

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования**

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**Факультет педагогики, психологии
и социальных наук**

**Кафедра «Прикладная
психология»**

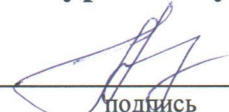
**Направление подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование»
Профиль «Психология образования»**

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:

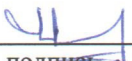
**«Различия в показателях развития памяти младших школьников с
разным уровнем учебной мотивации»**

Студент


подпись

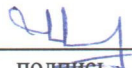
Арямова Елена Александровна

Руководитель


подпись

Медведева И.А.

Нормоконтролёр


подпись

Медведева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 07.06.2019 №13)

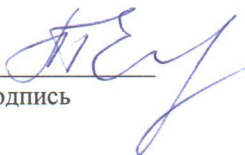
Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 01.07.19 №2)

Секретарь ГЭК


подпись

Тарасова Е.М.

Пенза 2019

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования.....	8
1.1. Общая характеристика психического развития младших школьников	8
1.2. Основные проблемы изучения памяти как психического процесса. Особенности памяти младшего школьника	15
1.3. Мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте	29
1.4. Недостатки в развитии мотивационной и интеллектуальной сферах как факторы формирования трудностей в обучении младших школьников ..	34
Глава 2. Изучение различий в показателях развития памяти младших школьников с разной учебной мотивацией	45
2.1. Описание процедуры и методов исследования	45
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	50
Выводы	62
Заключение	64
Список используемых источников.....	66
Приложение 1	70

Введение

Проблема увеличения числа детей с трудностями в обучении является достаточно актуальной на сегодняшний день. В основном, трудности связаны с недостаточным уровнем когнитивного развития и недостаточной сформированностью мотивов учебной деятельности.

Для повышения успеваемости детей, необходимо изучать особенности познавательной сферы, вовремя диагностировать проблемы в обучении и выстраивать коррекционную работу со слабоуспевающими учениками. Данное направление работы представляется нам достаточно актуальным.

Такие авторы, как Н.А. Менчинская [21, 22], Д.Н. Богоявленская [5], И.В. Дубровина [13, 14], Р.В. Овчарова [24] и др., рассматривают проблемы учебной успешности младших школьников. В их работах достаточно подробно описаны психологические особенности познавательных процессов и личностной сферы детей младшего школьного возраста, однако, практический аспект возможной работы с такими детьми до конца не изучен. Поэтому возникает еще много вопросов, противоречий, трудностей при работе с такими детьми. Следовательно, приоритетным направлением среди всех задач, решаемых школьным практическим психологом в ходе своей деятельности, является оптимизированная психодиагностика по изучению причин трудностей ребенка в усвоении школьной программы и оказание быстрой и эффективной помощи как можно большему количеству школьников.

Уровень развития памяти важен в любом возрасте, но особую роль он играет в процессе школьного обучения. Учебная деятельность предъявляет очень большие требования ко всем сторонам психики ребенка. В свою очередь, она способствует развитию познавательных способностей школьника. Проблема недостаточного развития памяти у учащихся школы обуславливают многие учебные затруднения: низкую успеваемость,

неумение работать самостоятельно, возникновение психоэмоциональной напряженности, повышенную утомляемость.

Возрастающие требования к освоению учебного материала предполагает усвоение ребенком огромного количества новой информации, что в значительной степени зависит от уровня развития мнемических способностей. В процессе развития памяти способность к запечатлению информации в младшем школьном возрасте становится основой формирования в структуре мнемических способностей операционных и регулирующих механизмов, что определяет успешность освоения учебной деятельности. В связи с этим, исследование показателей развития памяти младших школьников, наряду с изучением их мотивации учебной деятельности, представляет большой практический интерес.

Целью данного исследования является изучение различий в показателях развития памяти младших школьников с разным уровнем учебной мотивации для дальнейшей разработки коррекционной программы по оказанию помощи учащимся, имеющим трудности в обучении.

Объект исследования - мотивационная и когнитивная сферы детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования - различия в показателях развития памяти младших школьников с разным уровнем учебной мотивации.

Гипотеза: Существуют различия в показателях развития памяти младших школьников с разным уровнем учебной мотивации. Эти различия проявляются в показателях:

- развития долговременной зрительной памяти;
- объема кратковременной зрительной памяти;
- развития кратковременной аудиальной памяти;
- объема долговременной слуховой памяти;
- развития словесно-логической памяти.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики:

- методика «Зрительное воспроизведение ряда цифр» - долговременная зрительная память;
- методика «Объем кратковременной памяти на геометрические фигуры при их воспроизведении»;
- методика «Объем кратковременной слуховой памяти»;
- методика «Запоминание 10 слов, предложенных в случайном порядке» - долговременная слуховая память;
- методика изучения логической памяти.

Полученные результаты были подвергнуты математико-статистическому анализу с помощью t-критерия Стьюдента, ϕ^* - критерия Фишера.

В ходе исследования были решены следующие **задачи**:

1. Проанализировать теоретические и эмпирические данные по вопросам развития детей в младшем школьном возрасте и особенностей познавательной сферы на начальном этапе школьного обучения.
2. Провести диагностику мотивов учения детей младшего школьного возраста.
3. Провести диагностику показателей развития памяти испытуемых с разной учебной мотивацией.
4. Проанализировать и интерпретировать данные, полученные в ходе диагностического исследования.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 77 г. Пензы. В нем принимали участие две группы школьников 3-х классов: группа учащихся с высоким и средним показателями учебной мотивации и группа учеников с низким и средне-низким показателями учебной мотивации. Всего в исследовании приняли участие 34 ученика.

Глава 1. Анализ теоретических и эмпирических данных по проблеме исследования

1.1. Общая характеристика психического развития младших школьников

Младшим школьным возрастом в нашей стране совсем недавно считался период с семи до девяти – десяти лет, но сейчас нижняя граница возраста изменилась, что связано с переходом к обучению с шести лет и четырехлетней начальной школе. Другие страны определяют границы данного периода в соответствии с принятыми в их системе образования законами. Определяя возрастные границы младшего школьного возраста, за основу берут время обучения в начальных классах. Однако, решающей во всех случаях, является возможность перехода ребенка к изучению как систематической, так и целенаправленной деятельности [40].

Данный период характеризуется активным анатомо-физиологическим созреванием организма. В возрасте семи лет происходит морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий, благодаря чему появляется возможность для осуществления целенаправленного произвольного поведения, планирования и выполнения программ действий. В возрасте шести – семи лет, по мнению И.В. Дубровиной [13], усиливается подвижность нервных процессов, равновесие процессов возбуждения и торможения увеличивается, хотя процессы возбуждения доминируют. Можно заметить, что у детей в возрасте от семи до десяти лет главные свойства нервных процессов по своим характеристикам приближаются к свойствам нервных процессов взрослых людей. Но, тем не менее, данные свойства у некоторых детей достаточно неустойчивы. Многие физиологи полагают, что говорить о типе нервной системы у младших школьников можно только условно [43].

Регулирующая функция коры еще недостаточно совершенна. Дети постоянно отвлекаются, они не могут долго сосредоточиться на чем-либо, их переполняют эмоции [14].

Физиологическая выносливость ребенка существенно повышается, потому что в данном возрасте происходят значительные изменения в органах и тканях тела, благодаря чему создаются благоприятные анатомо-физиологические предпосылки для реализации учебной деятельности [33].

Во время обучения детей важно учесть тот факт, что развитие крупных мышц происходит быстрее развития мелких, поэтому дети выполняют лучше сравнительно сильные и размашистые движения, чем те, которые требуют точности. Этот момент заслуживает внимания при рассмотрении особенностей анатомо-физиологического созревания. В возрасте шести – семи лет также продолжает развиваться и совершенствоваться сердечно-сосудистая система, увеличивается ее надежность, резервные возможности, совершенствуется регуляция кровообращения. Также данный возраст – это период качественного скачка в улучшении регуляции кровообращения. Система становится более уязвимой. Организм более напряженно реагирует на малейшие неблагоприятные воздействия внешней среды, например чрезмерные статические или умственные нагрузки [33].

На возраст семи лет приходится период второго физиологического криза, который совпадает с началом школьного обучения. В это время в организм ребенка переживает резкий эндокринный сдвиг, который сопровождается увеличением пропорций тела, ростом внутренних органов, вегетативным преобразованием. Поэтому серьезные изменения в системе социальных отношений и деятельности ребенка происходят в период перестройки всех систем и функций организма, что вызывает большое напряжение и мобилизацию его резервов [27].

Но, наблюдаемые в это время определенные осложнения, которые происходят в период физиологической перестройки, такие как чрезмерная утомляемость, нервно-психологическая напряженность, физиологический

криз не столько отягощает, сколько наоборот, помогает лучше и легче адаптироваться ребенку в новых условиях. Данное явление можно объяснить тем, что происходящие физиологические изменения соответствуют повышенным требованиям новой ситуации. Более того, детям, которые отстают в общем развитии из-за педагогической запущенности, данный криз дает последний шанс, время, когда еще можно догнать сверстников [35].

Младший школьный возраст характеризуется неравномерностью психофизиологического развития для разных детей, имеются различия в темпах развития мальчиков и девочек, т.к. девочки все также обгоняют мальчиков. Систематическое обучение задает большие требования к умственной работоспособности детей, а у младших школьников она изменчива, сопротивляемость усталости минимальная. В дальнейшем данные параметры повышаются, но все же плодотворность и уровень выполняемой работы младших школьников в два раза меньше, чем те же показатели у подростков и старшеклассников.

Разбирая возрастные особенности психического развития младших школьников, необходимо рассмотреть и развитие личностной сферы.

В возрасте начальной школы личность ребенка продолжает свое развитие, которое началось еще в дошкольном детстве в связи с соподчинением мотивов и становлением самосознания. Но младший школьник попадает в другие условия, он включается в общественно значимую учебную деятельность, результаты которой высоко или низко оцениваются близкими взрослыми. В этот период развитие личности зависит от школьной успеваемости и оценки ребенка.

Основной проблемой в рассматриваемом нами возрасте можно назвать проблему школьной успеваемости, оценку результатов учебной деятельности детей. От оценки зависит и учебная мотивация, поэтому в отдельных случаях появляются тяжелые переживания и школьная дезадаптация. Также школьная оценка оказывает влияние и на формирование самооценки. Дети, опираясь на оценку учителя, сами считают себя и своих сверстников

отличниками, «двоечниками» и «троечниками», хорошими и средними учениками, наделяя представителей каждой группы набором определенных качеств. Оценка успеваемости в начале школе – это оценка личности в целом, которая обуславливает социальный статус ребенка.

Отличники и некоторые хорошо успевающие дети обладают завышенной самооценкой, а неуспевающие и слабые ученики наоборот, не уверены в себе, в своих возможностях. Поэтому их самооценка формируется своеобразно [8].

А.И. Липкина при изучении динамики самооценки в начальных классах, выявила следующую тенденцию. Сначала дети не относят себя к «отстающим» и пытаются сохранить высокую самооценку. Однако, нереализованная потребность выйти из числа отстающих, приобрести более высокий статус постепенно ослабевает. Количество отстающих в учении детей, считающих себя еще более слабыми, чем они есть на самом деле, возрастает почти в три раза от первого до четвертого класса. Так самооценка, завышенная в начале обучения, резко снижается.

Дети с заниженной и низкой самооценкой чувствуют собственную неполноценность, и даже безнадежность. Снизить остроту данных переживаний можно с помощью компенсаторной мотивации – направленности не на учебную деятельность, а на другие виды занятий. При утверждении в других видах деятельности, у ребенка складывается неадекватно завышенная самооценка, которая имеет компенсаторный характер. Но, даже при том, что ребенок компенсирует свою низкую успеваемость успехами в иных областях, «приглушенное» чувство неполноценности, ущербности, принятие позиции отстающего приводят к отрицательным последствиям [25].

Э. Эриксон утверждает, что центральное новообразование младшего школьного возраста – это «чувство компетентности», наличие которого формируется только у полноценно развитой личности. Учебная деятельность – это важнейшая деятельность для младшего школьника, в которой ребенок

должен чувствовать себя компетентным, иначе его личностное развитие будет искажено. Интересен тот факт, что дети осознают важность компетентности именно в сфере обучения. По данным эмпирических исследований, описывая качества наиболее популярных сверстников, младшие школьники указывают, в первую очередь, на ум и знания [41].

Но, в целом формирование самооценки младшего школьника зависит не только от его успеваемости и особенностей общения учителя с классом, также большое значение имеет семейное воспитание и принятые в семье ценности. Дети, имеющие завышенную самооценку, воспитываются по принципу кумира семьи, в обстановке не критичности и начинают рано осознавать свою незаурядность. Дети, имеющие высокую, но не завышенную самооценку, в семье получают внимание к своей личности, которое сочетается с достаточной требовательностью. В таких семьях не используют унижительные наказания и хвалят, когда ребенок того заслуживает. Дети, имеющие пониженную (не всегда очень низкую) самооценку имеют дома большую свободу. Такая свобода, чаще всего, – это бесконтрольность, результат безучастия родителей по отношению к детям и друг к другу. Такие родители включаются в жизнь детей при возникновении конкретных проблем, например с успеваемостью, а обычно мало интересуются их учебой и переживаниями [30].

Отношение ребенка к себе как к ученику в значительной мере определяется семейными ценностями. На первый план для ребенка выходят качества, которые больше всего волнуют его родителей, такие как поддержание престижа, послушание. В самосознании младшего школьника смещаются акценты, если родителей волнуют не учебные, а бытовые моменты его школьной жизни, или вообще мало что волнует, когда школьная жизнь почти не обсуждается или обсуждается формально. Достаточно равнодушный вопрос: «Что было сегодня в школе?» - рано или поздно приведет к соответствующему ответу: «Нормально», «Ничего особенного». Исследования Г.А. Цукерман [7, 37] показывают, что значимость учения для

родителей и учеников в начале обучения совпадает, однако уже к концу начальной школы она значительно различается.

