# Развитие памяти младших школьников в процессе учебной деятельности

## Особенности памяти младших школьников

Память младшего школьника первостепенный психологический компонент учебной познавательной деятельности. Кроме того, память может рассматриваться как самостоятельная мнемическая деятельность, направленная специально на запоминание. В школе ученики систематически запоминают большой по объему материал, а потом его воспроизводят. Не владея мнемонической деятельностью, ребенок стремится к механическому запоминанию, что вообще не является характерной особенностью его памяти и вызывает огромные затруднения. Устраняется этот недостаток в случае, если учитель обучает его рациональным приемам запоминания. Исследователи выделяют 2 направления в этой работе:

1. формирование приемов осмысленного запоминания (расчленение на смысловые единицы, смысловая группировка, смысловое сопоставление и т. д.)
2. формирование приемов воспроизведения, распределенного во времени, а также приемов самоконтроля за результатами запоминания.

Мнемоническая деятельность м.ш., как и его учение в целом, становится все более осмысленной и произвольной. Показателем осмысленности запоминания и является овладение учеником приемами, способами запоминания.

При запоминании ученики І-ІІ классов затрудняются разбивать текст на смысловые части, они не могут вычленить существенное, главное в каждом отрывке, а если и прибегают к делению, то только механически расчленяют запоминаемый материал.

Важно донести до ребенка идею необходимости активной работы с запоминаемым материалом и его определенная организация. Необходимо научить ребенка выделить мнемическую задачу и вооружить его приемами запоминания. Среди них:

- преднамеренное заучивание;

- приемы активной мыслительной обработки материала (смысловая группировка – выделение в тексте смысловых кусков, частей, их образование, составление плана; поиск смысловых опорных пунктов – ключевых слов для данного отрывка текста, суженных названий; составление плана, классификация, систематизация, мнемонические приёмы и др.)

- повторное чтение как способ мыслительной обработки материала (в отличии от зубрежки предполагающее постановку различающихся задач при последующем чтении. По мере усвоения и обработки навыков необходимо научить разным типом чтения как учебному действию: просмотровому чтению, изучающему, запоминающему, контрольному.

Сторонники концепции «развивающего обучения» критикуют традиционную систему обучения формирующую своеобразный тип специфически «школьной памяти», опирающийся на заучивание изложенного материала и характеризующийся крайне ограниченными возможностями его произвольного избирательного воспроизведения. На основе теоретического мышления формируется новый тип подлинно произвольной памяти, обеспечивающий осмысленное усвоение сложного учебного материала.

Проведя сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста А.А. Смирнов пришел к следующим выводам:

- с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на несвязные логические единицы информации;

- вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение; чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, операющегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно хорошей, и это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые 3-4 года учения в школе прогрессирует достаточно быстро. Несколько отстает в своем развитии опосредованная логическая память, т. к. в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Если, однако, детей младшего школьного возраста специально с самого начала учить мнемическим приемам, то это существенно повышает продуктивность их логической памяти. Незнание этих приемов, неумение ними пользоваться на практике является, вероятно, основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста.

Естественно возникает вопрос: возможно ли улучшить природу и силу памяти посредством воспитательного воздействия? Т.к. в основе памяти лежит известная пластичность нашего нервного вещества, то само собой разумеется, что природные силы памяти не могут быть увеличены или уменьшены никакими другими средствами, кроме тех, которые непосредственно ведут к расслаблению и восстановлению нервной системы. Сильное малокровие, наличие в организме ядов, общая расслабленность нервной системы связываются, конечно, с ослаблением памяти. И всякое питание, усиление и укрепление нервной системы восстанавливают память. Поэтому Джемс считает несомненным тот факт, что природные качества нашей памяти не могут быть улучшены никакими упражнениями.

Однако запоминание может легко быть улучшено при помощи упражнений и воспитания. Мейман нашел, что его испытуемый в результате нескольких недель упражнений в заучивании бессмысленных слогов сократил время для заучивания 42 слов с 56 повторений до 25 и другой - с 18 до 6. Запоминание – это деятельность и, как таковая, она может быть улучшена при помощи упражнения. Могут быть выработаны специальные навыки и умение запоминания. И первый эффект воспитания памяти в специальных отношениях может быть всегда улучшена и усилена, хотя это и не означает повышения природной способности памяти. Психологически память означает связь между одной и другой реакцией. Чем большим количеством ассоциацией мы располагаем, тем легче устанавливается новая ассоциация. И, следовательно, повышается качество нашей специальной памяти.

