именно после таких каждодневных “зарядок” становится меньше исправлений в тетради, увеличивается скорость письма, обучающиеся становятся внимательными. И таких результатов учитель добивается благодаря развитию всех видов памяти, не делая акцент на каком-то одном из данных видов (зрительном, слуховом или двигательном).

Целесообразно использовать отрывки из стихотворений, скороговорки, поговорки, благодаря которым закрепляется правильное произношение звуков, отрабатывается дикция, развивается голосовой аппарат, темп речи.

Так как память обнаруживает ряд особенностей, то в целом её формирование и развитие зависит от общего развития видовой дифференциации памяти. Поэтому наиболее эффективно повысить продуктивность запоминания, можно синтезируя разные виды памяти, в частности слуховую, зрительную и двигательную.

Для комплексного сочетания разных видов памяти с учетом индивидуальных различий эффективным является использование при чтении звукового ориентира: живой голос учителя, магнитофон, при котором младшие школьники водят пальчиком за указкой учителя, а позднее – по строкам книг. И понимают смысл и рисуют зрительные образы [30, с.32].

Можно использовать пение, которое очень любят младшие школьники. Так как во время пения глаза опережают на 2-3 слова звучащий текст. Во время исполнения припева обучающиеся могут выполнять упражнения учебной гимнастики: рисовать в воздухе большие восьмерки правой, левой, двумя руками. Такое упражнение устраняет путанее букв при чтении и письме, улучшает координацию и центровку тела.

Синтезирующим разные типы памяти является метод коллективного сочинения с одновременным изображением. Здесь обучающиеся одновременно заняты в трех видах деятельности: наблюдение, рисование и рассказывание.

Для сочетания наиболее важных видов памяти эффективным является прием “рассказывание руками”. При таком приеме обучающим показывают иллюстрацию и спрашивают, о чем будет текст, потом проверяют, как оправдались предположения. После этого учитель снова читает текст, вместе с детьми, рассказывая руками.

Эффективному развитию памяти младших школьников способствует коррекционная работа по индивидуальным карточкам – заданиям.

Таким образом, рассмотрев теоретические основы развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории, мы пришли к выводам:

1. Память – это мыслительный процесс, включающий в себя запись, хранение и извлечение информации. Любое проявление памяти требует, прежде всего, запоминания, т.е. сохранения воспринятой информации, в течение какого-то промежутка времени, что можно определить в случае попытки его узнавания, которое возникает при повторении воздействия на человека. А воспроизведение — это извлечение из хранилищ памяти без непосредственного повторного воздействия.

2. Возрастные особенности памяти в младшем школьном возрасте развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать её проявления. В связи с возрастным относительным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память, чем словесно-логическая. Они лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала.

3. Условиями развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории являются: использование наглядности при развитии процессов памяти младших школьников; обучение рациональным приемам осмысленного заучивания, упражнениям, ориентированным на повышение продуктивности запоминания; уделять внимание решению кроссвордов, ребусов, шарад, исходя из того, что перебор вариантов в процессе отгадывания помогает устанавливать связи между словами, что влияет на освоение орфографии, словообразования и морфемики; формирование у младших школьников опосредованного запоминания, т. е. использования для запоминания вспомогательных средств, в том числе знаков-символов.

Следующая глава будет посвящена экспериментальной работе по развитию памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

**Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по развитию памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории**

**2.1 Диагностика уровня развития памяти младших школьников**

Для развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории на базе МОУ Синицинская СОШ был проведен эксперимент.

В эксперименте приняли участие учащиеся 4 класса в количестве 10 человек. Список детей, участвующих в исследовании приведен в приложении 1.

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – констатирующий этап - первичная диагностика уровня развития памяти младших школьников.

2 этап – формирующий этап - реализация условий развития памяти младших школьников в процессе изучения языковой теории.

3 этап – контрольный этап - повторная диагностика уровня развития памяти детей младшего школьного возраста, проведен анализ полученных результатов.

Для выявления уровня развития памяти использовались следующие критерии:

1.Быстрота − отличается у разных людей, её можно увеличить с помощью специальной тренировки памяти.

2.Точность − точность проявляется в припоминании фактов и событий, с которыми сталкивался ребенок, а также в припоминании содержания информации.