От родителей также зависит уровень притязаний ребенка. Дети, претендующие в учебной деятельности на безоговорочный успех, в случае получения негативной отметки (даже оценки «хорошо»), могут впасть по этому поводу в депрессию, поскольку родители показывают такое же отношение к своей профессиональной деятельности. Такие дети ожидают для себя блестящее будущее с высокооплачиваемой работой.

Для детей с низким уровнем притязаний не характерна постановка целей и планирование. Такие дети часто неуверенны в себе, сомневаются в своих силах, поэтому соглашаются с любой оценкой, которую ставит учитель. Планы на будущее у таких детей достаточно диффузны [36].

Ребенок, который поступает в школу и принимает ценности и притязания родителей, в дальнейшем ориентируется на плоды своей деятельности, свою реальную успеваемость и место среди сверстников. Школу и семью можно назвать внешними факторами формирования самосознания. Его развитие также зависит и от созревания теоретического рефлексивного мышления ребенка. В конце младшего школьного возраста зарождается рефлексия, поэтому появляются новые возможности для развития самооценки достижений и личностных качеств. Самооценка становится в целом более адекватной и дифференцированной, суждения о себе становятся более обоснованными. В то же время здесь наблюдаются значительные индивидуальные различия. Нужно особо выделить, что у детей с завышенной и заниженной самооценкой изменить ее уровень очень сложно.

В отношениях со сверстниками детям очень важна оценка сверстников (прежде всего положительная). Большинство детей младшего школьного возраста стремятся быть «самыми-самыми» хорошими, знающими, смелыми, интересными, первыми, главными и так далее. Дети часто проявляют хвастовство, радость своим достижениям, а в случае неудачи переживают до слез. Поэтому педагог должен быть очень осторожен с оценкой ребенка в

присутствии его сверстников и одноклассников. Учитель должен помнить, что совсем непозволительны ситуации, когда в присутствии всего класса показываются чьи-то недостатки, а тем более демонстрируются неудачи, трудности в учебе [42].

Вышесказанное указывает на то, что младший школьник начинает осознавать себя среди других людей, останавливает свой выбор на критериях, которые он будет использовать при выборе поведения.

Получая доброе отношение и понимание взрослых, основная установка ребенка будет только на хорошее: «Я хороший», «Ты хороший», «Мы хорошие». Важно заметить, что дети того же возраста, которые выросли в неблагоприятных социальных условиях, в условиях борьбы за свое существование и выживание, не настолько наивны и непосредственны. Такие дети знают, что такое хитрость и притворство, часто бывают эгоистичны и расчетливы. Такие дети еще не понимают происходящего с ними, но их чувства словно опережают их разум.

Младший школьный возраст считается началом школьной жизни, вступая в которую, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника и учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для ребенка ведущей, а от ее результативности напрямую зависит развитие личности младшего школьника. Школьная успеваемость – это важный критерий оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников. Статус отличника или неуспевающего отражается на самооценке ребенка, его самоуважении и самопринятии. Успешная учеба, осознание своих способностей и умений качественно выполнять разные поручения приводят к становлению чувства компетентности – нового аспекта самосознания. Чувство компетентности, как и теоретическое рефлексивное мышление, можно считать главным новообразованием младшего школьного возраста. Если во время учебы у ребенка не формируется чувство компетентности, то у него снижается самооценка и появляется чувство неполноценности, а также могут развиваться компенсаторные самооценка и мотивация [36].

Отметим важнейшие новообразования в младшем школьном возрасте:

1. Меняется социальная позиция. Позиция школьника вовлекает ребенка в систему общественных отношений. Это период рождения «социального Я».
2. Меняется самосознание ребенка, что приводит к переоценке ценностей. Старые мотивы теряют свою побудительную силу. Важным, в первую очередь становится то, что имеет отношение к учебной деятельности. Игра постепенно перестает быть главным наполнением жизни ребенка.
3. Появляются устойчивые аффективные комплексы, что может проявляться в чувстве неполноценности, в чувстве собственной значимости, исключительности.
4. Появляется смысловая ориентировка в личных действиях. Ребенок начинает более-менее адекватно оценивать предстоящий поступок с точки зрения его последствий и отдаленных результатов.
5. Младший школьный возраст – это возраст напряжённого умственного развития.

1.2. Основные проблемы изучения памяти как психического процесса. Особенности памяти младшего школьника

В современном мире исследованием памяти занимаются представители различных наук, таких как психология, биология, медицина, генетика, кибернетика и т.д. Каждая из этих наук имеет свои вопросы, с помощью которых они обращаются к проблемам памяти; своя система понятий, согласно которой возникают свои теории памяти. Благодаря всем этим наукам расширяются знания о памяти человека; взаимно дополняя друг друга, они позволяют глубже заглянуть в одно из самых важных и загадочных явлений человеческой психологии. Но, именно психологические учения о памяти намного старше ее медицинских, генетических, биохимических и кибернетических исследований.

Памятью принято считать сложный психический процесс, состоящий из процессов запечатления, сохранения, последующего узнавания и воспроизведения следов прошлого опыта.

Воспроизведением называется процесс воссоздания образа предмета, воспринимаемого нами ранее, но не воспринимаемого в данный момент.

Психологическая наука решает ряд сложных задач, которые связаны с изучением процессов памяти [44].

Если рассмотреть историю психологии, то видно, что уже с давних времен велись попытки разьяснить связь психических процессов при запоминании и воспроизведении. Например, Аристотель стремился вывести принципы, с помощью которых наши представления связываются друг с другом. Данные принципы, которые в дальнейшем назвали принципами ассоциации, получили в психологии широкую известность. Были выделены ассоциация по смежности, по подобию и по контрасту.

И.М. Сеченов и И.П. Павлов дали научное обоснование принципу ассоциаций и раскрыли их закономерности. Павлов утверждал, что ассоциации – это временная связь, возникающая в результате одновременного или последовательного действия двух или нескольких раздражителей. Важно заметить, что в современном мире большинство ученых рассматривает ассоциации лишь как один из феноменов памяти, а не как главный, а тем более единственный ее механизм.

Один из первых разделов психологической науки, где был использован экспериментальный метод – это изучение памяти. Немецкий психолог Г. Эббингауз в 80-х годах XIX века предложил прием, с помощью которого, как он думал, было возможно изучить законы «чистой» памяти, независимые от деятельности мышления путем заучивания бессмысленных слогов. Результатом данного эксперимента стало открытие основных кривых заучивания (запоминания) материала и выявление ряда особенностей проявления механизмов ассоциаций. Г. Эббингауз открыл закон забывания и «эффект края».

В то же время известным немецким психиатром Э. Крепелиным изучались процессы запоминания у психически больных, а известный немецкий психолог Г.Э. Мюллер осуществил фундаментальное исследование важнейших законов закрепления и воспроизведения следов памяти у человека.

На первых этапах изучения памяти человека исследования касались специальной сознательной мнемической деятельности, которая рассматривалась как процесс преднамеренного заучивания и воспроизведения материала. В связи с этим, очень мало внимания было отведено анализу естественных механизмов запечатления следов, которые прослеживаются и у животного, и у человека. Данное явление можно связать с широко распространенным в психологии интроспективным методом. В дальнейшем, с развитием объективного исследования поведения животных, область исследования памяти была значительно расширена. Например, американский психолог Э. Торндайк в конце XIX-начале XX века впервые сделал предметом изучения формирование навыков у животного [28].

Рассмотрим другие теории, которые затрагивают проблемы памяти. В первой трети XX в. в Германии возникло направление, в рамках которого была выдвинута программа изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Термин «гештальт» в переводе на русский язык означает «целое», «структура», «система». Поэтому, изучая память, сторонники теории отталкивались от того, что и при запоминании и при воспроизведении материал, с которым мы имеем дело, выступает в виде целостной структуры, а не сложившегося на ассоциативной основе случайного набора элементов, как это трактует структурная психология.

Если брать во внимание определенные успехи и достижения гештальтпсихологии, она все же не смогла дать аргументированный ответ на самые главные вопросы исследования памяти, а конкретно на вопрос о ее происхождении. Также представители направлений бихевиоризма и психоанализа не смогли это сделать. Представители бихевиоризма

подчеркивали роль подкрепления в запоминании материала. Заслугой представителей психоанализа является то, что они показали роль эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании. Они выявили, что легче всего в нашей памяти воспроизводятся события, которые имеют положительную эмоциональную окраску, и наоборот, негативные события быстро забываются.

В начале XX в. появилась смысловая теория памяти. Представители данной теории полагали, что работа надлежащих процессов имеет прямую зависимость от наличия или отсутствия смысловых связей, которые объединяют запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые структуры. А. Бине и К. Бюлер являлись представителями этого направления и доказали, что главным при запоминании и воспроизведении служит смысловое содержание материала [15].

Проблема изучения высших произвольных и сознательных форм памяти, которые позволяют человеку осознанно использовать приемы мнемической деятельности и произвольно обращаться к любым отрезкам своего прошлого, занимает ключевое место в изучении памяти.

Систематическим изучением высших форм памяти у детей первым занялся Л. С. Выготский. Он в конце 1920-х гг. начал исследовать проблему развития высших форм памяти, которые представлял как сложные формы психической деятельности, имеющих социальное происхождение [10,11].

Французский ученый П. Жане в дальнейшем опирался на работы Выготского. П. Жане впервые дал трактовку памяти, как системе действий, ориентированных на запоминание, обработку и хранение материала.

Отечественные психологи продолжали изучать сложнейшие формы произвольной мнемической деятельности, в которых процессы памяти имели связь с процессами мышления. Ученые А.А. Смирнов и П.И. Зинченко, которые проводили свои исследования с позиции психологической теории деятельности, раскрыли законы памяти как осмысленной человеческой деятельности, определили зависимость запоминания от поставленной задачи

и выделили основные приемы запоминания сложного материала. Так, Смирнов выявил, что действия запоминаются лучше, чем мысли, а среди действий, в свою очередь, лучше запоминаются те, что связаны с преодолением препятствий [34].

Реальные успехи в психологических исследованиях памяти все же не дают возможности полностью изучить физиологический механизм запечатления следов и природу самой памяти. Философы и психологи конца XIX - начала XX в. ограничивались лишь указанием на то, что память является «общим свойством материи». В 40-х годах XX в. отечественные психологи определили такое понятие, что память – это функция мозга, а физиологической основой памяти является пластичность нервной системы.

Пластичность нервной системы проявляется в том, что каждый нервно-мозговой процесс сохраняет после себя след, который изменяет характер следующих процессов и обуславливает возможность их повторного возникновения, где раздражитель, действовавший на органы чувств, отсутствует. Пластичность нервной системы выражается и в отношении психических процессов, что проявляется в возникновении связей между процессами. В итоге один психический процесс может вызвать следующий.

В последние десятилетия были проведены исследования, показавшие, что запечатление, сохранение и воспроизведение следов связаны с глубокими биохимическими процессами, в частности с модификацией РНК, и что следы памяти можно переносить гуморальным, биохимическим путем. Начались интенсивные исследования так называемых процессов «реверберации возбуждения», которые стали рассматриваться как физиологический субстрат памяти. Возникла целая система исследований, которая внимательно изучала процесс постепенного закрепления (консолидации) следов. Также появились исследования, в которых была предпринята попытка выделить области мозга, необходимые для сохранения следов, и неврологические механизмы, лежащие в основе запоминания и забывания.

На данный момент психология имеет обширный материал по изучению памяти, хотя многие вопросы по-прежнему остаются нерешенными. В современном мире наличествует множество подходов к изучению процессов памяти. Такие подходы считаются разноуровневыми, потому что существуют теории памяти, которые изучают данную систему психической деятельности на психологическом, физиологическом, нейронном и биохимическом уровнях [12].

Сегодня почти все исследователи имеют единодушное мнение по поводу того, что неизменное хранение информации связано с химическими или структурными изменениями в мозге. Почти все согласны с тем, что запоминание осуществляется посредством электрической активности, т.е. химические или структурные изменения в мозге должны влиять на электрическую активность и наоборот.

Несмотря на многочисленные исследования, полной картины о физиологических механизмах памяти на данный момент не существует. Проблема физиологии памяти – это самостоятельная проблема, которую стремятся решить в основном физиологи, занимающиеся изучением мозга. Существуют другие проблемы изучения памяти, которые исследуют исключительно психологи.

В частности, выделяется несколько важнейших подходов в классификации памяти. Отдельные виды памяти принято выделять, опираясь на три основных критерия:

- 1) по виду психической активности, которая преобладает в работе, память принято делить на двигательную, эмоциональную, образную и словесно-логическую;
- 2) по характеру целей деятельности память принято делить на произвольную и произвольную;
- 3) по длительности закрепления и сохранения материала память принято делить на кратковременную, долговременную и оперативную.

П.П. Блонский [4] ввёл классификацию видов памяти по характеру психической активности. Представленные им виды памяти такие, как двигательная, эмоциональная, образная и словесно-логическая не могут существовать друг без друга, а также постоянно тесно взаимодействуют. Но, у ученого получилось найти отличия между отдельными видами памяти.

Непроизвольная и произвольная память отличается целями деятельности. При непроизвольной памяти запоминание и воспроизведение осуществляется автоматически, без волевых усилий человека, без контроля со стороны сознания. Также нет специальной цели что-либо запомнить или припомнить, т.е. не ставится специальная мнемическая задача. В произвольной памяти данная задача есть, а в самом процессе присутствует волевое усилие.

Существует также деление памяти на кратковременную и долговременную. Кратковременная память – это вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации, здесь не используются специальные мнемические приемы, но для запоминания используются определенные волевые усилия. Понятием оперативная память обозначают мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия или операции [45].

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

По тому материалу, который сохраняется памятью, ее можно раздробить на память когнитивную, эмоциональную и личностную. По модальности сохраняемых образов – память словесно-логическая и образная. Чаще всего уровень их развития у индивида неодинаков, что позволяет заявлять о преобладании одного из типов памяти.