Память представляет из себя сложную и комбинированную форму поведения, начиная с простой реакции и кончая сложными мыслительными рефлексами. В зависимости от этого путем специальных упражнений могут быть улучшены как отдельные стороны поведения, так и самые главные взаимные соединения его различных частей. Таким путем вырабатывается у человека специальная память, т. е. умение закреплять и воспроизводить те виды реакции, которые во-первых, наиболее жизненно необходимы и во-вторых, наиболее часто упражняемы. Нас всегда поражает память библиотекаря, который знает по корешкам десятки тысяч книг и место каждой из них на полках, память врача на симптомы болезни. Все это связано в первую очередь с интересом. Исследования показали, что она влечется и направляется интересом. Отсюда необходимо сделать чрезвычайно важный педагогический вывод относительно интереса учащихся и необходимости осознания ними целей заучивания и тех требований, которые ему будут предъявлены. Главной погрешностью нашей школы заключается в том, что запоминание учебного материала осуществляется в бесплодном направлении, т. е. целью является ответ учителю на экзамене, и все запоминание приспосабливаясь только к этому оказывается непрочным, часто не применимым к другим целям.

Когда учащиеся слушают на уроке объяснение учителем нового материала или рассматривают демонстрируемые наглядные пособия, то они должны многое в этом материале запомнить. Та работа памяти, которая требуется от учащихся на уроке при ознакомлении с новым материалом, относится к процессам непосредственного запоминания, в то время как при закреплении знаний требуется в собственном смысле заучивание.

Для непосредственного запоминания прежде всего характерно то, что оно не имеет ярко выраженной мнемической направленности или цели в первую очередь запомнить учебный материал. Запоминание здесь отступает на второй план перед основной задачей: понять, осмыслить новый материал. Не случайно процесс сообщения на уроке новых знаний часто называется объяснением. Перед учителем стоит главная задача: преподнести учебный материал как можно более ясно и отчетливо, чтобы он был усвоен учащимися не формально, а осознано.

Некоторые учителя при объяснении стремятся в первую очередь к тому, чтобы ученики больше запомнили, менее заботясь об осмыслении ими получаемых знаний, что приводит к неглубокому, поверхностному усвоению материала. Например, учителя требуют на уроке повторять определения, смысл которых еще до конца не понят детьми, и вполне удовлетворяются тем, что ученики это делают с достаточной точностью. На самом деле такого рода знания никакого жизненного значения не имеют, т.к. не является в достаточной мере осознанными.

Как показали исследования, преждевременная мнемическая направленность может отрицательно сказаться на понимании, мешать осмысленному изучению материала; может вызвать стремление запомнить все, в том числе и детьми, а также запоминать точные формулировки и в тех случаях, когда это не требуется для первоначального усвоения. Хотя при первоначальном усвоении нового материала мнемическая направленность не является основной, а при некоторых условиях может даже мешать пониманию, все же запоминание в процессе усвоения занимает значительное место. Можно сказать более: без некоторого предварительного запоминания не может быть и понимания, - эти два процесса взаимно связаны. Удерживая в памяти могут основной ход мысли учителя, учащиеся могут понять объясняемый им материал. Нередко ученики прибегают по собственной инициативе к запоминанию объяснений учителя, имея одной из целей облегчить при восприятии нового материала первоначальное его запоминание.

Память так важна для понимания, что учителя с полным основанием, не надеясь на непосредственное запоминание учениками материала, дают на уроках специальные упражнения на его закрепление.

Непосредственное запоминание имеет еще под особенность , что оно в сравнении с заучиванием (закреплением знаний) является более непроизвольным. Непроизвольность запоминания на уроках заключается не только в отсутствии доминирующей направленности на запоминания учащимися часто даже не осознается. При хорошем преподавании многое, как выражаются ученики, запоминается само собой.

Непосредственно всегда запоминается новый материал. Это обстоятельство, с одной стороны, повышает у ученика интерес к приобретению знаний и тем самым облегчает их запоминание, а с другой стороны, может вызвать затруднения в запоминании даже необходимого, если новое не связано с тем, что уже ранее усвоено. Восприятие нового требует некоторого анализа, сравнения с имеющимися знаниями – все это затрудняет запоминание, если учитель не делает специальных указаний на связь новых знаний с тем, что ученикам известно, или не заинтересовывает учеников новой темой. Обычно запоминание нового материала на уроке не является столь полным и точным, как при заучивании. Нельзя требовать от учащихся, чтобы они запоминали все содержание объяснений учителя и, в частности, все формулировки. На уроках ученики запоминают наиболее существенное и те конкретные факты и примеры, которые непроизвольно запечатляются благодаря своей яркости, интересности.