3.Длительность памяти − способность в течение долгого времени сохранять пережитый опыт.

4.Объем памяти– количество информации, удерживаемой в памяти.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня развития памяти у младших школьников: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень - быстрое заучивание с незначительным количеством ошибок (в среднем 0,6—0,7 ошибки). Для учащихся характерно стремление к активному поиску приемов, облегчающих запоминание, и использование их: 1) воспроизведение материала в том порядке, в каком он предъявлялся, 2) повторение, 3) припоминание, 4) пересказывание единиц материала, 5) проговаривание и т. п.

Средний уровень - простейшие мнемические приемы: повторение, проговаривание. Однако эти испытуемые не всегда стремятся к точности запоминания, не проявляют усилия воли, поэтому часто допускают ошибки.

Низкий уровень - с большим трудом запоминают бессвязный материал, у них не проявляется установка на запоминание. У большинства детей отсутствует поиск и применение способов, облегчающих запоминание, они пассивны и почти безразличны к результату запоминания. У них очень медленно образуются связи и дефференцировка в материале, которые все равно являются непрочными. Поэтому сам процесс заучивания осуществляется медленно и с относительно большим количеством ошибок.

С целью определения уровня развития памяти у детей младшего школьного возраста мы использовали методики:

Методика «Классификация изображений предметов».

Экспериментальный материал – 15 карточек, на каждой из которых изображён один предмет. 15 предметов легко классифицируются: животные, фрукты, игрушки. Кроме изображения предмета, на каждой карточке (в правом верхнем углу) написано двузначное число.

Перед началом исследования карточки располагаются на щите в случайном порядке и закрываются листом бумаги. Участвующим в исследовании выдаётся инструкция следующего типа, в которой говорится о том, что будет проводится опыт на умение классифицировать предметы по общим признакам. Задача испытуемого состоит в том, чтобы расклассифицировать предметы по группам и записать их в этом порядке, ставя в начале группы её название. После окончания опыта его участникам предлагается по памяти воспроизвести в любом порядке сначала предметы, изображённые на карточках, а затем числа.

«Метод Джекобса». Этот метод проводится на цифровом материале и представляет собой следующую работу. Испытуемому предъявляются последовательно семь рядов цифр, которые содержат от 4 до 10 элементов. Ряды цифр составляются случайно. Экспериментатор по одному разу читает по очереди каждый ряд, начиная с самого короткого. После прочтения каждого ряда, через 2-3 секунды, испытуемые письменно воспроизводят в протоколе элементы рядов. Опыт повторяется несколько раз на различных цифровых рядах.

Ещё одна методика определения уровня развития памяти разработана Л.С. Мучником и В.М. Смирновым. В первой части предложенного ими теста задания выполняются по методу Джекобса. Во второй части опыта определяется объём памяти, для чего испытуемому предъявляют случайные однозначные числа, которые он должен попарно складывать в уме и запоминать результаты сложения. После окончания испытуемый должен воспроизвести все результаты подсчётов.

Методика «Измерение памяти методом определения отсутствующего элемента». Испытуемые предварительно знакомятся с рядом стимулов, которые используются в эксперименте. Затем эти стимулы предъявляются им в случайном порядке. Задача испытуемого состоит в том, чтобы определить, какой из элементов ряда отсутствует в предъявленной последовательности. В качестве стимулов для запоминания могут выступать числовые ряды, слова и др.

Для исследования уровня развития памяти мы также использовали следующие классические методики: метод удержания членов ряда, метод заучивания, метод удачных ответов, метод антиципации.

Так, к примеру, при проведении метода заучивания, испытуемому предлагают заучить ряд элементов (слоги, слова, числа, фигуры и т.п.) до критерия их безошибочного воспроизведения в любом порядке. Для этого ряд объектов предъявляют несколько раз. То количество повторений предъявления ряда объектов для безошибочного повторения испытуемым является показателем запоминания. Предлагая испытуемому повторно воспроизвести график объектов через определённые промежутки времени можно построить график забывания. Таким образом, метод заучивания позволяет экспериментатору прослеживать динамику процессов запоминания и забывания материала разного объёма и содержания.