Из характеристик памяти можно выделить такие природные свойства, как:

- 1) скорость запоминания – это количество повторений, необходимое для удержания информации в памяти;
- 2) объем запоминания;
- 3) скорость забывания – это время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти;
- 4) длительность сохранения;
- 5) точность.

Учеными было выяснено, что постановка особых задач играет значительную роль в запоминании. Под ее влиянием может меняться сам процесс запоминания. С.Л. Рубинштейн считал, что запоминание в первую очередь зависит от характера деятельности, в ходе которой оно совершается. Также, Рубинштейн утверждал, что нельзя делать однозначные выводы о большей эффективности произвольного или непроизвольного запоминания. Преимущества произвольного запоминания со всей очевидностью выступают лишь на первый взгляд. Психолог П.И. Зинченко в своих работах доказал, что установка на запоминание, делающая его прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности процесса запоминания. В некоторых случаях непроизвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного.

Посвященное той же проблеме исследование А.А. Смирнова подтвердило, что непроизвольное запоминание может быть продуктивнее, чем преднамеренное [9].

Множество исследований было посвящено проблеме забывания. Учеными доказано, что для того чтобы замедлить процесс забывания, нужно обязательно своевременно повторить воспринятый материал, не откладывая надолго эту работу. Данный факт подтверждают исследования М.Н. Шардакова, который определил, что если не повторить полученный материал в день его получения, то через день остается в памяти лишь 74%

материала, через три-четыре дня - 66%, через месяц - 58% и через шесть месяцев - 38%.

Если повторить материал в первый день, то через день в памяти сохраняется 88%, через три-четыре дня - 84 %, через месяц - 70 % и через 6 месяцев - 60 %. При организации периодического повторения материала объем сохраняемой информации останется достаточно большим на протяжении долгого времени [9].

При анализе различных вариантов проявления забывания, можно встретить такой случай, когда человек не может вспомнить что-то в конкретный момент (например, сразу же после получения информации), но припоминает или узнает это спустя определенное время. Данное явление называется реминисценцией, т.е. смутным воспоминанием. Объяснить данное явление можно следующим образом: запоминаемый материал, который мы не могли полностью воспроизвести, спустя несколько дней пополняется новыми фактами, которых не было при первичном восприятии. Данный феномен обычно наблюдается при воспроизведении большого количества слов, это связано с истощением нервных клеток. Реминисценция практически не встречается у взрослых людей, однако достаточно распространена у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Данные исследования Д.И. Красилицыковой показывают, что при воспроизведении материала реминисценция отмечается у 74 % дошкольников, у 45,5 % младших школьников и у 35,5 % школьников 5-7 классов.

Есть и другие формы забывания, такие как ошибочное припоминание и ошибочное узнавание. Всем известно, что воспринятое нами со временем теряет в воспоминании свою яркость и отчетливость, становится бледным и неясным. Рассмотрим такой пример переработки, как ошибочное воспроизведение последовательности событий во времени, когда, человек отчетливо воспроизводя отдельные события, не может вспомнить их правильную последовательность. Основная причина данного явления, по

исследованиям Л.В. Занкова, кроется в том, что в процессе забывания ослабевают случайные связи во времени, и вместо них на первый план выступают существенные, внутренние отношения вещей, не всегда совпадающих со связями во времени [45].

Сейчас ученые выявили те факторы, которые влияют на скорость протекания процессов забывания. Например, забывание протекает быстрее, когда материал был недостаточно понятен человеку. Также забывание происходит быстрее, когда материал неинтересен человеку, не связан непосредственно с его практическими потребностями. Скорость забывания напрямую зависит и от объема материала, степени трудности его усвоения. Чем больше объем материала, чем он труднее для восприятия, тем быстрее происходит забывание.

Другой фактор, который ускоряет процесс забывания – это отрицательное влияние деятельности, следующей за заучиванием. Данное явление получило такое название, как ретроактивное торможение.

А.А. Смирнов провел эксперимент и выяснил, что ретроактивное торможение выражается заметнее, если деятельность протекает без перерыва или последующая деятельность имеет сходство с предыдущей, а также, если последующая деятельность труднее предыдущей. Физиологической основой ретроактивного торможения в данном случае будет отрицательная индукция: трудная деятельность затормозила более легкую. Другой важный фактор, который оказывает влияние на скорость забывания – это возраст, потому что с возрастом происходит ухудшение многих функций памяти, запоминать материал всё сложнее, а процессы забывания ускоряются.

Рассмотрим патологические причины забывания. Чаще всего, клиническая картина наблюдается у людей, страдающих различными болезнями нервной системы, а также перенесших тяжелые травмы (физические или психические). При этом, нередко наступление так называемой ретроградной амнезии, которая характеризуется исключением из памяти всех событий, которые происходили с человеком до наступления

момента, послужившего причиной возникновения данного недуга. Однако, через некоторое время забытые события могут вновь восстановиться. Более распространенными причинами забывания является повышенная утомляемость (физическая или психическая), а также влияние посторонних раздражителей, мешающих сконцентрироваться на запоминаемом материале.

В младшем школьном возрасте все психические процессы претерпевают существенные изменения, в том числе и память. Память ребенка постоянно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредованной. Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень, которой необходим при выполнении различных мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Большие требования к количеству запоминаемого материала предъявляет школа. Ребенок должен пересказывать близко к тексту, а иногда даже дословно заучивать большой текстовый материал. При этом, задействуется не только кратковременная, но и долговременная память. Плохая память, тем самым, влияет на успешность учебной деятельности, а значит и на отношение ученика к ней. У первоклассников, например, (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Но, далеко не все из того, что нужно запомнить ребенку в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственной памяти оказывается уже недостаточно [23].

Заинтересованность ребенка в школьных знаниях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти и данный факт неопровержим. Однако, практика показывает, что одного интереса к учению недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции. Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у

учащихся 1-го и 4-го классов. Испытуемые 7-8-летнего возраста на вопросы: «Как запомнить? 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». 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, который обеспечивает механическое запоминание. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Случается так, что данный способ является для школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Такое явление связано с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не научился приемам смыслового запоминания, и его логическая память осталась недостаточно сформированной [18].

Проведя ряд исследований, А.А. Смирнов делает вывод о том, что «то, что испытуемые запоминали, хотя и непроизвольно, но в процессе активной интеллектуальной деятельности, сохранялось в памяти прочнее, чем то, что запоминалось произвольно, но в обычных условиях мнемической задачи». Не природная пластичность детской памяти, не бездумное «схватывание» яркого, броского материала, а умственная работа с ним является основным условием запечатления, в том числе и непроизвольного. Основой логической памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и другое.

После специальных исследований, направленных на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, ученые доказали, 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. Развитие логической памяти у учеников начальных классов должно быть организовано, т.к. в большинстве случаев дети данной возрастной группы сами не могут использовать приемы смысловой обработки материала. Даже при успешном освоении во время обучения способов смыслового анализа и запоминания, дети не сразу начинают их применять в учебе. Поэтому взрослый должен специально побудить ребенка к этому. В различных этапах младшего школьного возраста имеется динамика отношения учеников к приобретенным ими способам смыслового запоминания. Так, если у детей второго года обучения потребность в их использовании не возникает, то к концу обучения в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с учебным материалом [15].

Несомненно, что продуктивность произвольного запоминания зависит, в первую очередь, от условий, созданных учителем, и от тех способов, которыми ребенок пользуется для запоминания заданного. Рассмотрим основные способы:

- Использование наглядности. Чем младше дети, тем большую роль в их познавательной деятельности играет чувственное восприятие. Поэтому для запоминания материала им очень важно опираться на наглядный материал.

- Повторение. Но повторение, как прием запоминания, приносит пользу тогда, если педагог использует различные формы работы детей с заучиваемым материалом.

- Самоконтроль. Самоконтроль для того, чтобы закрепить производимое действие. Самоконтроль имеет огромное значение в любом виде восприятия учебного материала с целью его запоминания и тем более с целью его воспроизведения. Самоконтроль для младших школьников имеет особое значение, поскольку он учит детей критичности и воспитывает у них

не только умение работать, но и чувство ответственности за выполнение задания.

- Мотивы и установки. Продуктивность мнемической деятельности в огромной мере зависит от побуждений, то есть от мотивов, от той готовности к ее выполнению, которая выражена в установке. Для запечатления материала ребенок должен знать, для чего ему необходимо запомнить предлагаемый материал, и хотеть этого добиться.

Период младшего школьного возраста сензитивен для формирования высших форм произвольного запоминания, а значит, целенаправленная развивающая работа по освоению мнемической деятельностью будет в данный период самой эффективной. Главное ее условие – это учет индивидуальных характеристик памяти ребенка, т.е. ее объема и модальности. Также существует важное правило результативного запоминания для каждого ученика – если хочешь запомнить материал верно и надежно, то нужно провести с ним активную работу и сформировать его каким-либо образом [34].

Исследователи В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина, в ходе своей работы по данной теме, определили 13 мнемических приемов (способов) организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогии, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциация, повторение [38].

Обучение, построенное на понимании заучиваемого содержания, на умственной активности детей, обеспечивающей осмысливание ими того, что они воспринимают, ведет к большей полноте запоминания материала, длительности его сохранения, к большей точности его воспроизведения и к более свободному и разнообразному использованию.

1.3. Мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Тема нашего исследования требует рассмотрения вопроса о мотивации учебной деятельности младшего школьника. Младший школьный возраст принято считать началом формирования мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба на протяжении всех школьных лет.

Начнем анализ с мотивации к моменту поступления ребенка в начальную школу. Данный этап развития ребенка, по мнению Марковой А.К., можно охарактеризовать тем, что он впервые включается в новую социально значимую деятельность, которая важна не только для него самого, но и для окружающих [19]. Чаще всего к концу дошкольного детства у ребенка определяется достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Такие психологи, как Божович Л.И., Славина Л.С., Назарова Г.С. обуславливают это новое личностное формирование как «внутреннюю позицию школьника», которая состоит из потребности ребенка ходить в школу, влиться в новую для него деятельность учения, занять новое место среди окружающих [6].

Психологами замечено, что на границе дошкольного и школьного детства самим ребенком впервые осознается расхождение между его объективным положением и его внутренней позицией. Данная потребность формирует субъективную готовность к школе. Наряду с этим существует и объективная готовность к школе – это уровень знаний и умений, который ребенок имеет к моменту поступления в школу. А.К. Маркова в своей книге показывает положительные и отрицательные стороны мотивации учения младшего школьника и ее динамику на протяжении этого периода [19].

К благоприятным характеристикам мотивации относятся общее положительное отношение ребенка к школе, обширность его интересов, любознательность. Широта интересов младших школьников выражается в том, что их интересуют многие явления окружающей жизни, которые не

входят в программу даже средней школы. Любознательность является формой проявления широкой умственной активности младших школьников. Непосредственность, открытость, доверчивость младших школьников, их вера в непререкаемый авторитет учителя и готовность выполнять любые его задания, являются благоприятными условиями для упрочнения в этом возрасте широких социальных мотивов долга и ответственности. Но мотивация школьников имеет и ряд негативных характеристик, препятствующих учению. Так, интересы младших школьников:

- а) недостаточно действенны, так как сами по себе не поддерживают учебную деятельность;
- б) неустойчивы, так как ситуативны, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя могут угаснуть и не возобновиться (учебный материал и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают утомление);
- в) малоосознанны, что проявляется в неумении школьника назвать, что и почему нравится в данном предмете;
- г) слабообобщены, то есть охватывает один или несколько учебных предметов, но не объединенных по их внешним признакам;
- д) содержат в себе ориентировку школьника чаще на результат, а не на способы учебной деятельности;
- е) до конца начальной школы порой не складывается интерес к преодолению трудностей в учебной работе.

Вышеуказанные особенности обуславливают поверхностный, часто недостаточный интерес к обучению, называемый иногда формальным и беспечным отношением к школе [20].

К концу 1 класса (а иногда и раньше) у большинства учащихся внутренняя позиция школьника оказывается реализованной. И на ее месте по мере вхождения в школьную жизнь и освоения учебной деятельности у младших школьников складывается сложная система мотивации учения, которая включает следующие группы мотивов:

1. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, то есть познавательные:

- мотивы, связанные с содержанием учения (учение побуждает стремление узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действия, проникать в суть явлений);

- мотивы, связанные с процессом учения (учение побуждает стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, преодолевать препятствия в процессе решения трудных задач).

2. Мотивы, лежащие вне учебной деятельности (социальные мотивы):

- широкие социальные мотивы:

- а) мотивы долга и ответственности перед обществом, классом, учителем;

- б) мотивы самоопределения (понимание значения знаний для будущего) и самосовершенствования (получить развитие в результате учения);

- узколичностные мотивы:

- а) мотивы благополучия (стремление получить одобрение со стороны учителя, родителей, одноклассников, желание получить хорошие отметки);

- б) престижные мотивы (желание быть среди первых учеников, быть лучшим);

- в) отрицательные мотивы (избегание неприятностей, которые могут возникнуть со стороны учителей, родителей, одноклассников, если школьник не будет хорошо учиться).

Если провести анализ общей динамики мотивов учения от 1 к 4 классу, то можно увидеть следующее: сначала у школьников преобладает интерес к внешней стороне пребывания в школе, затем возникает интерес к первым результатам учебного труда и лишь после этого появляется интерес к

процессу, содержанию учения, а еще позднее к способам добывания знаний [1].

Исследуя учебную мотивацию младших школьников, ученые обнаружили, что среди тех мотивов учения, которые хорошо осознаются и понимаются школьниками, преобладают широкие социальные мотивы, такие как мотивы самосовершенствования и самоопределения («знания нужны мне для будущего»), а также мотивы долга и ответственности в первую очередь перед учителем. Однако эти мотивы, передавая общий смысл учению, не являются реально действующими в силу недостаточной приближенности большинства из них к повседневной жизни детей. Главный побуждающий мотив учебной деятельности в условиях традиционного обучения о для младших школьников – это оценка.