Из анализа особенностей непосредственного запоминания можно сделать ряд педагогических выводов:

1. Учителя должны избегать длинных и сложных формулировок, которые загромождают память ученика.
2. При планировании урока учителю следует продумать, что из нового материала учащиеся должны не только понять, но и запомнить на уроке, какие для этой цели необходимы упражнения.
3. В материале надо выделить то, что ученики должны записать.
4. Всю работу по непосредственному запоминанию следует подчинять основной задаче: сознательному усвоению.
5. На уроке при сообщении нового материала полезно повторять ранее выученное в той мере, в какой новое связано со старым, и таким образом облегчить усвоение новых знаний.

Процесс запоминания нового материала в значительной мере зависит от содержания этого материала и от характера той деятельности, в которую включено запоминание. Так, на уроках литературы учащимся сравнительно легко запоминается делаемый учителем анализ литературного произведения. При обучении грамматике непосредственное запоминание горазд труднее и учителю надо применять ряд приемов, например, делая обучение возможно более наглядным, чтобы учащиеся не только поняли то или другое правило, но и запомнили его. На уроках по математическим дисциплинам предъявляются повышенные требования к точности непосредственного запоминания. Нельзя, например, понять арифметическую задачу, не запомнив условий с числовыми данными. Запись этих условий не освобождает ученика от необходимости при решении задачи удерживать в памяти соответствующие числа, иначе ему придется постоянно обращаться за справками, что затруднит и замедлит ее решения.

## Диагностика памяти детей младшего школьного возраста

Для успешного обучения младших школьников необходимо, прежде всего, выявить особенности памяти и её показатели, включая объем и способность удерживать информацию.

Без наличия хорошей кратковременной и оперативной зрительной и слуховой памяти любая информация, воспринимаемая с помощью основных органов чувств, – учебная, трудовая, социальная и другая, не будет попадать в долговременную память и там надолго сохраняться. Опосредованную память, которая характеризуется наличием и самостоятельным, инициативным использованием ребенком различных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации.

Важно также правильно и точно оценить динамические особенности процесса запоминания и припоминания, включая такие показатели, как динамичность заучивания и его продуктивность, количество повторений, необходимых для безошибочного припоминания определенного набора единиц информации.

Память ребенка младшего школьного возраста, как и его внимание, должна оцениваться не в целом, а дифференцированно, по отдельным показателям, и по каждому из них необходимо делать о памяти ребенка независимое заключение. Что же касается общих выводов о состоянии мнемических процессов у ребенка, то они имеют условное значение и только в общем характеризуют то, в какой степени развитой является его память.

Если большинство отдельных показателей, относящихся к частным видам памяти, сравнительно высоки, а остальные находятся на среднем уровне, то это не позволяет с достаточной уверенностью судить о том, что память ребенка хорошая или средняя. Те виды памяти, которые в данном случае не изучались, могут оказаться иными и как раз такими, которые важны в некоторых видах деятельности. Так что правильнее будет, если в выводах о состоянии памяти ребенка опираться на частные показатели.

Охарактеризуем более подробно методики с помощью которых можно диагностировать особенности памяти младших школьников.

**Методика «определение объема кратковременной зрительной памяти»**

Ребенку поочередно предлагают два рисунка и трафаретные рамки с просьбой нарисовать на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рисунков (Приложение 1).

По результатам двух опытов устанавливается среднее количество линий, которые ребёнок воспроизвел по памяти правильно. При этом правильно воспроизведенной считается линия, длина и ориентация которой не намного отличаются от длины и ориентации соответствующей линии на исходном рисунке (отклонение начала и конца линии не более чем на одну клетку, при сохранении угла ее наклона).

Полученный показатель, равный числу правильно воспроизведенных линий, рассматривается как объем зрительной памяти.

**Методика «оценка оперативной зрительной памяти»**

Оперативную зрительную память ребенка и ее показатели можно определить при помощи следующей процедуры. Ребенку последовательно, на 15 сек. каждая, предлагаются карточки-задания, представленные в виде шести по-разному заштрихованных треугольников. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника, среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке. Задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

Ошибками считаются неправильно указанные в матрице треугольники или те из них, которые ребенок не смог по какой-либо причине найти.