Приведём пример методики «Исследование процесса заучивания». В качестве экспериментального материала здесь выступают не связанные по смыслу слова. Материал представляется слуховым способом. Испытуемому предлагается ряд из 12 слов с требованием его заучить до безошибочного воспроизведения в любом порядке. После каждого предъявления ряда испытуемый воспроизводит его. Ряд повторяется спустя 5 с после окончания воспроизведения. Удержанные элементы фиксируются в протоколе знаком «+»; если испытуемый называет слово, которого ранее не было, то оно записывается в примечаниях к протоколу. Опыт проводится до полного заучивания всего ряда.

Результаты диагностики уровня развития памяти с помощью данных методик представлены в приложении 2.

Данные констатирующего этапа эксперимента приведены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели уровня развития памяти по критериям на констатирующем этапе эксперимента

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Методика | Быстрота | | | Точность | | | Длительность памяти | | | Объем памяти | | |
| Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Методика «Классификация изображений предметов» | 5 | 4 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 16 | 1 |
| «Метод Джекобса» | 1 | 6 | 3 | - | 3 | 7 | 1 | 4 | 5 | 2 | 5 | 3 |
| «Измерение запоминания методом определения отсутствующего элемента» | 2 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 5 | 1 | 4 | 5 | 1 | 4 |
| «Исследование процесса заучивания» | 7 | 1 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 7 | - | 3 | 7 | - |

В результате проведенной работы на констатирующем этапе эксперимента было установлено, что 30% всех испытуемых имеют низкий уровень развития памяти, исходя из критериев, определенных в начале эксперимента. Эти дети с большим трудом запоминают бессвязный материал, у них не проявляется установка на запоминание. У большинства детей отсутствует поиск и применение способов, облегчающих запоминание, они пассивны и почти безразличны к результату запоминания. У них очень медленно образуются связи и дифференцировка в материале, которые все равно являются непрочными. Поэтому сам процесс заучивания осуществляется медленно и с относительно большим количеством ошибок. 57 % испытуемых применяют простейшие мнемические приемы: повторение, проговаривание. Однако эти испытуемые не всегда стремятся к точности запоминания, не проявляют усилия воли, поэтому часто допускают ошибки. Это говорит о среднем уровне развития памяти. И лишь 13% детей быстрое заучивают с незначительным количеством ошибок. Для них характерно стремление к активному поиску приемов, облегчающих запоминание, и использование их, что говорит о высоком уровне развития памяти.

Анализ полученных результатов позволил сделать вывод о том, что большая часть испытуемых имеет средний и низкий уровень развития памяти и нуждается в коррекции. Следовательно, результаты констатирующего этапа исследования требуют проведения формирующего этапа эксперимента в соответствии с предложенной гипотезой.

**2.2 Реализация условий развития памяти младших школьников в процессе языковой теории**

На формирующем эксперименте мы провели работу по развитию памяти у испытуемых. Для этого мы провели серию занятий по изучению языковой теории с использованием специально подобранных упражнений, направленных на улучшение памяти.

Рассмотрим некоторые приемы и упражнения для развития памяти и облегчения запоминания.

1. Образование смысловых фраз из начальных букв запоминаемой информации («Каждый охотник желает знать, где сидит фазан» — о последовательности цветов в спектре: красный, оранжевый и т. д.).

2. Ритмизация — перевод информации в стихи, песенки, в строки, связанные определенным ритмом или рифмой.

3. Запоминание длинных терминов с помощью созвучных слов (например, для иностранных терминов ищут похожие по звучанию русские слова — чтобы запомнить медицинские термины, «супинациям и «пронация», используют созвучную и шуточную фразу «суп несла и пролила»).

4. Нужно находить яркие, необычные образы, картинки, которые по «методу связки» соединяют с информацией, которую надо запомнить. Например, нам надо запомнить набор слов: карандаш, очки, люстра, стул, звезда, жук — запомнить это будет легко, если вы вообразите их «персонажами» яркого, фантастического мультфильма, где стройный франт — «карандаш» в «очках» подходит к полной даме «люстре», на которую шаловливо влезает «стул», на обивке которого сверкают «звезды». Такой придуманный мультик забыть или перепутать трудно. Чтобы повысить эффективность запоминания по «методу связок», полезно сильно искажать пропорции (огромный «жук»); представлять предметы, в активном действии («карандаш» подходит); увеличивать количество предметов (сотни «звезд»); менять местами функции предметов («стул» на даме «люстре»).