Учебно-познавательные мотивы, которые связаны с наполнением и процессом учения, редко занимают ведущее место по числу указаний на них во время всего обучения в начальной школе и не играют роль ведущего, реально влияющего побудителя учебы.

Но при том, что учебно-познавательная мотивация для младших школьников не будет основным побуждающим фактором учения, именно внутри этой группы мотивов обозначаются наиболее значительные изменения на протяжении младшего школьного возраста. От 1 к 4 классу увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать на уроке новое» и так далее). Это отражает развитие познавательных интересов детей, возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Л.И. Божович отмечает, что у некоторых детей к концу младшего школьного возраста эти интересы приобретают выраженный и относительно устойчивый характер [6].

Тем не менее, вместе с растущим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста понижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности. Типично при этом, что во

внеучебной ситуации, при решении занимательных задач, большинство детей проявляют высокий интерес к процессуальной стороне интеллектуальной деятельности. Предоставленные данные показывают действительно сложившуюся в начальной школе практику обучения, где познавательная мотивация не находит достаточного удовлетворения.

Такова качественная картина мотивов учения в начальной школе. Если же проследить количественную их динамику, то приходится констатировать, что положительное отношение к учению несколько снижается к концу начальной школы. Интерес к учебной деятельности, по сравнению с другими интересами учащихся планомерно возрастает в 1-2 классах и заметно снижается в 3-4 классах как городских, так и сельских школ.

Как было установлено, ученики младшего школьного возраста больше всего не любят пересказывать прочитанное, списывать упражнения с доски, учить наизусть правила, стихи, а любят самостоятельно решать примеры и задачи, наблюдать за явлениями природы, лепить, рисовать. Иными словами, учащиеся начальной школы проявляют интерес к тем заданиям, где есть возможность инициативы и самостоятельности.

Различные работы современных исследователей доказывают, что для создания устойчивой учебной мотивации у учеников нужна целенаправленная, специально сформированная работа. В практику обучения должны активно внедряться различные системы развивающего обучения, новейшие учебные программы, которые созданы на принципиально другом подходе к определению содержания обучения и способов его организации. Это дает возможность раскрыть возрастные потенциалы младших школьников в постижении системы научных знаний, а также помогает развивать у детей устойчивые учебно-познавательные мотивы.

1.4. Недостатки в развитии мотивационной и интеллектуальной сферах как факторы формирования трудностей в обучении младших школьников

Для учителя должно быть особенно значимо знание основных закономерностей функционального и психического развития ребенка. Ведь без такого знания невозможно дифференцировать обучение, осуществить индивидуальный подход, найти наиболее адекватные средства и методы обучения. Почему многим детям становится трудно учиться уже в начальной школе? Рассмотрим причины и виды слабой успеваемости, которые наиболее часто встречаются в младшем звене.

Одна из острых проблем начальных классов – это школьная неуспеваемость, которую называют ранней неуспеваемостью в отличие от поздней, появляющейся при переходе в средние классы. Младший школьный возраст характеризуется тем, что учебная деятельность является здесь ведущей, определяя дифференциацию познавательных процессов и личностные изменения. Ранняя неуспеваемость может стать источником большого круга проблем, оказывая влияние на развитие личности ребенка в целом. Главные причины неуспеваемости в начальных классах, по мнению психологов и педагогов чаще всего следующие:

- недостаточное развитие мышления;
- низкий уровень навыков учебного труда;
- большие пробелы в знаниях;
- отрицательное отношение к учению;
- слабое здоровье, большая утомляемость;
- низкий уровень развития волевых качеств;
- недисциплинированность;
- отрицательное влияние семьи, сверстников,
- недостатки школьного обучения [22].

Исходя из вышесказанного, Менчинская Н.А. считает, что неуспеваемость может быть следствием «внутренних» и «внешних» причин, то есть особенностей развития самого ребенка и негативных влияний социальной среды. Причины отставания в учении неравноценны по своей значимости и универсальности. Поэтому принято выделять причины первого и второго порядка. К причинам первого порядка относятся недостатки учебно-воспитательных воздействий школы, недостатки внешкольных влияний, анатомо-физиологические особенности школьника и низкий уровень его способностей. Все эти первопричины могут различным образом сочетаться, выступать в комплексе.

Следствием причин первого порядка являются причины второго порядка, тоже снижающие эффективность учебной деятельности. Это - приобретенные под влиянием первопричин недостатки в развитии мышления, в отношении к учению, недостатки подготовленности к обучению - пробелы в знаниях, слабое развитие учебных умений и навыков. Такая классификация приводит к необходимости различать причины и следствия отставания в учении, обнаруживая причины второго порядка, не останавливаясь на этом и выявлять их корни - причины первого порядка. С другой стороны, анализируя причины неуспеваемости, нужно учитывать их комплексный характер, взаимосвязь и взаимозависимость причин, системный характер их проявления. Необходимо всесторонне изучать личность неуспевающего младшего школьника и совокупность внешних влияний на нее [26].

Комплексный подход позволяет выделить доминирующую причину отставания, которая оказывает наиболее сильное влияние в данный момент и снижает компенсаторные возможности позитивных, сохранных качеств личности. Доминирующие причины неуспеваемости различны у разных учащихся, и вторичные явления, наслаивающиеся на них, разнообразны, так как школьники переживают ситуацию неуспешности по-своему, в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей. Поэтому в

массовой школе наблюдается крайне пестрая картина неуспеваемости, и неуспевающих учеников относят к так называемой «группе риска».

Неуспеваемость часто обусловлена недостатками развития мотивационной сферы и сферы произвольности. Недостатки развития мотивационной сферы, с точки зрения Дубровиной, могут быть первичной причиной неуспеваемости, в частности, при психическом инфантилизме (одна из форм задержки психического развития), когда ребенок сохраняет дошкольные интересы и равнодушен к новому социальному статусу школьника. Чаще всего слабая учебная мотивация, отрицательное отношение к учению оказываются следствием низких оценок и соответствующего статуса в классе, появившихся по другой причине, например, из-за низкой обучаемости. В этом случае недостаточное развитие мотивации играет роль вторичной причины неуспеваемости и усугубляет неблагоприятную ситуацию, в которой находится ученик [31].

Аналогичный эффект можно наблюдать при низком уровне произвольности. Без сложившихся форм произвольного поведения невозможно планировать самостоятельную работу, принимать учебные задачи, поддерживать дисциплину на уроке. Если не будет развитой произвольности, то не будут достигаться умение трудиться и не получатся относительно высокие учебные показатели. Наибольшие затруднения в учебе ощущают дети, имеющие педагогическую запущенность. Известный психиатр В.В. Ковалев дал этому понятию такое выразительное описание: «В основе микросоциально-педагогической запущенности лежит социальная незрелость личности. Интеллектуальная недостаточность у этих детей проявляется в более или менее выраженном недостатке объема знаний, представлений, которые должны иметься у ребенка данного возраста, при наличии достаточной способности к общению, умения использовать помощь тех или иных заданий, хорошей ориентировки в повседневной житейской ситуации. Вместе с тем структура интеллектуальной недостаточности при микросоциально-педагогической запущенности включает бедность

интеллектуальных интересов, недостаточность высших потребностей и установок личности». Такие случаи часто обостряются недостатками семейного воспитания, неблагополучием в семье. Поэтому семья в сложившейся ситуации, как правило, не оказывает помощь в преодолении педагогической запущенности. Действенная работа с такими детьми, по мнению Марковой А.Н., должна реализовываться в специальных группах, где основное внимание будет приковано к общему развитию детей, расширению их кругозора [19].

Бывают случаи, когда педагогическая запущенность встречается в благополучных семьях. Так, ребенка, не абсолютно здорового, но и не совсем больного, родители не хотят перегружать занятиями. Переизбыток заботы и страх за здоровье ребенка часто приводят к отсутствию должной подготовки, к избалованности, лени, нежеланию сделать усилие ни при каких обстоятельствах. Последний эффект также наблюдается и у совершенно здоровых детей, которые воспитываются по принципу «кумир семьи». Педагогически запущенные дети имеют нормальное интеллектуальное развитие, иногда даже достаточно высокие потенциальные возможности в некоторых областях. Но, т.к. у них отсутствует необходимая база знаний, умений и навыков, они не проявляют свои сильные стороны в процессе обучения и производят впечатление малоспособных. Однако таким детям легко оказать помощь, организовать учебную деятельность и добиться успеха, т.к. они принимают помощь и быстро усваивают то, чего им не дали в дошкольном возрасте. Но, если же педагогическая запущенность соединяется с задержкой, то нужны особые условия обучения [32].

В ряде случаев первичная причина школьной неуспеваемости кроется в нарушении анализаторных систем, таких как плохое зрение, плохой слух; соматическая ослабленность больного ребенка, в том числе астенические состояния; некоторые свойства высшей нервной деятельности, затрудняющие учебную деятельность, такие, как гиперактивность или медлительность [21].

Часто не успевают дети с локальными поражениями ЦНС, следствием чего бывают нарушения речи, счета, моторики, памяти и так далее. Это проявляется в затрудненности выработки навыков письма, заучивании правил и так далее. «Патологическая безграмотность», например, часто связана с недостатками речевого развития, особенностями фонетического слуха. Дети с такими нарушениями нуждаются в помощи логопеда. Ведь речь – это одна из центральных психических функций, имеющая огромное воздействие на развитие личности, мышления.

Также имеют потребность в обращении к специалисту дети с признаками умственной отсталости и разного рода задержками психического развития. Для выработки подхода к ним, необходимо обратиться за советом к психоневрологу или дефектологу. Дети с задержкой психического развития нуждаются в большем времени для приема и переработки сенсорной информации, чем дети с нормальным темпом развития, т.к. у таких детей снижена устойчивость внимания, их очень легко отвлечь. Также у детей снижена работоспособность. Недостаточно продуктивно как произвольное, как и непроизвольное запоминание. Больше всего трудностей у детей вызывают отвлеченные задания, требующие включения словесно-логического мышления, в то время как задачи с «конкретным», близким детям содержанием решаются достаточно легко. Наиболее развито наглядно-действенное мышление. Речевое развитие отстает от возрастной нормы: словарь беден, понятия оказываются часто неточными, иногда ошибочными. Детям свойственны низкая интеллектуальная активность, импульсивность, эмоциональная нестабильность [2].

Многолетние исследования, проведенные Н.А. Менчинской, З.И. Калмыковой и их последователями, помогли раскрыть особенности развития познавательных процессов у неуспевающих и слабоуспевающих детей. Доказано, что таким детям свойственна в первую очередь пониженная активность мышления в процессе познавательной деятельности. Они выбирают привычные способы действия, которые можно легко

воспроизвести по памяти, и избегают решения задач, которые требуют интеллектуальных усилий. Часто в процессе обучения учитель заменяет трудные задачи на более легкие, что позволяет избежать трудностей и неудач в учебной деятельности и вместе с тем отрицательных оценок.

Регулярно избегая активной умственной работы, неуспевающий ученик попадает в крайне неблагоприятные для своего развития условия. Отсутствие регулярного и полноценного включения в учебную деятельность отрицательно сказывается на формировании основных мыслительных операций [22].

Недостаточная интеллектуальная активность специфически отражается на развитии памяти. Ряд исследований показал, что у школьников, которые испытывали трудности в учении, не было серьезных нарушений этого познавательного процесса. Дети хорошо запоминают текст, близкий к их жизненному опыту. Но при запоминании текстов, которые требуют более сложной мыслительной работы, показатели резко снижаются. При пересказе допускаются ошибки, опускаются существенные моменты и иногда теряется логика изложения.

Можно сделать вывод, что у неуспевающих детей недостаточно развита словесная, опосредованная память, тесно связанная с процессами мышления, пониманием учебного материала. Следовательно, они используют наиболее простые способы запоминания и механическое заучивание.

Серьезных нарушений внимания у неуспевающих детей тоже не обнаружено. Несмотря на то, что они часто отвлекаются на уроках и производят впечатление детей, не способных к концентрации внимания, во время эксперимента неуспевающие ученики выполняет корректурную пробу не хуже, чем хорошие успевающие учащиеся. В особых условиях, при неограниченном времени и сильной мотивации, они могут концентрировать внимание, хотя для этого необходимо больше усилий и больше времени. При ограниченном времени допускается больше ошибок [21].

Особого внимания заслуживают интеллектуально бездеятельные ученики с низким уровнем интеллектуальной работы. В 1 классе такие дети успешно справляются с учебой. Во 2 и в 3 классах эти дети резко отстают, а в большинстве случаев наблюдается регресс навыков, сформированных еще в 1 классе на приличном уровне. Характерно для этих учеников то, что дети не могут отличить собственно интеллектуальную задачу от всех других задач. Такая интеллектуальная задача к активной интеллектуальной работе не является для них задачей, требующей для ее решения специфических интеллектуальных затрат. Дети направляют учебную активность на техническую сторону работы, и в большинстве случаев, она заменяет для этих детей трудную интеллектуальную работу [16].

Выделяют группы неуспевающих или слабоуспевающих детей в зависимости от характера их интереса к учению [17].

Первая группа учеников отличаются низким развитием мышления, предпочтением заданий репродуктивного плана, занимательных заданий, практических вопросов. Интересы этих детей не имеют выраженной направленности, эмоциональные реакции слабо проявляются. Главной задачей учителя здесь является формирование познавательных умений и на этой основе интереса к учению.

Ученики второй группы проявляют интерес к отдельным предметам, но он еще малоинтенсивен, слабодифференцирован, имеет аморфный характер; эмоциональные реакции возникают в отдельных случаях выполнения интересного задания. Здесь также преобладает выбор репродуктивной деятельности. Ученики проявляют неорганизованность, неусидчивость, а при затруднениях оставляют данное задание и берутся за новое. Педагогу необходимо зацепиться за имеющиеся у этих детей познавательные интересы, хотя бы и аморфные, наделить их познавательными умениями, устранить проблемы в знаниях.