Практически для получения этого показателя поступают следующим образом. По всем четырем карточкам определяется количество правильно найденных на матрице треугольников и их общая сумма делится на 4. Это и будет среднее число правильно указанных треугольников. Данное число затем вычитается из 6, и полученный результат рассматривается как среднее количество допущенных ошибок.

Затем определяют среднее время работы ребенка над заданием, которое в свою очередь получается путем деления общего суммарного времени работы ребенка над всеми четырьмя карточками на 4.

Момент окончания времени работы ребенка над поиском треугольников в общей матрице определяется экспериментатором при помощи вопроса к ребенку: "Ты уже все сделал, что мог?" Как только ребенок утвердительно ответит на данный вопрос и практически прекратит поиск треугольников в матрице, считается, что он завершил свою работу. Деление среднего времени работы ребенка над поиском на матрице шести треугольников на количество допущенных ошибок позволяет, наконец, получить искомый показатель.

Для того чтобы ускорить процесс добывания информации о том, правильно или неправильно ребенок отыскал в матрице нужные треугольники, рекомендуется воспользоваться их идентификацией по номерам, которые стоят в левом нижнем углу под каждый из треугольников в матрице. Так, например, первому набору из шести треугольников (номер набора обозначен римской цифрой, расположенной под ним) в матрице соответствуют треугольники со следующими номерами: 1, , 8,12,14,16; второму набору – 2, 7,15,18,19, 21; третьему на-- 4, 6,10,11,17, 24; четвертому набору - 5, 9,13, 20, 22, 23 (Приложение 2).

**Методика «оценка оперативной слуховой памяти»**

Этот вид памяти проверяется способом, близким к ранее описанным. Ребенку с интервалом в 1 сек. поочередно зачитываются четыре набора слов:

І ІІ ІІІ IV

месяц ковер вилка школа

дерево стакан диван человек

прыгать плыть шутить спать

желтый тяжелый смелый красный

кукла книга пальто тетрадь

сумка яблоко телефон цветок

После прослушивания каждого из наборов слов испытуемому примерно через 5 сек после окончания чтения набора начинают не торопясь читать следующий набор из 36 слов с интервалами в 5 сек между отдельными словами:

Стакан, школа, вилка, пуговица, ковер, месяц, стул,

человек, диван, корова, телевизор, дерево, птица,

спать, смелый, шутить, красный, лебедь, картинка,

тяжелый, плыть, мяч, желтый, дом, прыгать,

тетрадь, пальто, книга, цветок, телефон, яблоко,

кукла, сумка, конь, лежать, слон.

В этом наборе из 36 слов в случайном порядке располагаются воспринятые на слух слова из всех четырех прослушанных наборов, отмеченных выше римскими цифрами. Для их лучшей идентификации они подчеркнуты различными способами, при чем каждому набору из 6 слов соответствует свой способ подчеркивания. Так, слова из первого малого набора подчеркнуты, сплошной одинарной чертой, слова из второго набора – сплошной двойной чертой, слова из третьего набора – пунктирной одинарной чертой и, наконец, слова из четвертого набора – двойной пунктирной чертой.

Ребенок должен на слух обнаружить в длинном наборе те слова, которые ему только что были представлены в соответствующем малом наборе, подтверждая идентификацию найденного, слова высказыванием «да», а его отсутствие – высказыванием «нет». На поиск каждого слова в большом наборе ребенку отводится 5 сек. Если в течение этого времени он не смог его идентифицировать, то экспериментатор зачитывает следующее слово и так далее.

Оценка результатов. Показатель оперативной слуховой памяти определяется частное от деления среднего времени, затраченного на идентификацию 6 слов в большом наборе (для этого общее время работы ребенка над заданием делится на 4), на среднее количество, допущенных при этом ошибок плюс единица. Ошибками считаются все слова, которые указаны неправильно, или такие слова, ко­торые ребенок не смог за отведенное время найти, т.е. пропустил.

**Методика «диагностика опосредствованной памяти»**

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

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения и после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, ко­торые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов и выражений, которые необходимо запомнить, довольно много».

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

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

Оценка результатов. За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисун­ку или записи слово или словосочетание ребенок получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыс­лу Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное – в 0 баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может полу­чить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка – 0 баллов, Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни, к одному слову рисунка или записи.

Выводы об уровне развития:

10 баллов – очень высоко развитая опосредованная слуховая память.