5. Метод Цицерона. Представьте, что обходите свою комнату, где вам все хорошо знакомо. Информацию, которую вам надо запомнить, расставьте мысленно по ходу вашей прогулки по комнате. Вспомнить информацию вы сможете опять, представив себе свою комнату, — все будет на тех местах, где вы их расположили при предыдущем «обходе».

6. Запоминание слов связыванием их в рассказ.

Исходные положения:

* образы должны быть яркими, четкими, необычными. Вы должны видеть их в воображении;
* они должны быть в движении;
* связка между ними может быть в виде накладывания друг на друга, перекатывания, на основе "похожести".

Пример запоминания логически не связанных слов (дерево, стол, река, корзина, расческа, мыло, ежик, резинка, книга, трактор, дождь, солнце, часы, лампа, скрепка, дом, самолет, тетрадь, носки, воздух.):

Мы видим зеленое красивое ДЕРЕВО. Из него начинает расти в сторону доска, из доски вниз опускается ножка, получается СТОЛ. Приближаем свой взгляд к столу и видим на нем лужу, которая стекает вниз, превращаясь в целую РЕKУ. Посередине реки образуется воронка, которая превращается в КОРЗИНУ, которая вылетает из реки на берег. Вы подходите и отламываете у нее один край - получается РАСЧЕСKА. Вы берете ее и начинаете расчесывать волосы до тех пор, пока из головы не начинает выделяться МЫЛО. Оно стекает и остается волос, торчащий ЕЖИKОМ. Вам очень неудобно и Вы берете РЕЗИHKУ и стягиваете ею волосы. Hо она не выдерживает и лопается. Kогда она падает вниз - разворачивается по прямой линии, а затем превращается в KHИГУ. Вы пытаетесь ее поднять - не получается. Тогда открываете ее и из не прямо на Вас выезжает ТРАKТОР, который светит в глаза мощным лучом, словно СОЛHЦЕ. Становится очень жарко, и с Вас льется пот. Очень хочется, чтобы пошел ДОЖДЬ. И он начинает идти. Вы поднимаете голову и видите над собой ЧАСЫ, из которых льется вода. Вам становится холодно от дождя, хочется, чтобы он прекратился. Вы подпрыгиваете, хватаетесь за стрелку часов и вырываете ее. Опустившись на землю, Вы рассматриваете ее и замечаете у основания стрелки прикрепленную огромную ЛАМПУ. Вы забираете стрелку в виде СКРЕПКИ и прикрепляете на нагрудный карман. Только прикрепили стрелку, как от лампы начали откалываться и падать на ноги, превращаясь в кирпичи, кусочки стекла. Вы отпрыгиваете от него в сторону, сбросив с себя лампу со скрепкой. Постепенно из кирпичей, которые падают из лампы, появляется целый ДОМ. Вы подходите к нему, касаясь рукой стрелки, но он вдруг взлетает на воздух, словно САМОЛЕТ. И у Вас в руках остается кирпич, который превращается в ТЕТРАДЬ. Вы вырываете из нее листы и делаете из них себе HОСKИ (помня, что они дефицит) и идете в них по земле, как по ВОЗДУХУ.

7. Прочтите с доски первый ряд слов и запишите по памяти.

То же самое проделывается с каждым последующим рядом.

Слова записаны на доске мелом, то есть учащиеся воспринимают «слабоконтрастные» графические знаки.

паук, часы, волк, лиса

книга, белка, щенок, слива

грибок, ворона, килька, фартук

8. Зрительные диктанты.

На доске заранее сделала запись из двух или трех строк, временно закрытая. Когда запись откроется, вы должны прочесть первую строку два раза: первое чтение — знакомство, второе — выделение «опасных» мест в словах. Как только запись опять закроется, вы должны сразу же закрыть глаза и представить зрительно все: и предложение, и слова, и каждую букву, в них входящую.

В этот момент зрительная память очень поможет вам, так как один из секретов кратковременного запоминания — повторить материал в первые же секунды.

Следующёе действие — запись в тетрадь.

План зрительного диктанта:

а) читаю первую строку два раза;

б) представляю ее зрительно;

в) записываю в тетрадь.

Тоже со второй строкой и т. д.

По окончании работы весь материал будет открыт для самопроверки.