У неуспевающих детей третьей группы познавательные интересы достигают значительной силы и устойчивости. Они характеризуются

достаточной мотивированностью, осознанностью, желанием находить новые пути их реализации. Умственная деятельность этих школьников находится на более высоком уровне, эмоциональные проявления устойчивы, обнаруживается стремление к трудным заданиям. Но все эти качества проявляются только в работе с любимым предметом. Педагогу необходимо брать за основу имеющиеся интересы и формировать положительные отношения и к другим предметам, используя перенос приемов на другие виды деятельности, а также опираясь на межпредметные связи.

Четвертая группа неуспевающих характеризуется увлечением внеучебной деятельностью, что мешает их учебной работе [17].

Известно много подходов к выделению различных категорий слабоуспевающих учеников. Детские психоневрологи В.П. Петрунук и Л.Н. Таран тоже предложили любопытный подход. По их мнению, все разнообразные индивидуальные варианты неуспеваемости можно свести к двум основным: неуспеваемость у чрезмерно подвижных детей и у чрезмерно медлительных. Исследователи намеренно подчеркивают, что речь идет именно о чрезмерности, то есть об очевидном преобладании того или другого, определяющем все поведение ребенка [27].

Первые неусидчивы, беспокойны, часто отвлекаются, не могут надолго сосредоточить на чем-либо внимание, торопятся ответить, не дослушав вопроса. Начатое дело такие дети обычно не доводят до конца, задания у них не дописаны, рисунки не дорисованы. Они суетливы, на уроках крутятся, отвлекая других. Вторые, наоборот, ведут себя неплохо, но слишком инертны, апатичны. Такие дети выполняют все, что скажет учитель, но собственный интерес, собственную инициативу на занятиях не проявляют. Медлительность таких детей проявляется не только в классе, но и в других видах деятельности. Повышенная медлительность часто связана с быстрой утомляемостью нервной системы, т.к. даже небольшое умственное напряжение вызывает у таких детей переутомление. Однако если педагог объясняет материал достаточно медленно, то они могут вполне его освоить, и

при достаточном количестве времени выполнить задание на уровне других детей [27].

Особенно сложны такие случаи, когда ребенок ярко выражает свое негативное отношение к школе и не желает учиться, когда он бойко противится учению. На практике видно, что это чаще всего происходит в следующих случаях:

- Во-первых, если ребенка в дошкольном детстве не приучили ограничивать собственные желания, преодолевать трудности, то у него не организовалась установка на «отказ от усилия». А т.к. школа постоянно требует от ребенка непрерывных усилий, преодоления трудностей, то у него появляется активное противодействие учению.

- Во-вторых, если дома у ребенка воспитали страх перед школой, то у него появляется активное нежелание учиться.

- В-третьих, если ребенку рисовали школьную жизнь в радужных тонах, то столкновение с реальной картиной может вызвать настолько сильное разочарование, что у ребенка появляется резко негативное отношение к школе [29].

Все вышеуказанные случаи требуют индивидуального анализа как педагогической, так и психологической коррекционной работы. В психолого-педагогической литературе отмечается, что слабоуспевающие школьники редко стремятся к контактам с учителем и чаще всего вступают в конфликты с ними, что вызвано неосознаваемой потребностью, утверждать себя в спорах с учителем, неудовлетворенностью, отсутствием помощи со стороны учителя и так далее. Если рассмотреть данные психологических исследований, то можно увидеть, что слабоуспевающие ученики плохо осознают свою мотивационную сферу, замечают преобладание мотивации «избегания», имеют невысокий уровень притязаний, что в дальнейшем приводит к пассивности ученика, к отсутствию его инициативы, к неуверенности в себе. Слабоуспевающие дети с большим трудом обосновывают причины своего отношения к учению при ответах на вопросы: как они понимают смысл

учения? Почему нравится или не нравится тот или иной предмет? Хотя слабоуспевающие чаще, чем другие ученики, говорят о школе, уроках, реально круг их волнений ограничен нежеланием получать плохие отметки, в то время как успешные ученики заинтересованы процессом решения трудных задач, получением хороших отметок и так далее. Для слабых учащихся характерна мотивация «избегание». Все слабые учащиеся к значимым для них отнесли такие мотивы: «хочу избежать плохой отметки», «хочу избежать неприятностей со стороны учителя», «хочу избежать неприятностей со стороны родителей», «хочу избежать осуждения со стороны одноклассников». Такая единодушная высокая оценка мотивации «избегания» слабоуспевающими заставляет полагать, что она является для них сильной и реально действующей [19].

Большое внимание вызывает сравнение того, как оценивают мотивацию сильных и слабых учеников сами учащиеся и учителя. Интерес приковывает к себе тот факт, что учителям свойственно оценивать мотивацию сильных учеников выше, чем сами эти учащиеся. М.В. Матюхина считает, что это может влиять и на выставление отметок, и на взаимоотношения с этими учащимися, создает благоприятные условия для их учебной деятельности. При оценке слабых учащихся учителя, также как и сами эти ученики, низко оценивают значение для слабых мотиваций «процессом», широкие социальные мотивы, «престижную» мотивацию и более высоко и теми и другими оценивается мотивация «содержанием», «благополучия», «избегания». Вместе с тем, мотивацию в целом у слабых учащихся учителя оценивают ниже, чем сами эти ученики. Даже если допустить возможность завышенной самооценки у слабых учащихся, всё-таки остается опасность занижения мотивации у этих учеников со стороны учителя. Такое несовпадение самооценки слабых учащихся и оценки их мотивации со стороны учителя, по мнению автора, создает определенные трудности и приводит к конфликтам [20].

Также выяснилось, что учителя придают мотивации «избегания» у слабых учащихся большее значение, чем сами учащиеся. В то же время, очевидно, что для формирования положительного отношения к учебе у слабых учащихся недостаточно исходить только из отрицательной мотивации. Учителю нужно искать положительную мотивацию у слабых учащихся, базироваться именно на ней и специально ее развивать.

Необходимо оказывать большое внимание своим ученикам, замечать изменения в их поведении, а также любые отклонения от нормы. Ребенок не должен быть вялым, плаксивым, замкнутым, склонным к уединению или наоборот, беспокойным, не дающим покоя ни себе, ни окружающим. Необходимо научиться выражать настойчивость, терпение и доброжелательность в отношении «трудного» ученика. Надо дать возможность каждому ученику проявить себя с наилучшей стороны. Возможно, ребенок не очень хорошо пишет или читает, но может быть, он хорошо поет, рисует или танцует. Учебные успехи – это еще не все. Ведь уважение других начинается с уважения себя, что очень важно. Из практики видно, что неуспехи в учебе часто приводят к чувству неполноценности, а оно в свою очередь развивает негативное отношение к учебе. Исходя из исследований последних лет видно, что у учеников, которые имеют затруднения в обучении, не всегда снижено интеллектуальное развитие и, если вовремя определить характер и причины данных затруднений, провести весь комплекс требуемой психолого-педагогической коррекции, можно предотвратить развитие хронической неуспеваемости [3].

Глава 2. Изучение различий в показателях развития памяти младших школьников с разной учебной мотивацией

2.1. Описание процедуры и методов исследования

В данном исследовании была предпринята попытка изучения различий в показателях развития памяти учеников младшего школьного возраста с разным уровнем учебной мотивации.

Для проверки выдвинутой гипотезы была разработана схема исследования, осуществляемого в 3 этапа:

1 этап - диагностика мотивов учения детей младшего школьного возраста;

2 этап - диагностика показателей развития памяти испытуемых с разной учебной мотивацией;

3 этап - анализ и интерпретация данных, полученных в ходе диагностического исследования.

Данное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 77 г. Пензы. В нем принимали участие две группы школьников 3-х классов: группа учащихся с высоким и средним показателями учебной мотивации (А), группа учеников с низким и средне-низким показателями учебной мотивации (В).

Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов нами также была использована анкета Н.Г. Лускановой. Анкета включает в себя десять вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, к учебному процессу, их эмоциональные реакции на школьную ситуацию.

Для дифференциации детей по уровню школьной мотивации разработана следующая система бальных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении учебных ситуаций, оценивается в три балла;

- нейтральный ответ («не знаю», «бывает по-разному» и т.п.) оценивается в один балл;

- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации, оценивается в ноль баллов.

Н.Г. Лусканова выделила пять основных уровней школьной мотивации.

Первый уровень. 25-30 баллов - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки.

Второй уровень. 20-24 балла - хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. При ответах на вопросы эти учащиеся проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень. 15-19 баллов - положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

Четвертый уровень. 10-14 баллов - низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

Пятый уровень. Ниже 10 баллов - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в

обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Дети часто плачут, просят домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения.

Данная анкета может быть использована при индивидуальном обследовании ребенка, а также может применяться для групповой диагностики. При этом допустимы два варианта предъявления.

1. Вопросы читаются экспериментатором вслух, предлагаются варианты ответов, а дети (или ребенок) должны написать те ответы, которые они выбирают.

2. Анкеты в напечатанном виде раздаются всем ученикам, и экспериментатор просит их отметить подходящие ответы.

Каждый вариант имеет свои преимущества и недостатки. При первом варианте выше фактор лжи, так как дети в большей степени ориентируются на нормы и правила, поскольку видят перед собой взрослого, задающего вопросы. Второй вариант предъявления позволяет получить более искренние ответы, но такой способ анкетирования затруднен в первом классе, так как дети еще плохо читают.

Анкета допускает повторные опросы, что позволяет оценить динамику школьной мотивации. Снижение уровня школьной мотивации может служить критерием школьной дезадаптации ребенка, а его повышение - положительной динамикой в обучении и развитии младшего школьника. Вопросы анкеты представлены в приложении 1.

В ходе исследования памяти испытуемых диагностическая работа проводилась по одинаковой схеме для обеих групп, которые были разделены на подгруппы по 4 человека. В ходе исследования были использованы следующие методики:

- методика «Зрительное воспроизведение ряда цифр» - для изучения долговременной зрительной памяти;
- методика «Объем кратковременной памяти на геометрические фигуры при их воспроизведении»;
- методика «Объем кратковременной слуховой памяти»;
- методика «Запоминание 10 слов, предложенных в случайном порядке» - для изучения долговременной слуховой памяти;
- методика изучения логической памяти.

Методика «Зрительное воспроизведение ряда цифр». Стимульный материал: матрица цифр на отдельном листе бумаги. Экспериментатор вырезает рамку из бумаги, через которую видна только одна строка матрицы, а остальные строки скрыты от испытуемого. Инструкция испытуемому: «Тебе необходимо просмотреть ряд из 10 цифр с целью запоминания. Этот ряд будет показан на короткое время и только один раз. Затем тебе по памяти необходимо воспроизвести предъявленные цифры, сохраняя порядок их следования друг за другом». Время предъявления строки для младшего школьного возраста 15 секунд.

Процедура выполняется 10 раз. Тест проводится индивидуально, с возможностью выполнения пробной процедуры для того, чтобы выяснить, правильно ли понята инструкция.

Обработка результатов:

- подсчитать только те цифры, которые строго сохраняют порядок предъявления. Всякие перестановки и дополнения не засчитываются как правильный ответ;
- если в среднем этот показатель выше 4,5, то ученик относится к группе успешно справившихся с заданием;
- показатель успешности в диапазоне от 4,5 до 3 единиц соответствует группе испытуемых со средней успешностью выполнения задания;
- показатель ниже 3 единиц оценивается как низкий.

Методика «Объем кратковременной памяти на геометрические фигуры при их воспроизведении». Испытуемому в течение 10 секунд показывается карточка с изображенными на ней 9-ю геометрическими фигурами. Предварительно ставится задача запомнить их и затем воспроизвести в любом порядке. Время рисования фигур учитывается.

Среднее время воспроизведения фигур равно от 5 до 15 сек. Увеличение времени говорит об инертности процессов кратковременной памяти, меньшее время - о поспешности, импульсивности. В среднем количество верных фигур при воспроизведении равно пяти. Чем больше верно нарисованных фигур, тем большая вероятность того, что испытуемый обладает хорошей зрительной памятью, а также это указывает на оперативность аналитико-синтетических свойств восприятия. Невозможность или искажение воспроизводимых фигур отмечается при наличии органических нарушений памяти.

Методика «Объем кратковременной слуховой памяти». Для измерения объема кратковременной слуховой памяти испытуемым зачитывались 12 слов: дом, пальма, телевизор, книга, яблоко, лист, море, костер, бант, корабль, зеркало.

Инструкция: «Сейчас я буду называть слова. Слушайте внимательно и постарайтесь запомнить как можно больше слов. Затем запишите все слова, которые запомнили» Далее последовательно с интервалом в 2 секунды называются слова.

Средние показатели воспроизведения 12 слов равны от 3,4 до 11,4.

Методика «Запоминание 20 слов, предложенных в случайном порядке». В качестве стимульного материала можно использовать слова, случайно сгруппированные из 4 групп по 5 слов: деревья (липа, дуб, ольха, берега, каштан); мебель (диван, кровать, тахта, кресло, стол); домашние животные (собака, кошка, корова, коза, свинья); металлы (ртуть, железо, золото, платина, серебро). Среднее время заучивания 176-325 сек.

При этом запоминание до 5 слов характеризует умственную отсталость. 5-10 - низкий уровень произвольного слухового запоминания. 11-14 - средний уровень. 15-20 слов - высокий уровень.

Методика изучения логической памяти. Цель: выявление влияния смысловых связей на запоминание и воспроизведение словесного материала, а также прочности запоминания при образовании логических связей.

Оборудование: десять пар слов, между которыми легко установить словесные связи

шум-вода	путь-дорога
год-месяц	стол-обед
нож-вилка	сад цветы
мост-река	час-время
глаз-ухо	снег-зима

Вначале детям читают каждую пару слов. Тестируемые стараются установить связь между словами пары. Потом называют только первое слово пары, а учащиеся должны воспроизвести второе, пользуясь установленной связью [39].