8-9 баллов – высоко развитая опосредованная слуховая память.

4-7 баллов – средне развитая опосредованная слуховая память.

2-3 балла – низко развитая опосредованная слуховая память.

0-1 балл – слабо развитая опосредованная слуховая память.

**Методика «характеристика динамических особенностей процесса запоминания»**

При диагностике динамических особенностей про­цесса запоминания у детей, обучающихся в разных классах начальной школы и поступающих в школу, следует применять разные наборы слов для того, чтобы не сказывался эффект прежнего заучивания ряда.

Число повторных предъяв­лений ряда и последующих по­пыток его воспроизведения в данной методике ограничено шестью. С каждой попыткой воспроизведения соотносится число правильно воспроизве­денных слов, а полученные в итоге данные представляются в виде графика заучивания.

На основе анализа кривой заучивания, представленной на этом графике, определяются следующие два показателя:

1 Динамичность заучивания.

2 Продуктивность заучивания

## Использование мнемических приёмов для развития памяти детей младшего школьного возраста

Семилетний ребенок, пришедший в школу, стремится по преимуществу буквально запомнить внешне яркие и эмоционально впечатляющие события, описания, рассказы. Но школьная жизнь такова, что с самого начала требует от детей произвольного запоминания материала. Ученики должны специально запомнить режим дня, правила поведения, домаш­ние задания, а затем уметь руководствоваться ими в своем по­ведении или уметь воспроизвести на уроке. У детей вырабаты­вается различение самих мнемических задач. Одна из них пред­полагает буквальное запоминание материала, другая–лишь пересказ его своими словами и т. Д. Продуктивность памяти младших школьников зависит от понимания ими характера са­мой мнемической задачи и от овладения соответствующими при­емами и способами запоминания и воспроизведения.

Первоначально дети применяют самые простые способы – многократное повторение материала при расчленении его на части, как правило, не совпадающие со смысловыми единицами. Самоконтроль за результатами запоминания происходит лишь на уровне узнавания. Так, первоклассник смотрит в текст и по­лагает, что он его заучил, поскольку испытывает чувство «знакомости». Лишь немногие дети могут самостоятельно перейти к более рациональным приемам произвольного запоминания. Большинство нуждается в специальном и длительном обучении этому в школе и дома. Одно направление такой работы связа­но с формированием у детей приемов осмысленного запомина­ния (расчленение материала на смысловые единицы, смысло­\_иза группировка, смысловое сопоставление и т. Д.), другое – с формированием приемов воспроизведения, распределенного во времени, приемов самоконтроля за результатами запоминания. Прием расчленения материала на смысловые единицы основан на составлении плана. Этому следует учить еще на той ста­дии школьных занятий, когда дети лишь в устной форме пере­дают содержание какой-либо картины (особенно по представ­лению) или услышанного рассказа. Существенно сразу же де­монстрировать детям относительность выделяемых смысловых единиц. В одном случае они могут быть крупными, в других – мелкими. Сообщение-рассказ, а затем рассказ-воспоминание о содержании одной и той же картины могут осуществляться при опоре на разные единицы в зависимости от цели пересказа.

Работа по составлению развернутого и свернутого плана занимает большое место во втором полугодии I класса, когда дети уже умеют читать и писать. Во II–III классах эта работа продолжается на материале значительных по объему ариф­метических и грамматических текстов (например, третьеклас­сники составляют развернутые планы решения арифметических задач, тексты которых содержат сложную систему условий).

Теперь от учащихся требуется не только выделение единиц, смысловая группировка материала – объединение и соподчинение его основных компонентов, расчленение посылок и вы­\_иза\_в, сведение тех или иных отдельных данных в таблицу и т. Д. Такая группировка связана с умением свободно перехо­дить от одних элементов текста к другим и сопоставлять эти элементы. Результаты группировки целесообразно фиксировать в виде письменного плана, который становится материальным носителем, как последовательных этапов осмысления материала, так и особенностей соподчинения его частей. Опираясь вначале на письменный план, а затем на представление о нем, школьники могут правильно воспроизводить содержание разных текстов.

Специальная работа необходима для формирования у млад­ших школьников приемов воспроизведения. Прежде всего, учи­тель показывает возможность вслух или мысленно воспроизве­сти отдельные смысловые единицы материала до того, как он усваивается целиком. Воспроизведение отдельных частей боль­шого или сложного текста может быть распределено во време­ни (повторение текста сразу после работы с ним или через определенные промежутки времени). В процессе этой работы учитель демонстрирует детям целесообразность использования плана как своеобразного компаса, позволяющего находить на­правление при воспроизведении материала.