Ежедневно давайте оценку своей зрительной памяти: две ошибки — пока «плоховато» одна — «хорошо», а если ошибок нет, то вы получаете титул «Принц(или Принцесса) Зоркий Глаз».

Тренировка. Зрительный диктант.

Вкусненькая малина.

Сережина игрушка.

9. Слуховые диктанты. При слуховых диктантах вы, ребята, будете воспринимать предложения на слух: я читаю — вы внимательно слушаете. Вам надо многое «услышать» от учителя: и порядок слов в предложении, и знаки препинания, и написание незнакомых слов. Можно ли «услышать» запятую? вопросительный или восклицательный знак?

Договоримся: если слово на известное вам правило, то я его произношу, как принято (например, сосна — [сасна], а если орфограмма в слове вам еще не известна, то мое произношение будет очень ясное, четкое, чтобы вы «услышали» это и не сделали ошибку.

Как вы думаете, а что будет означать неожиданная пауза в середине предложения? (Значит, в этом месте нужно ставить занятую.)

Как только я проговорю первое предложение, вам надо сразу же (как и при зрительном диктанте) повторить его про себя, скопировав услышанное очень точно. В первые секунды вам опять поможет память, теперь уже слуховая. В процессе записи предложения вы почувствуете, как голос слуховой памяти будет «подсказывать» вам нужную информацию: какое слово идет следом, как оно звучало и т. д. И все это потому, что теперь вы знаете секрет запоминания!

Благодаря этому приему вы сможете запомнить предложения из 6, 7, 8, 9, 10 слов, т. е. научитесь увеличивать объем запоминаемого материала.

План слухового диктанта:

а) слушаю очень внимательно;

б) повторяю предложение про себя;

в) пишу в тетрадь.

То же самое со вторым предложением и т. д.

По окончании диктанта не забудьте оценить слуховую память.

Тренировка-соревнование: «Кто запомнит из текста самое длинное предложение?»

Учитель читает предложения с постепенным увеличением количества слов: первое предложение — из 5 слов, второе — из 6 и т. д., последнее — из 10 слов.

Совенок

Летом дети жили на даче. Раз мальчики одни пошли в рощу. Там они нашли большой дуб с дуплом. В дупле было гнездо, в нем сидели совята. Вова и Сеня взяли совенка и принесли его домой. Ночью сова прилетела к дому и стала кричать под окном.

После слухового диктанта учитель собирает тетради и, проверив, на следующем уроке развитии объявляет победителя — «Принца (или Принцессу) Чуткое Ухо».

Орфографические ошибки исправляются, но они не все учитываются при подведении итогов. Безошибочной считается работа, в которой соблюден порядок слов в каждом предложении, «услышаны» от учителя интонационные знаки и подсказанные орфограммы.

10. Запоминание текстовой информации посредством выделения ключевых слов и установления связей между ними.

1. Возьмите два карандаша (красный и синий). Прочитывая текст, подчеркните красным карандашом ключевые слова, т.е. слова, по которым можно воспроизвести предложение.

2. Проверьте, связаны ли логическим переходом эти слова-опоры. Например: кран-стол. Мы понимаем, что идет описание кухни. Допустим: самолет-клубника. Ясно видно, что связи нет, поэтому выделите в таких местах дополнительные опоры синим карандашом.

3. Выпишите слова на отдельный лист и подчеркните опоры, выделенные красным цветом (выписываются подряд слова, подчеркнутые красным и синим цветом).

4. Составьте с ним рассказ и воспроизведите слова на другом листке.

5. Сверьте с контрольным листом, исправьте ошибки (в воображении).

6. Теперь вызывайте слово за словом в воображении и по ним воспроизводите текст. После отработки таким образом 30-60 страниц текста процесс начинает выполняться непроизвольно, т.е. уже не нужно будет проделывать это письменно.

Так как продуктивному развитию памяти младших школьников на языковой теории способствует проведение анализа звучащей речи, работа со схемами и таблицами, то мы поощряли младших школьников в процессе чтения отрывка рассматривать и вспоминать книги, иллюстрации из которых читается отрывок. В ходе данной работы ребята уже не только охотно слушают, но и переживают, и запоминают услышанное.

На каждом занятии мы использовали тренировочные «зарядки» с одним или двумя предложениями.