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

На первом этапе исследования проводилась работа по изучению мотивов учебной деятельности испытуемых.

Для изучения уровня сформированности школьной мотивации со всеми учащимися, вошедшими в исследовательскую выборку, была проведена Анкета Н.Г. Лускановой. В результате исследования были определены две группы испытуемых: группа учащихся с высоким и средним показателями учебной мотивации (А), группа учеников с низким и средне-низким показателями учебной мотивации (В). Индивидуальные данные испытуемых по методике изучения уровня сформированности школьной мотивации представлены в табл. 1 приложения 2.

Графическое изображение полученных результатов представлено на рисунке 1:



Рис. 1. Соотношение уровней школьной мотивации в исследуемой группе

По результатам проведенной анкеты диагностические данные распределились следующим образом:

Первый уровень - высокий уровень школьной мотивации, учебной активности - 38%.

Второй уровень - хорошая школьная мотивация - 21%.

Третий уровень - положительное отношение к школе, но низкая учебная мотивация 36%.

Четвертый уровень - низкая школьная мотивация - 5%.

Пятый уровень - негативное отношение к школе, школьная дезадаптация - не был зафиксирован в исследуемой группе.

Таким образом, большая часть испытуемых младших школьников (59%) имеет высокий уровень школьной мотивации, что отражается на их учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, они успешно справляющихся с учебной деятельностью.

При этом 36% испытуемых при положительном отношении к школе не имеют выраженной познавательной мотивации, внеучебная деятельность их привлекает больше, чем учебный процесс.

Низкая школьная мотивация продиагностирована у двух испытуемых. Эти дети находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

В ходе исследования памяти испытуемых диагностическая работа проводилась по одинаковой схеме для обеих групп, которые были разделены на подгруппы по 4 человека.

Проанализируем результаты изучения уровня долговременной зрительной памяти испытуемых с разной учебной мотивацией. В табл. 2 представлены диагностические данные по методике «Зрительное воспроизведение ряда цифр».

Таблица 2

Результаты изучения уровня долговременной зрительной памяти

Уровень Группы	Высокий	Средний	Низкий
Группа А	65% (13 человек)	35% (7 человек)	-
Группа В	36% (5 человек)	43% (6 человек)	21% (3 человека)

Индивидуальные данные испытуемых по методике «Зрительное воспроизведение ряда цифр» представлены в таблице 2 Приложения 2.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что больше половины учащихся группы В имеют средний и низкий уровень развития долговременной зрительной памяти. Этим учащимся труднее воспроизводить бессвязный материал, у них не проявляется установка на запоминание. У части детей этой группы отсутствует поиск и применение способов, облегчающих запоминание, они пассивны и почти безразличны к результату запоминания. У них медленнее образуются связи и дифференцировка в материале, которые в результате оказываются непрочными. Поэтому сам процесс заучивания осуществлялся медленно и с относительно большим количеством ошибок.

Мы проверили значимость различий по показателю высокого уровня развития долговременной зрительной памяти у испытуемых с разной учебной мотивацией с помощью углового преобразования Фишера.

Критерий Фишера - математико - статистический критерий, предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий исследователя эффект.

Группы	Высокий уровень		Низкий и средний уровень		Σ
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%	
A	13	65	7	35	20
B	5	36	9	64	14

$$\varphi_1(65\%) = 1,875$$

$$\varphi_2(36\%) = 1,287$$

$$\varphi_s = |\varphi_1 - \varphi_2| * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}} \quad \varphi_{кр.} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_s = 0,588 * \sqrt{8,24} = 1,687$$

Таким образом, метод математической статистики подтвердил значимость различий по показателю высокого уровня развития долговременной зрительной памяти у испытуемых с разной учебной мотивацией при $p \leq 0,05$.

У учащихся с высокой учебной мотивацией в большей степени выражена направленность на запоминание учебного материала, в том числе и с опорой на зрительные образы, что приводит к развитию долговременной зрительной памяти.

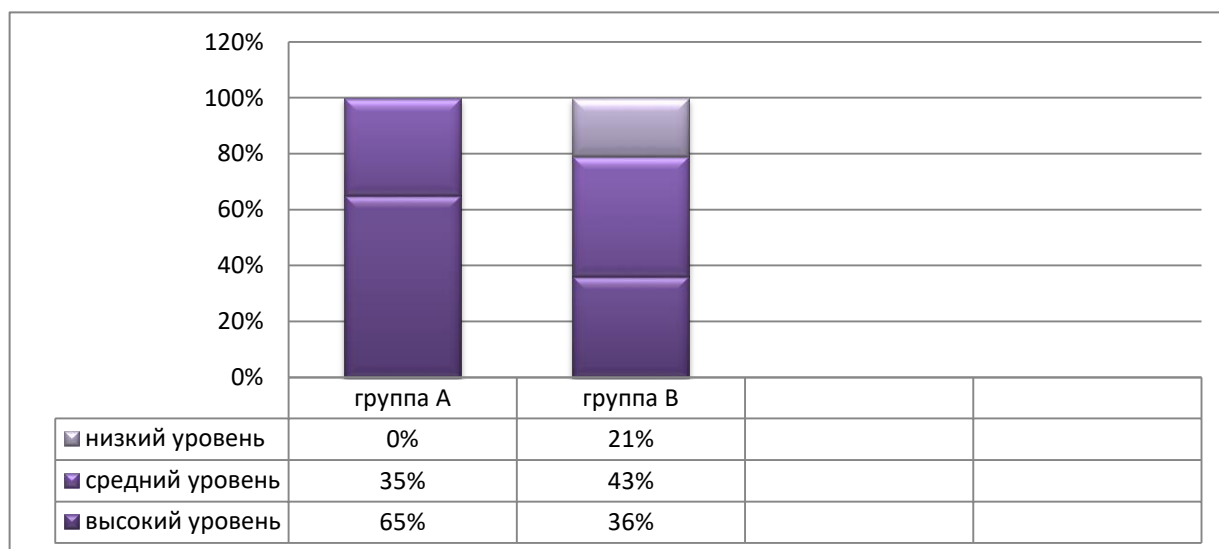


Рис. 2. Соотношение показателей развития долговременной зрительной памяти испытуемых исследуемых групп

Рассмотрим результаты диагностики объема кратковременной памяти. Индивидуальные данные испытуемых по методике «Объем кратковременной памяти на геометрические фигуры при их воспроизведении» представлены в таблице 3 Приложения 2. В нижеследующей таблице представлены сводные данные по этой методике.

Таблица 3

Результаты изучения объема кратковременной зрительной памяти

Уровень Группы	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Группа А	70% (14 человек)	20% (4 человека)	10% (2 человека)
Группа В	29% (4 человека)	7% (1 человек)	64% (9 человек)

В среднем количество верных фигур при воспроизведении равно пяти. Большая часть испытуемых с выраженной учебной мотивацией продемонстрировала высокий показатель объема зрительной памяти на геометрические фигуры. Это также указывает на оперативность аналитико-синтетических свойств восприятия этой группы испытуемых. Отметим, что одним из важнейших показателей функционального развития в этом возрасте является уровень зрительного восприятия, определяющий успешность освоения базовых навыков письма и чтения в начальной школе.

В группе учащихся с низкой учебной мотивацией было отмечено плохое запоминание конфигурации предъявляемых геометрических фигур, и медленный темп их воспроизведения. Были отмечены многократные замены сходных по форме фигур (круг - овал, квадрат - ромб - прямоугольник).

Очевидно, что учебная мотивация, направленность на освоение учебного материала способствует развитию как долговременной, так и кратковременной зрительной памяти, в том числе и на геометрические фигуры. С помощью метода математической обработки диагностических данных - Т-критерия Стьюдента - была подтверждена значимость различий по показателю объема кратковременной памяти на геометрические фигуры в двух исследуемых группах: $T_{кр.} = 4,5668$ при t табличном = 2,021.

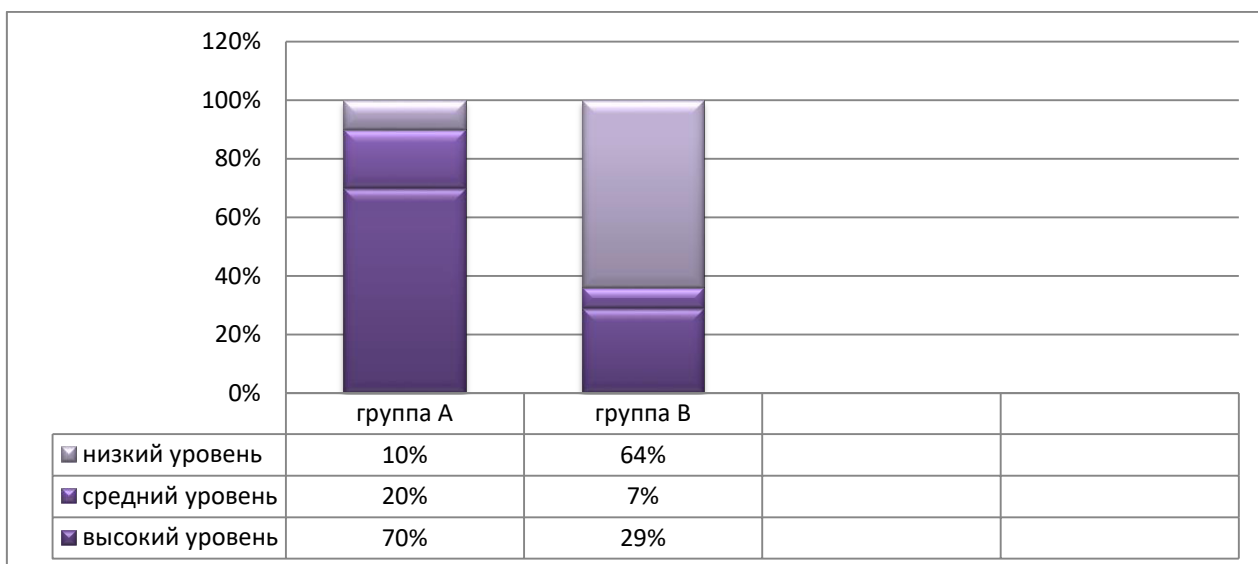


Рис. 3. Соотношение показателей развития кратковременной зрительной памяти испытуемых исследуемых групп

Для измерения объема кратковременной слуховой памяти испытуемым зачитывались 12 слов с интервалом в две секунды. После чего испытуемые записывали все запомнившиеся слова. Индивидуальные данные испытуемых по данной методике представлены в таблице 4 Приложения.

В процессе воспроизведения слов испытуемые обеих групп проявили активность и интерес к выполнению задания. Большая часть испытуемых успешно справилась с заданием. Данные табл. 4 указывают на то, что в

исследуемых группах нет учащихся, кто справился бы с заданием с показателями воспроизведения ниже среднего уровня.

Большинство детей легко справилось с заучиванием и воспроизведением слов. Показатели кратковременной аудиальной памяти у испытуемых выше по сравнению с визуальной памятью.

Таблица 4

Результаты изучения объема кратковременной слуховой памяти

Уровень Группы	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Группа А	65% (13 человек)	35% (7 человек)	-
Группа В	57% (8 человек)	43% (6 человек)	-

С помощью Т-критерия Стьюдента мы обнаружили, что разность полученных результатов изучения аудиальной памяти испытуемых обеих групп незначительна: $T_{кр.} = 1,4477$ при t табличном = 2,021.

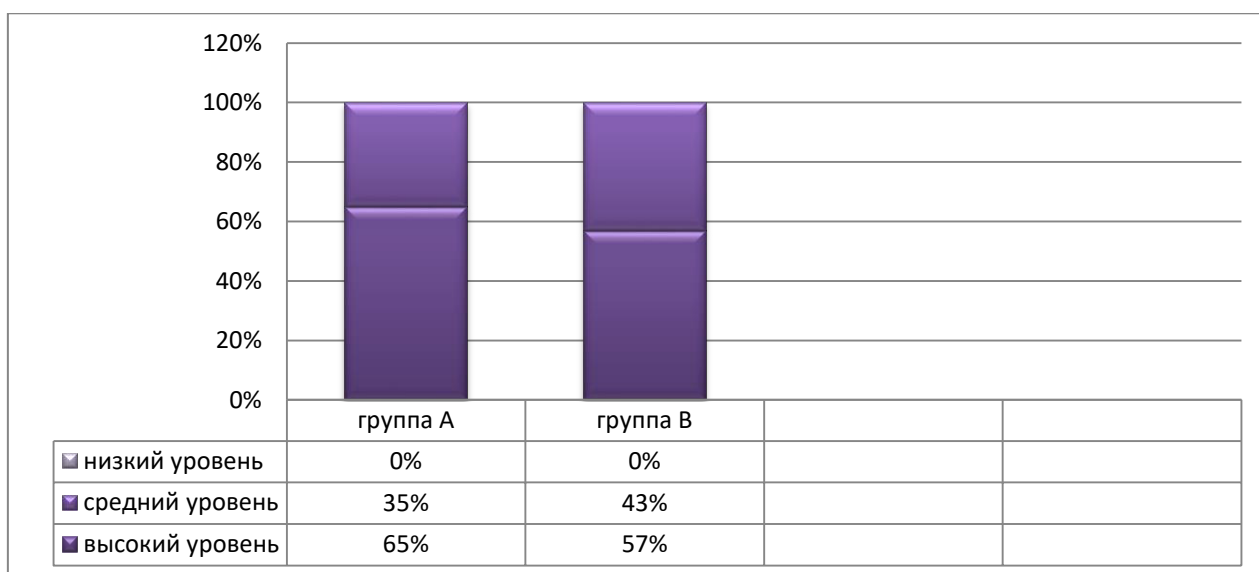


Рис. 4. Соотношение показателей развития кратковременной слуховой памяти испытуемых исследуемых групп

Далее испытуемым была предложена методика для диагностики долговременной слуховой памяти - «Запоминание 20 слов, предложенных в случайном порядке». Индивидуальные данные испытуемых представлены в табл. 5 Приложения 2.