Смысловая группировка материала, сопоставление его от­дельных частей, составление плана первоначально формируются у младших школьников как приемы произвольного запоми­нания. Но когда дети хорошо овладевают ими, психологическая роль этих приемов существенно меняется: они становятся осно­вой развитой непроизвольной памяти, которая выполняет важ­ные функции в процессе усвоения знаний, как в конце начально­го обучения, так и в последующие годы.

Соотношение непроизвольной и произвольной памяти в про­цессе их развития внутри учебной деятельности различно. В 1 классе эффективность непроизвольного запоминания выше, чем произвольного, так как у детей еще не сформированы осо­бые приемы осмысленной обработки материала и самоконтроля. К тому же при решении большинства задач учащиеся выполня­ют развернутую мыслительную деятельность, которая еще не стала для них привычной и легкой. Поэтому каждый элемент знания обдумывается особенно тщательно (известно, с какой тщательностью и как внимательно производится каждый этап действия в самом начале вычисления с переходом через деся­ток). В психологии установлена следующая закономерность: лучше всего запоминается то, что служит предметом и целью мыслительной работы. Ясно, что в этих условиях все преимуще­ства на стороне непроизвольной памяти.

По мере формирования приемов осмысленного запоминания и самоконтроля произвольная память у второклассников и третьеклассников оказывается во многих случаях продуктивнее непроизвольной (к тому же многие способы выполнения ариф­метических и грамматических действий к этому времени стано­вятся автоматизированными и привычными для детей). Каза­лось бы, и далее должно сохраняться это преимущество. Однако происходит качественное психологическое преобразование са­мих процессов памяти. Хорошо сформированные приемы логи­ческой обработки материала учащиеся начинают применять теперь для проникновения в его существенные связи и отноше­ния, для развернутого анализа их свойств, т. Е. для такой со­держательной деятельности, когда прямая задача «запомнить» отступает на второй план. Но результаты происходящего при этом непроизвольного запоминания все-таки остаются высоки­ми, так как основные компоненты материала в процессе его ана­\_иза, группировки и сопоставления были прямыми предметами действий учащихся Возможности непроизвольной памяти, опи­рающейся на логические приемы, должны всесторонне исполь­зоваться в начальном обучении. В этом заключен один из ос­новных резервов совершенствования памяти в процессах обу­чения.

Обе формы памяти – произвольная и непроизвольная – пре­терпевают в младшем школьном возрасте такие качественные изменения, благодаря которым устанавливается их тесная взаимосвязь и взаимопереходы. Важно, чтобы каждая из форм памяти применялась детьми в соответствующих условиях (на­пример, при заучивании какого-либо текста наизусть исполь­зуется преимущественно произвольная память). Не следует думать, что лишь произвольное запоминание приводит к пол­ноценному усвоению учебного материала. Такое усвоение может происходить и с помощью непроизвольной памяти, если она опирается на средства логического осмысления этого материала. Логическая обработка учебного материала может происходить очень быстро, и со стороны порой кажется, что ребенок просто впитывает в себя сведения, как губка. На самом деле этот про­цесс состоит из многих действий. Их выполнение предполагает особую выучку, без которой память школьников остается нево­оруженной и неорганизованной, т.е. «плохой памятью», когда школьники стремятся непосредственно запомнить то, что тре­бует специального разбора, группировки и сопоставления. Формирование соответствующих приемов работы с учебным тек­стом выступает как наиболее эффективный путь воспитания «хорошей памяти».

От I к III классу эффективность запоминания учащимися словесно выраженных сведений повышается быстрее, чем эф­фективность запоминания наглядных данных, что объясняется интенсивным формированием у детей приемов осмысленного за­поминания. Эти приемы связаны с анализом существенных отно­шений, фиксируемых в основном с помощью словесных конструкций. Вместе с тем для процессов обучения важное значение имеет удержание в памяти наглядных образов. Поэтому прие­мы произвольного и непроизвольного запоминания нужно фор­мировать применительно к обоим видам учебного материала – словесному и наглядному.

Весьма важными для успешного обучения являются такие качества хорошей памяти как: полнота и точность запоминания, точность сохранения приобретенных знаний и живость воспроизведения.