Для этого проводилась следующая работа над предложениями:

Предложение, записанное на доске, прочитывается вслух учителем, для осознания смысла детьми.

Обучающиеся читают вслух, отчетливо и ясно проговаривая каждое слово по слогам.

Читают предложение по слогам про себя.

Просматривают его, чтобы глаза запомнили.

Закрывают глаза и мысленно крупно “пишут” каждое слово.

Запись предложения в тетрадь.

Проверка от последнего слова к первому.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента мы провели работу по развитию памяти в процессе изучения языковой теории. В приложении 3 представлены разработки серии занятий данного этапа эксперимента.

Для проверки эффективности формирующего этапа эксперимента работы, было проведено контрольное обследование испытуемых. Методика контрольного обследования совпадала с методикой констатирующего обследования уровня развития памяти испытуемых. Данные контрольного этапа эксперимента по проведенной диагностике приведены в таблице 2. Результаты анализировались с привлечением данных констатирующего обследования уровня развития памяти испытуемых.

Таблица 2

Показатели уровня развития памяти на контрольном этапе эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития памяти | Количество  наблюдений | % |
| Низкий | 0 | 0 |
| Средний | 7 | 70 |
| Высокий | 3 | 30 |

Для наглядности показатели уровня развития памяти на контрольном этапе эксперимента представлены на рисунке 1.



#### Рис.1 Уровень развития памяти на контрольном этапе

Оценка динамики изменения уровня развития памяти на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлена в таблице 3.

Таблица 3

Показатели уровня развития памяти на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития памяти | Констатирующий этап (%) | Контрольный этап  (%) |
| Низкий | 30 | 0 |
| Средний | 57 | 70 |
| Высокий | 13 | 30 |

Для наглядности представим сравнительный анализ уровня развития памяти на констатирующем и контрольном этапе на рисунке 2.

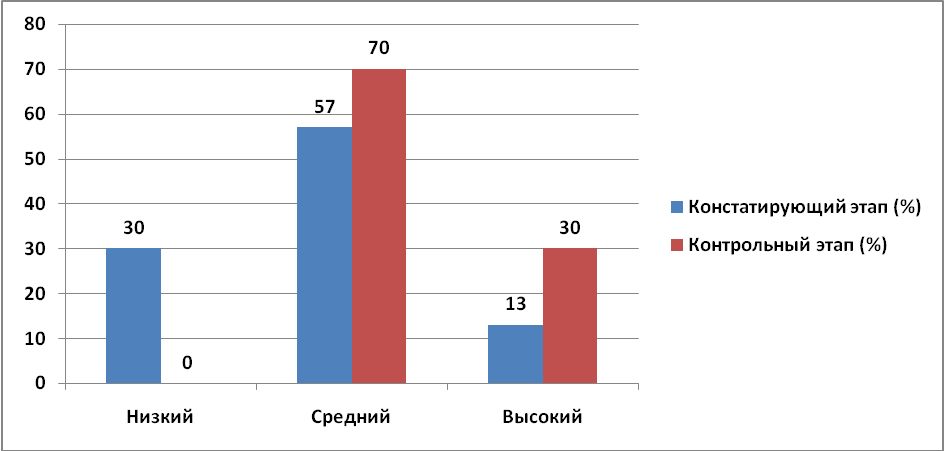


Рис.2 Сравнительный анализ уровня развития памяти на констатирующем и контрольном этапе

Сравнение данных констатирующего этапа с данными, полученными на контрольном этапе показывает, что количество испытуемых с низким уровнем развития памяти уменьшилось до 0, на 13 % увеличилось количество испытуемых, имевших средний уровень развития памяти. За счет уменьшения количества низкого уровня развития памяти на 17% увеличилось количество испытуемых, показавших высокий уровень развития памяти. В целом, это доказывает, что содержание и приемы формирующего этапа эксперимента были выбраны правильно и оказались эффективными для повышения уровня развития памяти у испытуемых.

В результате проведенной работы большинству учащихся стало характерно быстрое заучивание с незначительным количеством ошибок. Учащиеся стали стремиться к активному поиску приемов, облегчающих запоминание, и использование их. Школьники стали воспроизводить материал в том порядке, в каком он предъявлялся, стали повторять, припоминать и пересказывать единицы материала, а также проговаривать его, что способствует развитию памяти в процессе изучения языковой теории.