Таблица 5

Результаты изучения объема долговременной слуховой памяти

Уровень Группы	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Группа А	15% (3 человека)	85% (17 человек)	-
Группа В	-	64% (9 человек)	36% (5 человек)

Диагностические данные указывают на то, что в группе учащихся с высокой учебной мотивацией показатели объема долговременной слуховой памяти соответствуют высокому и среднему уровню. В этой группе испытуемых нет тех, чей объем долговременной слуховой памяти был бы ниже среднего уровня, в то время, как в группе В таких учащихся двое.

Долговременная слуховая память требует навыков владения мнемотехническими приемами. Под воздействием учебного процесса, включающего навыки активного слушания и пересказа, у детей совершенствуется способность к долговременному хранению информации и её воспроизведению. Постепенно развивающийся механизм ассоциативного запоминания позволяет быстрее кодировать и декодировать поступающую извне информацию. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что учебная мотивация играет в процессе образования мнемотехнических приемов важную роль.

Проверка значимости различий по показателю объема долговременной слуховой памяти подтвердила влияние учебной мотивации на развитие долговременной аудиальной памяти учащихся: $T_{кр.} = 3,3403$.

Учащиеся с высокой учебной мотивацией в большей степени владеют навыками произвольного запоминания, которое характеризуется тем, что человек ставит перед собой, определенную цель - запомнить то, что намечено, и использует специальные приемы запоминания. Произвольное запоминание представляет собой более сложную умственную деятельность и свидетельствует о более высоком уровне интеллектуального развития.

В процессе обучения преднамеренное запоминание нередко принимает форму заучивания, т.е. многократного повторения учебного материала до

полного и безошибочного его запоминания. Так, например, заучиваются стихи, определения, исторические даты и т.д. Учебная мотивация играет важную роль, определяя собой всю деятельность запоминания.

Отметим, что у испытуемых обеих групп преобладает средний уровень развития долговременной аудиальной памяти.

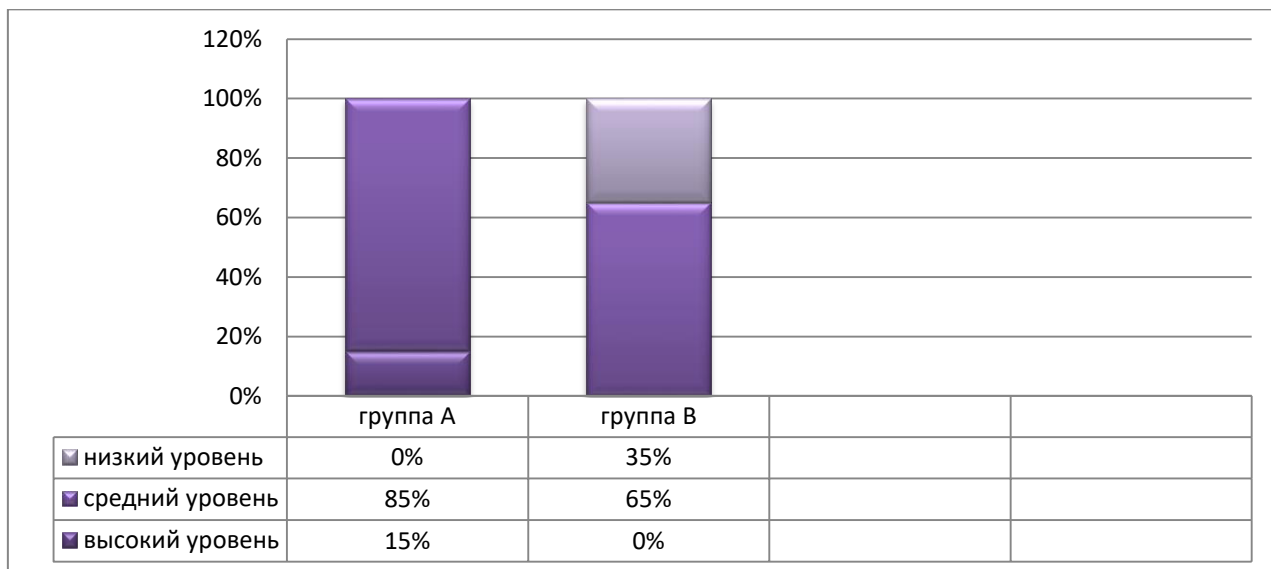


Рис. 5. Соотношение показателей развития долговременной слуховой памяти испытуемых исследуемых групп

Особую разновидность 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 читаемого текста и т.п. Этот смысл он может передать собственными словами, причем достаточно точно.

В нашем исследовании мы использовали методику изучения логической памяти, в ходе которой испытуемому предлагалось десять пар слов, между которыми легко установить словесные связи. Эта методика предполагает выявление влияния смысловых связей на запоминание и воспроизведение словесного материала, а также прочности запоминания при образовании логических связей.

Индивидуальные результаты испытуемых по изучению словесно-логической памяти представлены в табл. 6 Приложения 2. Максимальный результат по этой методике равен 10 правильно воспроизведенным словам.

Отметим, что все испытуемые успешно справились с выполнением задания. Результаты учащихся обеих групп находятся в диапазоне высокого и среднего уровня развития словесно-логической памяти.

Таблица 6

Результаты изучения объема словесно-логической памяти

Уровень Группы	Высокий показатель	Средний показатель	Низкий показатель
Группа А	55% (11 человек)	45% (9 человек)	-
Группа В	36% (5 человек)	64% (9 человек)	-

Полученные нами результаты подтверждают данные других эмпирических исследований. Эти исследования свидетельствуют о том, что к концу младшего школьного возраста (примерно к 10 годам) продуктивность опосредованной памяти стабильно выше продуктивности непосредственной. Количество информации, запомненной опосредовано, например, с помощью ассоциаций, может увеличиваться вдвое [46].

Вместе с тем, метод математической статистики обнаружил значимость различий по показателю развития словесно-логической памяти у испытуемых с разной учебной мотивацией: $T_{кр.} = 2,6492$ при t табличном = 2,021.

В результате проведенного исследования нами были получены данные, свидетельствующие о том, что ведущей системой запоминания детей исследуемой возрастной группы является аудиальная память. Мы обнаружили, что разность полученных результатов изучения аудиальной кратковременной памяти испытуемых обеих групп незначительна, в то время как различия по показателям развития визуальной памяти входят в зону значимых различий.

Возможно, причиной низкого уровня развития памяти является неумение использовать в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания. Невысокая выраженность этого умения связана, на

наш взгляд, с интеллектуальной недогруженностью тех школьников, у которых недостаточно развита познавательная мотивация одновременно с тем не подкрепляемая учебной мотивацией. Эти учащиеся реже включаются в ситуации, позволяющие отрабатывать мнемонические приемы, а недостаточная заинтересованность в оценке их знаний не позволяет закреплять эти приемы во время подготовки домашних заданий.

Кроме того отметим большую значимость познавательной мотивации для развития визуальной памяти (по сравнению с аудиальной). Для её развития природной пластичности детской памяти на бездумное «схватывание» яркого, броского материала оказывается недостаточно, а умственная работа с ним является основным условием запоминания, в том числе и произвольного. Основой развития памяти является использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Для совершенствования приемов запоминания могут быть использованы классификация, выделение смысловых опор, составление плана, что требует в этом возрасте зрительного подкрепления.

Учащиеся, которые больше времени проводят в интеллектуальной деятельности, как учебного, так и не учебного характера, имеют больше возможностей для развития визуальной памяти.

Полученные диагностические результаты привели нас к выводу о том, что на этом этапе обучения в школе (3 класс) перед учителем стоит задача помочь ученику перейти с аудиального запоминания информации на визуальное. Способность к визуализации и способность создавать внутренние образы является источником продуктивного мышления, а иногда и основой творческих процессов.

Как показывают данные других исследований младшие школьники, в основном кинестетики (40%), а наименее развитой в этом возрасте является визуальная система -10%. Также мало среди этих детей и тех, у кого хорошо развиты две репрезентативные системы. Большинство учащихся младших классов также имеют одну хорошо развитую репрезентативную систему.

В начале среднего школьного возраста дети перестраивают свою ориентацию в использовании репрезентативных систем. Примерно 1/3 пятиклассников все ещё остается кинестетиками, но увеличивается общее число школьников, у которых ведущая репрезентативная система - аудиальная: у 17% она преобладает и у 25% - конкурирует с кинестетической и визуальной (по 12,5%). Визуальная репрезентативная система, по развитию, в 5-х классах оказывается на последнем месте - 12,5%, хотя число детей, использующих ее в качестве ведущей также увеличивается [46].

Таким образом, задачами 3-го и 4-го года обучения являются:

- способствовать формированию умения переводить информацию из одной модальности в другую;
- развивать навыки чтения и пересказа и тем самым, способствовать развитию объема и устойчивости визуальной памяти.
- обучать детей мнемотехническим приемам для становления и развития у них словесно-логической памяти.

Выводы

В данном исследовании были изучены различия в показателях развития памяти учеников младшего школьного возраста с разным уровнем учебной мотивации. На основании результатов диагностики по методике Н.Г. Лускановой были выделены две группы школьников: группа учащихся с высоким и средним показателями учебной мотивации (А), группа учеников с низким и средне-низким показателями учебной мотивации (В).

В ходе исследования памяти испытуемых были использованы следующие методики:

- методика «Зрительное воспроизведение ряда цифр» - для изучения долговременной зрительной памяти;
- методика «Объем кратковременной памяти на геометрические фигуры при их воспроизведении»;
- методика «Объем кратковременной слуховой памяти»;
- методика «Запоминание 10 слов, предложенных в случайном порядке» - для изучения долговременной слуховой памяти;
- методика изучения логической памяти.

В ходе проведенного диагностического исследования были получены следующие результаты:

- Установлена значимость различий по показателю высокого уровня развития долговременной зрительной памяти у испытуемых с разной учебной мотивацией. У учащихся с высокой учебной мотивацией в большей степени выражена способность запоминания информации с опорой на зрительные образы.
- Была подтверждена значимость различий и по показателю объема кратковременной зрительной памяти. Учебная мотивация, направленность на освоение учебного материала способствует развитию кратковременной зрительной памяти.

- Показатели кратковременной аудиальной памяти у испытуемых обеих групп выше по сравнению с визуальной памятью. Не было обнаружено значимых различий по этому показателю у испытуемых с разной учебной мотивацией.

- Проверка значимости различий по показателю объема долговременной слуховой памяти подтвердила влияние учебной мотивации на развитие долговременной аудиальной памяти учащихся

- Результаты диагностики словесно-логической памяти учащихся обеих групп находятся в диапазоне высокого и среднего уровня развития. Вместе с тем, метод математической статистики обнаружил значимость различий по показателю развития словесно-логической памяти у испытуемых с разной учебной мотивацией.

Полученные диагностические результаты привели нас к следующим выводам:

- ведущей системой запоминания детей исследуемой возрастной группы является аудиальная память;

- перед учителем стоит задача помочь ученику данного возраста перейти с аудиального запоминания информации на визуальное;

- необходимо обучать детей мнемотехническим приемам для становления и развития у них словесно-логической памяти;

- формирование и развитие познавательных и учебных мотивов способствует развитию аудиальной, визуальной и словесно-логической памяти.

Заключение

Целью представленной выпускной квалификационной работы являлось изучение различий в показателях развития памяти младших школьников с разным уровнем учебной мотивации для дальнейшей разработки коррекционной программы по оказанию помощи учащимся, имеющим трудности в обучении.

В представленной выпускной квалификационной работе были проанализированы теоретические и эмпирические данные по вопросам развития детей в младшем школьном возрасте и особенностей познавательной сферы на начальном этапе школьного обучения; проведена диагностика мотивов учения и показателей развития памяти детей младшего школьного возраста; проанализированы и интерпретированы данные, полученные в ходе диагностического исследования.

В теоретической части работы была рассмотрена общая характеристика психического развития младших школьников, изучены основные проблемы изучения памяти как психического процесса, проанализированы особенности памяти младшего школьника, также была рассмотрена мотивация учебной деятельности в младшем школьном возрасте и недостатки в развитии мотивационной и интеллектуальной сферах как факторы формирования трудностей в обучении младших школьников.

Успешность учебной деятельности напрямую зависит от уровня развития познавательных процессов. Проблема недостаточного развития памяти у учащихся школы обуславливают многие учебные затруднения: низкую успеваемость, неумение работать самостоятельно, возникновение психоэмоциональной напряженности, повышенную утомляемость.

Улучшение памяти учащихся в процессе школьного обучения связано с двумя факторами:

- во-первых, взрослея, ребенок обучается более эффективным стратегиям запоминания (то есть действиям, улучшающим запоминание);

- во-вторых, расширение знаний об окружающем мире позволяет ребенку организовать поступающую информацию более совершенным образом, а, следовательно, лучше ее запоминать.

Как показывают результаты диагностики памяти испытуемых, учебная мотивация учащихся начальных классов обеспечивает познавательную активность учащихся. Если в начале школьной жизни память является способностью, в значительной степени определяющей успешность обучения, то в дальнейшем ситуация меняется: процесс обучения начинает влиять на то, как, в каком направлении, какими темпами будет развиваться память. В этом случае отсутствие или низкий уровень развития учебной мотивации препятствует развитию памяти и всего интеллектуального развития в целом.

Гипотеза исследования о том, что существуют различия в показателях развития памяти младших школьников с разным уровнем учебной мотивации, была подтверждена.

Младший школьный возраст - это начало становления мотивации учения, от которого во многом зависит ее судьба в течение всего школьного возраста. Многочисленные исследования показывают, что для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. На основе полученных диагностических данных нами была разработана программа направленной на развитие психических познавательных процессов младших школьников и мотивации учебной деятельности (Приложение 3).

Список используемых источников

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология в 2 т : учебник и практикум для академического бакалавриата / Г. С. Абрамова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2015
2. Андрющенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальном этапе обучения // Вопросы психологии. - 1993, № 1.
3. Битянова М.Р., Азарова Г.В. Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. - М.: Генезис, 2001, - 352 с.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения, Т.2., М, Педагогика. 1979.
5. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе. / Д.Н.Богоявленский Н.А. Менчинская – М.: Просвещение, 2002. –340 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография, цикл статей / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 400 с.
7. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. - М., 2001.
8. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. Гамезо М.В. М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
9. Возрастные и индивидуальные различия памяти. Под ред. А.А. Смирнова - М: Просвещение,-2004. - 300с.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2008. — 671 с.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. — М. : Издательство. Юрайт, 2016. — 199 с.
12. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б.Эльконина, А.Л. Венгера. - М., 1981.

13. Дубровина И.В., Андреева А.Д., Гуткина И.И. и другие. Практическая психология образования: учебное пособие для вузов. - М., Просвещение, 2003.
14. Дубровина И.В., Лисина М.И. Возрастные особенности психического развития детей. - М, 1982.
15. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. - М., Просвещение: Владос, 1994.
16. Каган В.П. Как «отпадают» от школы //Семья и школа, 1989, № 4. -с. 28-30.
17. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников. Изд. 2-ое, перераб., доп., - М, 1997.
18. Крайг Г. Психология развития — 9-е изд. — СПб.: Питер, 2005.
19. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с. Матюхина М.В. Мотивация учения. - Волгоград, 1976.
20. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. - М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2004. — 512 с.
21. Мечинская НА. Психологические проблемы неуспевающих школьников. - М., 1971, 272 с.
22. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.С.Мухина. — 10-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2006 - 608 с.
23. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. - М.,ТЦ Сфера, 2002, - 448 с.
24. Отстающие в учении школьники/ Под. ред. З.И. Калмыковой, И.Ю. Кулагиной, - М., 1986.
25. Педагогическая проблема формирования познавательных интересов учащихся. / Под ред. Г.И. Щукиной, - Л., 1979.

26. Петрунec B.П., Таран Л.Н. Младший школьник. - М., 1990.
27. Познавательные процессы и способности в обучении. / Под ред. Шадрикова, - М.: просвящение, 1990, 141с.
28. Практическая психология для педагогов и родителей. /Под ред. Проф. М.К. Тутушкиной. - СПб.: Дидактика Плюс, 2002, - 361 с.
29. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990.
30. Психологическая служба школы / Под ред. Дубровиной. - М.: Международная педагогическая академия. 1995, 222 с.
31. Психологические особенности слабоуспевающих школьников / Пер. с нем. Под ред. И. Лампшера. - М.: Педагогика, 1984, 185с.
32. Рабочая книга школьного психолога. Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с
33. Развитие логической памяти у детей. / Под ред. А.А. Смирнова. - М., 1997.
34. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. - М, 1983.
35. Фридман Л.М. и другие. Изучение личности учащихся и ученических коллективов: книга для учителя. / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович. - М., Просвещение, 1988.
36. Цукерман Г.А. Школьные трудности благополучных детей, - М.: Знание, 1989, - 96 с.
37. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении. - М., 1990.
38. Шванцара Й. Диагностика психического развития. - Прага, 1987.
39. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989, 554 с.
40. Эриксон Э. Детство и общество. - СПб., 1996.
41. Юферева Т.И. Возрастные особенности психического развития детей. - М., 1992.

42. Я работаю психологом: опыт, размышления, советы. /Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1999, - 256 с.

43. <http://psyznaiyka.net/view-pamat.html?id=teorii-pamyati>

44. <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/pamyat.html>

45. http://www.center-nlp.ru/library/s52/issledovanie.html?print_version=true

Анкета Н.Г. Лускановой

1. Тебе нравится в школе?

- не очень
- нравится
- не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

- чаще хочется остаться дома
- бывает по-разному
- иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?

- не знаю
- остался бы дома
- пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?

- не нравится
- бывает по-разному
- нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

- хотел бы
- не хотел бы
- не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

- не знаю
- не хотел бы
- хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

- часто
- редко
- не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

- точно не знаю
- хотел бы
- не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

- мало
- много
- нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

- нравятся
- не очень
- не нравятся

Количество баллов, которые можно получить за каждый из трех ответов на вопросы анкеты:

№ вопроса	Оценка за первый ответ	Оценка за второй ответ	Оценка за третий ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Приложение 2

Индивидуальные данные испытуемых по результатам проведенных методик

Таблица 1

Результаты изучения уровня сформированности школьной мотивации

Группа А		Группа В	
№ исп.	Результаты в баллах	№ исп	Результаты в баллах
1	28	1	16
2	24	2	18
3	28	3	17
4	21	4	18
5	27	5	14
6	24	6	18
7	28	7	15
8	25	8	15
9	26	9	13
10	22	10	18
11	28	11	19
12	24	12	16
13	21	13	15
14	26	14	19
15	27		
16	28		
17	30		
18	27		
19	23		
20	27		
Среднее значение	25,7	Среднее значение	16,5

Таблица 2

Результаты изучения уровня долговременной зрительной памяти

Группа А		Группа В	
№	Количество правильных ответов	№	Количество правильных ответов
1	7	1	4
2	6	2	5
3	8	3	4
4	4	4	6
5	5	5	3
6	4	6	5
7	6	7	3
8	5	8	4
9	5	9	2
10	4	10	6
11	7	11	4
12	4	12	4
13	4	13	4
14	6	14	6
15	4		
16	7		
17	8		
18	7		
19	4		
20	7		
Среднее значение	5,6	Среднее значение	4,25

Таблица 3

Результаты изучения объема кратковременной памяти на геометрические
фигуры при их воспроизведении

Группа А		Группа В	
№	Количество правильных ответов	№	Количество правильных ответов
1	8	1	3
2	6	2	4
3	8	3	4
4	5	4	6
5	5	5	3
6	4	6	6
7	6	7	2
8	7	8	4
9	6	9	2
10	4	10	6
11	8	11	5
12	6	12	4
13	6	13	3
14	5	14	6
15	7		
16	8		
17	9		
18	6		
19	5		
20	8		
Среднее значение	6,35	Среднее значение	4,07

Таблица 4

Результаты изучения объема кратковременной слуховой памяти

Группа А		Группа В	
№	Количество правильных ответов	№	Количество правильных ответов
1	10	1	7
2	9	2	9
3	11	3	9
4	8	4	11
5	8	5	7
6	9	6	9
7	9	7	8
8	12	8	8
9	7	9	7
10	8	10	10
11	10	11	9
12	10	12	9
13	11	13	8
14	9	14	10
15	11		
16	8		
17	12		
18	7		
19	7		
20	11		
Среднее значение	9,35	Среднее значение	8,64

Таблица 5

Результаты изучения долговременной слуховой памяти

Группа А		Группа В	
№	Количество правильных ответов	№	Количество правильных ответов
1	13	1	11
2	11	2	11
3	13	3	12
4	12	4	13
5	12	5	10
6	11	6	12
7	12	7	7
8	15	8	11
9	11	9	9
10	12	10	12
11	13	11	10
12	12	12	10
13	11	13	12
14	12	14	11
15	13		
16	12		
17	16		
18	13		
19	12		
20	13		
Среднее значение	12,45	Среднее значение	10,78

Таблица 6

Результаты изучения словесно-логической памяти

Группа А		Группа В	
	Количество правильных ответов	№	Количество правильных ответов
1	10	1	№7
2	8	2	7
3	9	3	6
4	8	4	9
5	9	5	9
6	9	6	7
7	8	7	7
8	10	8	10
9	8	9	8
10	8	10	9
11	9	11	7
12	8	12	6
13	9	13	8
14	8	14	9
15	10		
16	8		
17	10		
18	8		
19	9		
20	10		
Среднее значение	8,8	Среднее значение	7,8

Приложение 3

Содержание коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие психических познавательных процессов и мотивации учебной деятельности младших школьников

Представленная коррекционно-развивающая программа направлена на развитие личностно-мотивационной и познавательной сфер ребенка.

Задачи и цели программы:

- формирование общеинтеллектуальных умений (развитие операций анализа и синтеза, сравнения и обобщения, выделения существенных признаков и закономерностей);
- развитие свойств внимания: устойчивости, концентрации, переключения, расширение объема внимания;
- развитие смысловой памяти, формирование приемов запоминания;
- развитие речи: расширение словарного запаса, совершенствование грамматических навыков;
- формирование учебной мотивации через мотив достижения в игровой деятельности;
- развитие личностной сферы (снятие тревожности, формирование адекватной самооценки).

Цикл занятий рассчитан на три месяца, по одному занятию в неделю. Временные рамки одного занятия - 30-35 минут. Данные коррекционно-развивающие занятия осуществляются с группой из 4-6 человек.

Структура каждого занятия состоит из следующих этапов.

I этап. Вводная часть, целью которой является создание хорошего настроения, т.е. обретение положительной установки на занятие, которая постепенно должна закрепиться у учащихся и перенестись на другие школьные уроки.

Важным моментом вводной части является выполнение упражнений для

улучшения мозговой деятельности (Дениссон П., Дениссон Г., 1992). Для каждого занятия подобраны специальные упражнения, стимулирующие те психические функции, которые подлежат развитию на данном занятии.

II этап. Основная часть предусматривает выполнение различных методик и упражнений, направленных на развитие указанных выше познавательных процессов.

III этап. Заключительная часть. Подведение итогов занятия, обсуждение результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникали при выполнении заданий. Существенным моментом здесь являются ответы учащихся на вопросы, чем же они занимались и чему научились на данном уроке.

Содержание коррекционно-развивающей программы.

№ занятия	Цели занятия	Развиваемые психологические процессы	Методики и задания
1.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие слуховых ощущений; - развитие произвольного внимания; - развитие наглядно-образного мышления 	<ul style="list-style-type: none"> - слуховые ощущения; - внимание (устойчивость), распределение); - мышление наглядно-образное 	задание 1 «Шумящие коробочки» задание 2 «Графический диктант» задание 3 «Раздели квадрат»
2.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие памяти; - развитие зрительных ощущений; - развитие наглядно-образного мышления 	<ul style="list-style-type: none"> - память опосредования; - ощущения зрительные; - мышление наглядно-образное 	упр. 1 «Снежный ком» или «Подбери картину» упр.2 «Цветовая угадка» упр.3 «Полянки»

3.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие произвольного внимания (распределение внимания в условиях коллективной деятельности); - развитие мыслительных операций: сравнения и установления закономерностей 	<ul style="list-style-type: none"> - внимание (распределение); - мышление (сравнение); - мышление (установление закономерностей) 	упр. 1 «Запутанные линии» или «Кружочки и хлопки» упр. 2 «Сходство и различие» упр.3 «Продолжи закономерность» или «Найти девятый».
4.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие слуховой памяти; - развитие речевых навыков; - развитие наглядно-образного мышления. 	<ul style="list-style-type: none"> -слуховая память; -речевые навыки; -мышление наглядно-образное 	упр. 1 «Муха» упр. 2 «Игра со словами», «Слова-приятели» упр.3 «Ленточки».
5.	<ul style="list-style-type: none"> - развитие мыслительных операций (анализа и синтеза) - развитие речевых и грамматических навыков 	<ul style="list-style-type: none"> - мышление (анализ) - мышление (синтез) -речь (грамматические навыки) 	упр. 1 «Дорисуй рисунок» упр. 2 «Что здесь изображено» упр.3 «Слова-неприятели» упр. 4 «Закончи предложение».
6.	<ul style="list-style-type: none"> -развитие мыслительных операций (анализа и сравнения) -развитие произвольного внимания (распределение) 	<ul style="list-style-type: none"> -мышление (анализ) -мышление (сравнение) -внимание (распределение) 	упр.1«Аналитические задачи» упр. 2 «Одинаковое и разное» упр.3 «Вычёркивай буквы и слушай».
»7.	<ul style="list-style-type: none"> -развитие мышления (классификация) -развитие речевых навыков -развитие зрительной памяти 	<ul style="list-style-type: none"> -мышление (классификация) -речь -память зрительная 	упр.1 «Светофор» или «Классификация» упр.2 «Один и много» упр.3 «Мысленные образы и эмоции».

8.	-развитие словесно-логического мышления - развитие самоконтроля - развитие образного мышления, геометрических представлений, конструктивных пространственных способностей практического плана	-мышление словесно-логическое - самоконтроль -мышление наглядно образное	упр.1 «Систематизация» упр.2 «Пуговица» упр.3 «Составь фигуру».
9.	-развитие мыслительной операции (обобщение) -развитие понимания переносного смысла - развитие произвольного внимания	-мышление (обобщение) -речевые навыки -внимание (распределение)	упр.1 «Четвёртый лишний» упр.2 «Что имеется в виду?» упр.3 «Найди ошибки в тексте».
10.	-развитие внутреннего плана действий -развитие зрительной опосредованной памяти -развитие двигательной сферы (умения быстро затормозить свои движения)	-внутренний план действия -память опосредованная -произвольность	упр.1 «Совмести фигуры» упр.2 «Запомни фигуры»; упр.3 «Замри» или «Море волнуется раз».
11.	- развитие мыслительной операции (абстрагирование) -развитие умения ориентироваться в пространстве -коррекция грамматических ошибок	-мышление (абстрагирование) -пространственное представление -речевые навыки	упр.1 «Посмотри вокруг» упр.2 «Где находится чайник» упр.3 «Правильно или нет».
12.	- развитие мыслительной операции (сравнение) - развитие словесно-логического мышления -развитие слуховой памяти	-мышление (сравнение) -мышление (словесно-логическое) -слуховая память	упр.1 Найди отличие» упр.2 «Анаграммы» упр.3 «Запомни числа» или «Повтори и добавь».