*Полнота* запоминания заключается в том, что у ученика удерживается в сознании и, когда это нужно, воспроизводится все то содержание, которое соответствует поставленной задаче. Если нужно дословно запомнить, например стихотворение, то нельзя пропустить ни одного слова. Если требуется запомнить ход мыслей, переданный своими словами, то должны быть воспроизведены все мысли и в должной последовательности. В ряде случаев полнота запоминания невозможна без последовательности, особенно это относится к повествованиям. Если, например, ученик запомнил все детали рассказа, но совершенно в иной последовательности, нарушающей правильное изложение, то о полноте запоминания не может быть и речи. Полнота запоминания включает не только запечатление всех элементов материала, но и их необходимых связей.

Обычно от учащихся требуется *точность запоминания* с тем, чтобы они приучались чувствовать ответственность за то, что они выучили. Во многих случаях нет необходимости требовать дословного запоминания, но нужно всегда бороться с неряшливостью запоминания, когда ученик запечатляет материал «приблизительно» переставляет в числе порядок знаков, коверкает имена и т.д.

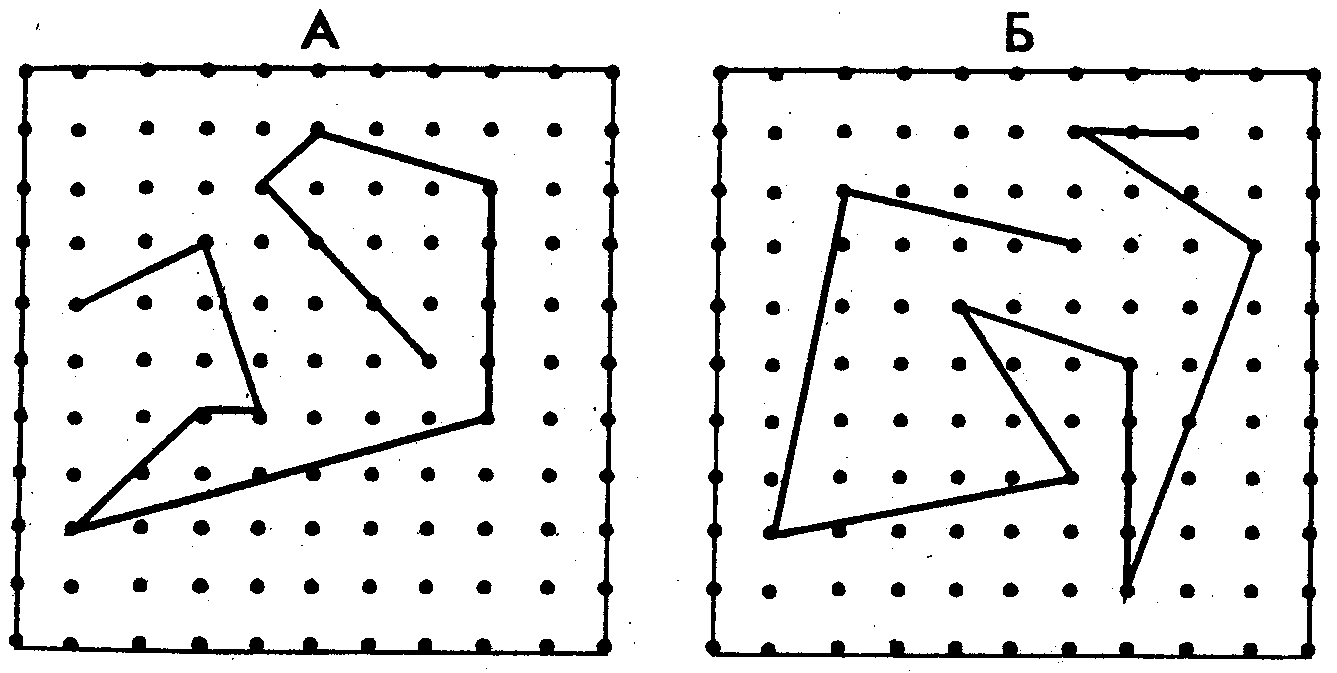
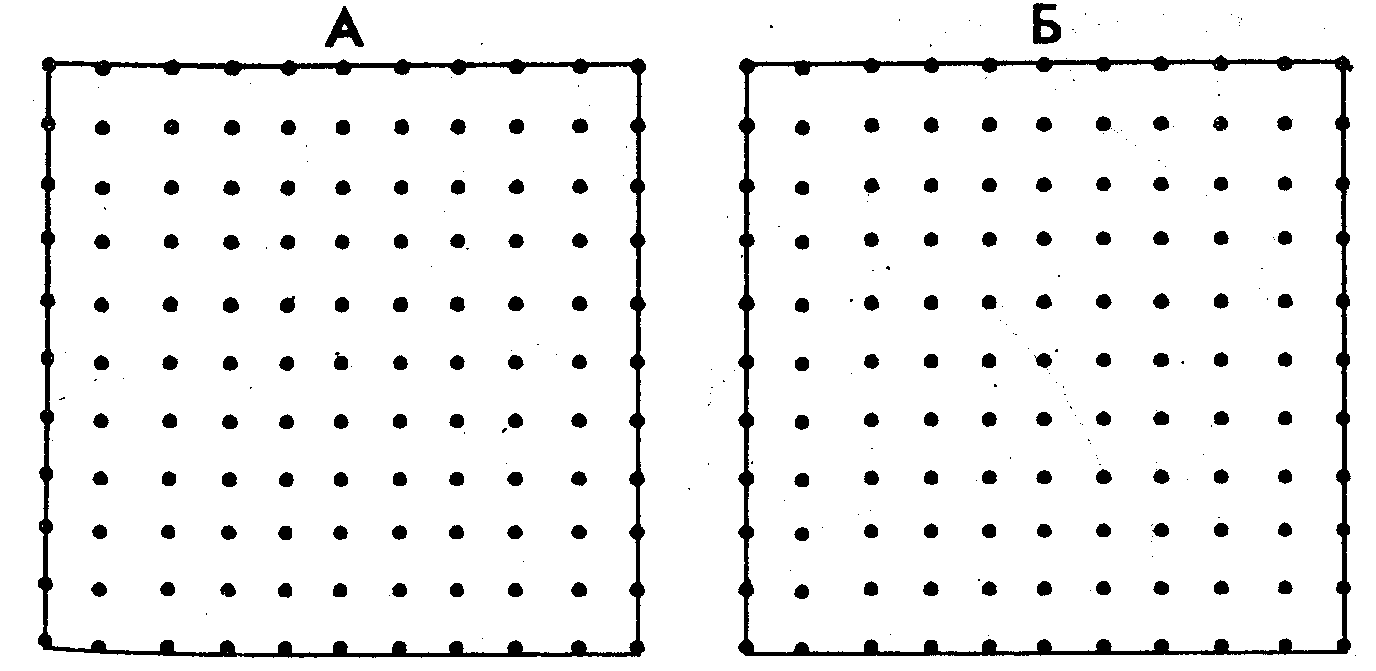
*Прочность запоминания* рассчитана на длительное сохранение в памяти с тем, чтобы выученный материал мог быть воспроизведен учениками спустя долгое время после заучивания. Прочность запоминания также означает более глубокое внедрение материала в круг имеющихся у ученика знаний, его жизненного опыта и деятельности.