**Заключение**

Память играет в жизни человека большую роль. Она лежит в основе любого психологического явления, связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство личности. Память - это процесс запечатления, сохранения и воспроизведения следов прошлого опыта. У младших школьников память считают ведущим психическим процессом. В этом возрасте запоминание происходит главным образом непроизвольно, что обусловлено недостаточно развитой способностью к осмыслению материала, меньшей возможностью использования ассоциаций и недостаточным опытом и незнакомством с приемами запоминания. Если события имели эмоциональную значимость для ребенка и произвели на него впечатление, непроизвольное запоминание отличается особой точностью и устойчивостью. Известно, что дети младшего школьного возраста легко запоминают бессмысленный материал (например, считалки) или объективно осмысленные, но недостаточно понятные или вовсе непонятные им слова, фразы, стихотворения. В качестве причин, лежащих в основе такого запоминания, называют интерес, который вызывается у детей звуковой стороной этого материала, особое эмоциональное к нему отношение, включение в игровую деятельность. Кроме того, сама непонятность информации может стимулировать любознательность ребенка и привлекать к ней особое внимание. Основным направлением развития памяти в младшем школьном возрасте является стимулирование запоминания.

В результате нашего исследования мы рассмотрели понятие «память» в психолого-педагогической литературе, выделили особенности развития памяти в младшем школьном возрасте, выявили условия развития памяти у младших школьников в процессе изучения языковой теории.

На констатирующем этапе эксперимента мы определили уровень развития памяти у учащихся 4 класса и установили, что большинство учащихся имеют низкий уровень развития памяти, исходя из критериев, определенных в начале эксперимента. Эти дети с большим трудом запоминают бессвязный материал, у них не проявляется установка на запоминание. У большинства детей отсутствует поиск и применение способов, облегчающих запоминание, они пассивны и почти безразличны к результату запоминания. У них очень медленно образуются связи и дифференцировка в материале, которые все равно являются непрочными. Поэтому сам процесс заучивания осуществляется медленно и с относительно большим количеством ошибок. Для развития памяти в процессе изучения языковой теории нами был проведен формирующий этап эксперимента.

Учитывая специфику содержания учебного материала в процессе изучения языковой теории в начальной школе (обилие слов, предназначенных для запоминания, труднозаучиваемые и легкозабываемые правила, преобладание неяркого материала, разрозненность сведений и т.д.), мы отобрали для отработки именно те приемы по развитию памяти, которые помогают преодолеть трудности обучения.

Мы стремились к тому, чтобы каждый, даже самый маленький фрагмент урока не только обучал, но и развивал. Опыт показал, что любые виды деятельности, казалось бы, направленные только на обучение учащихся, при изменении цели легко преобразуются в развивающие. Например, материал, предназначенный для выборочного диктанта, мы обращали в средство для развития избирательности памяти; слуховые диктанты — в средство для развития приемов, позволяющих увеличивать объем запоминаемого материала. Зрительные диктанты направлялись на развитие точности запоминания. При заучивании словарных слов отрабатывались простейшие приемы запоминания. Правило, заученное коллективно, являлось результатом проведенного анализа или синтеза. Широко используемые в школьной практике опорные схемы объединялись по темам («О шипящих», «О букве ц», «О суффиксах») и обучали школьников одному из приемов, применяемых при воспроизведении заученного материала — припоминанию в системе. И даже физкультминутки, обычно служащие только для снятия усталости, мы наполняли упражнениями для развития у учащихся зрительно-двигательной памяти.

Для анализа реализованных мероприятий по развитию памяти младших школьников нами был проведен контрольный этап эксперимента. В результате проведенной работы большинству учащихся стало характерно быстрое заучивание с незначительным количеством ошибок. Учащиеся стали стремиться к активному поиску приемов, облегчающих запоминание, и использование их. Школьники стали воспроизводить материал в том порядке, в каком он предъявлялся, стали повторять, припоминать и пересказывать единицы материала, а также проговаривать его, что способствует развитию памяти в процессе изучения языковой теории.

В работе также представлены результаты изучения динамики состояния памяти младших школьников. Анализ динамики уровня развития памяти младших школьников на контрольном этапе эксперимента показал, что в результате экспериментальной работы у детей произошло повышение уровня развития памяти. Такие изменения свидетельствуют о том, что система работы, которая реализована в ходе формирующего эксперимента, существенно влияет на эффективность развития памяти у детей младшего школьного возраста.

Таким образом, задачи, поставленные в начале работы, были решены, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Проведенное исследование позволило наметить направление дальнейшей работы в рамках развития памяти младших школьников в условиях общеобразовательного учреждения.

**Библиография**

1. Айсмонтас, Б.Б. Общая психология: Схемы [Текст]/Б.Б.Айсмонтас. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 288 с.

2. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст]/Р.Аткинсон. - М.: Наука, 1980. - 321 с.

3. Битянова, М.Р. Работа психолога в начальной школе [Текст]/М.Р.Битянова, Т.В.Азарова, Е.И.Афанасьева, Н.Л.Васильева. - М.: Совершенство, 1998. - 467 с.

4. Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. - М.: Просвещение, 1984. - 547 с.

5. Выготский, Л.С. Психология [Текст]/Л.С.Выготский. - М.: Эксмо-пресс, серия "Мир психологии", 2002. -108 с.

6. Гальперин, П.Я. Формирование умственных действий [Текст]/П.Я.Гальперин // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. - М.:Просвещение, 1981.- 234 с.

7. Давыдов, В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания [Текст]/В.В.Давыдов, В.П.Зинченко // Вопросы психологии, 2002, №5. - с. 12.

8. Дубровина, И.В. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи [Текст]/И.В.Дубровина, М.И.Лисина// Возрастные особенности психического развития детей. - М.: Инфра-М, 1998.- 110с.

9. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология [Текст]/В.Н.Дружинин.- Спб.: Питер, 2000. - 354 с.

10. Зейгарник, Б.В. Личность и патология деятельности [Текст] / Б.В.Зейгарник. - М., 1971.

11. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст]/В.В.Зеньковский. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. - 350 с.

12. Краткий психологический словарь/Ред.-сост. Л.А. Карпенко: Под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов-на-Дону: Издательство "Феникс", 1998. - 347 с.

13. Корсакова, Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников [Текст]/Н.К.Корсакова, Ю.В.Микадзе, Е.Ю.Балашова. - М.: Педагогика, 2001.

14. Леонтьев, А.А. Л.С. Выготский [Текст] / А.А.Леонтьев. - М.: Просвещение, 1990. – 237 с.

15. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания [Текст] / А.Н.Леонтьев// Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти. - М.: просвещение, 1979. - 672 с.

16. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]/А.Н.Леонтьев. - М.: Наука, 1983. - 219 с.

17. Мухина, В.С. Детская психология/Под ред. Венгера Л.А. [Текст]/В.С.Мухина. - М.: Просвещение, 1985. - 271 с.

18. Пиаже, Ж. Суждение и рассуждение ребенка [Текст]/Ж.Пиаже.- СПб: СОЮЗ, 1997.- 187 с.

19. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]/Ж.Пиаже. - М.: Педагогика-Пресс, 1999. - 528 с.

20. Практическая психология образования. Под ред. И.В. Дубровиной. - М.: ТЦ "Сфера", 1998. - 327 с.

21. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В. В. Давыдова. - М.: Юнити-Дана, 1990.- 84 с.

22. Психологический словарь. Под общ ред. Неймера Ю. Л. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 352 с.

23. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/С.Л.Рубинштейн. - М.: Учпедгиз, 1989. - 321 с.

24. Самоукина, Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы [Текст]/Н.В.Самоукина. - М.: Новая школа, 1995.- 312 с.

25. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе [Текст] /В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: Школьная пресса, 2000.- 436 с.

26. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А.Урунтаева, Ю.А.Афонькина. - М.: Просвещение: Владос, 1995. - 291с.

27. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей [Текст]/Л.М.Фридман. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 480 с.

28. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников [Текст]/Г.А.Цукерман // Вопросы психологии.- 2002.- №5. - с. 15-21.

29. Черемошкина, Л.В. Развитие памяти детей [Текст]/Л.В.Черемошкина. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 317 с.

30. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение [Текст] / Н.И. Чуприкова. - М.: АО "Столетие", 1994. - 192с.

31. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся/ Под ред. Давыдова В.В., Нежновой Т.А. [Текст]/Д.Б.Эльконин. - М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.