*Живость воспроизведения* состоит в том, что выученный материал воспринимается учениками достаточно быстро и тогда именно когда это нужно. Бывает, что на заданный вопрос ученик не может ответить сразу, вспоминает его лишь тогда, когда уже сел на место. Учеников надо систематически приучать постоянно быть готовыми воспроизвести то, что они выучили. Это не означает, что они должны давать поспешные ответы. Живость воспроизведения нужно сочетать с вдумчивостью, без которой воспроизведение бывает неточным, случайным.

Приложения

Приложение 1.

СТИМУЛЬНЫЕ ИЗОБРАЖЕНИЯ ЛОМАНЫХ ЛИНИЙ ДЛЯ МЕТОДИКИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОБЪЕМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ И ОПЕРАТИВНОЙ ЗРАТЕЛЬНОЙ



ТРАФАРЕТНЫЕ РАМКИ ДЛЯ ВОСПРОИЗВОДСТВА СТИМУЛЬНЫХ ИЗОБРАЖЕНИЙ В МЕТОДИКЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОБЪЕМА КРАТКОВРЕМЕННОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Приложение 2.

КАРТОЧКИ С ТРЕУГОЛЬНИКАМИ, ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫЕ РЕБЕНКУ В МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ ОПЕРАТИВНОЙ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ

МАТРИЦА ДЛЯ ПОИСКА (УЗНАВАНИЯ) ЭКСПОНИРОВАННЫХ КАРТОЧЕК С ТРЕУГОЛЬНИКАМИ В МЕТОДИКЕ ОЦЕНКИ ОПЕРАТИВНОЙ ЗРАТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ

