



При поступлении ребенка в школу резко увеличивается объем сведений, которые необходимо усваивать ежедневно. Запоминание информации прежним, распространенным в дошкольном возрасте, механическим способом (многократным проговариванием усваиваемого материала) с каждым годом обучения становится все менее эффективным. Уже у младших школьников необходимо формировать рациональные приемы запоминания информации, которые позволили бы добиваться стойкого мнемического эффекта и в старших классах школы.

Специфика логической памяти как высшей формы мнемической деятельности

Память входит в структуру многих способностей человека, а также интеллекта и опыта. Память, поэтому, можно рассматривать как базовую когнитивную систему, так как все сенсорные, мыслительные и моторные операции тесно связаны с мнемическими функциями и посредством них объединены в общую структуру когнитивной сферы и деятельности человека. Не случайно И. М. Сеченов рассматривал память как основное условие жизни и психического развития человека.

Долгое время в психологии господствовало представление о памяти как о чисто биологической функции. Классической формулой памяти считалось утверждение Геринга о том, что память есть общее свойство всей организованной материи. Глобальные изменения и новые достижения в изучении проблем памяти человека характеризуют начало XX-го века. Французская психологическая школа разработала положение о социальной природе памяти и о возможности управления ею. П. Жане впервые определил память как особую форму поведения, включающую следующие виды действий: а) действия, "преодолевающие отсутствие чего-либо", б) отсроченные действия, в) рассказ наизусть, описание, повествование.

Идея социальной природы памяти получила дальнейшее развитие в трудах отечественных психологов. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия, рассматривая фило и онтогенез памяти, пришли к выводу, что коренные изменения в работе памяти связаны с переходом от использования предметов как средств запоминания к созданию искусственных мнемических опор.

А. Н. Леонтьев считал память опосредствованной формой поведения. Опосредование - это использование мыслительных процессов в качестве средств произвольного логического запоминания. Опосредование актов запоминания не

изменяет биологических законов памяти, воздействуя лишь на структуру операций в целом. Эффективность запоминания становится тем выше, чем больше употребляется вспомогательных средств, и чем выше они по своему типу. А. Н. Леонтьеву принадлежит заслуга в разработке положения о "вращивании" как о превращении внешних средств запоминания во внутренние. Одновременно им были введены и термины, характеризующие внешне опосредствованную и внутренне опосредствованную память. Термин внешне опосредствованная память обозначал определенную стадию развития памяти детей, которая предшествует внутренне опосредствованному запоминанию, и характеризуется тем, что вращивание знаковых систем еще не произошло, и дети при решении мнемических задач используют внешние опоры.

По мотивационным и ориентировочным компонентам такая память произвольна, а по исполнительным - непроизвольна.

Развитие опосредствованной памяти идет в двух направлениях. Во-первых, происходит совершенствование внешних средств запоминания. Во-вторых, внешние средства запоминания превращаются во внутренние. Второе направление представляет становление внутренне опосредствованной логической памяти.

Логическая память по А. Н. Леонтьеву - это внутренне опосредствованная деятельность человека, опирающаяся на инструментальную функцию речи. Данный вид памяти, с одной стороны, характеризуется замещением внешних знаков, используемых для запоминания, словесными раздражителями. С другой стороны, функционирование логической памяти связано с активным использованием мыслительных операций в процессах запоминания и воспроизведения информации. Это позволяет вслед за А. Н. Леонтьевым и другими принять за основу следующее определение логической памяти. Логическая память есть память, основанная на знании и использовании логических операций мышления в мнемических процессах, прежде всего при запоминании и воспроизведении. На основе логических операций формируются логические приемы - совокупность действий, направленных на выполнение логических операций, совершаемых по логическим законам. Исходя из данного определения, мы обозначили логический прием запоминания как совокупность действий по выполнению логических операций, подчиненных мнемической задаче. В психологии принято положение о наличии межфункциональных связей между познавательными процессами, в частности, памятью и мышлением. Л. С. Выготский показал, что с возрастом изменяется место памяти в системе психических функций. Для детей раннего возраста мыслить - значит вспоминать. Для подростков вспоминать - значит мыслить. Следовательно, с возрастом изменяется не только структура памяти, но и ее межфункциональные отношения с другими процессами.

В работах Л.С.Выготского, Л. В.Занкова, П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьева, А.А.Смирнова, С. Л. Рубинштейна и других была раскрыта важная роль мышления в мнемической деятельности человека. Влияние активной

мыслительной переработки информации на воспроизведение было отмечено в исследованиях М. М. Нудельмана, А.Г.Комма, А.А.Смирнова. Особое внимание ученых привлек к себе феномен воспроизведения (восстановления, реконструкции) материала. Реконструкция материала при его воспроизведении объясняется тем, что запоминается только смысловой остов материала, полученный путем обобщения всего содержания. На этапе воспроизведения из такого остова посредством умозаключений восстанавливается вся исходная информация. Следовательно, "... мыслительная деятельность в самых ее разнообразных и сложных проявлениях составляет психологическое ядро воспроизведения". Ф. Бартлетт, Г. Бауэр, П. Торндайк причиной реконструкции информации при ее воспроизведении считали интеграцию новых сообщений с имеющимися в памяти знаниями о свойствах и отношениях окружающего мира. Это значит, что не только мышление играет важную роль в процессах памяти, но и память в процессах мышления. Не случайно Л.М.Веккер указывал, что функция памяти состоит в интеграции отдельных компонентов мыслительного процесса в целостную систему интеллекта. Не менее активную роль процессы мышления играют и при запоминании информации. Эксперименты П.И.Зинченко по усвоению содержания текстов с использованием готовых и самостоятельно составленных планов, исследования А.А.Смирнова по запоминанию фраз в процессе анализа орфографических и смысловых ошибок и другие работы свидетельствуют о том, что успешность запоминания зависит от интенсивности умственной работы. При осмыслении материал в определенной степени становится знаком учащимся, а чем больше знаком материал, чем меньше в нем новой информации, тем легче он запоминается.

Использование мыслительных операций в памяти не только перестраивает процессы запоминания и воспроизведения, но и оказывает позитивное влияние на показатели памяти. Так А.Н.Леонтьев и В.И.Самохвалова, доказали, что объем запоминания осмысленного материала более чем в два раза превышает количество усвоенного бессмысленного материала. Аналогичные результаты были получены раньше при изучении влияния осмысленности материала на скорость и прочность его запоминания, проведенные в 1979 году Х. Эббингаузом. Исследование возрастных особенностей осмысленного запоминания выяснило, что у детей его преимущество над бессмысленным запоминанием выше, чем у взрослых людей, так как взрослые в большей степени способны осмысливать даже бессмысленный материал.

Таким образом, изучая любые аспекты памяти, можно установить ее тесную связь с мышлением. Не случайно И. М. Сеченов, рассматривая взаимосвязь этих процессов, отмечал, что память в любом возрасте является смысловой, так как уже на ранних этапах развития она связана с активной аналитико-синтетической деятельностью. На определенном этапе память становится логической. Это происходит тогда, когда у человека возникает способность сознательно использовать мыслительные операции в мнемических целях. Подчеркивая тесное взаимодействие мышления и памяти, П. И. Зинченко указывал на необходимость изучения специфики процессов памяти по сравнению

с мышлением. Это рассматривалось как одна из первостепенных теоретических задач психологии памяти. На то, что процессы мышления не могут исчерпать собой запоминания, указывали также А. А. Смирнов, Ж. Пиаже, В. Я. Ляудис и др.

В связи с этим возникает задача установления отличий познавательного действия от действия мнемического.

Таким образом, под логической памятью мы понимаем такую память, которая построена на выделении и запоминании логически-смысловой (причинно-следственной) связи между запоминаемыми элементами. А под мнемической деятельностью - активную деятельность человека, направленную на запоминание и воспроизведение материала.

Возрастные особенности развития логической памяти младших школьников

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

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

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Рассмотрим такой пример. К концу младшего школьного возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% школьников, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается здесь уже недостаточной. Нет сомнения в том, что заинтересованность ребенка в школьных занятиях, его активная позиция, высокая познавательная мотивация являются необходимыми условиями развития памяти. Это – факт неопровержимый. Однако спорным представляется утверждение, что для развития памяти ребенка полезны не только и не столько специальные упражнения на запоминание, сколько формирование интереса к знаниям, к отдельным учебным предметам, развитие положительного отношения к ним. Практика показывает, что одного интереса к учению

недостаточно для развития произвольной памяти как высшей психической функции.

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

Способность детей младшего школьного возраста к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся I–II и III–IV классов. Так, для детей 7–8 лет "характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить, осмысливая и организуя материал... Испытуемые этого возраста на вопросы: "Как запоминал? О чем думал в процессе запоминания? и т. д." - чаще всего отвечают: "Просто запоминал, и все". Это отражается и на результативной стороне памяти. Для младших школьников проще выполнить установку "запомнить", чем установку "запомнить с помощью чего-либо". По мере усложнения учебных заданий установка "просто запомнить" перестает себя оправдывать, и это вынуждает ребенка искать приемы организации памяти. Чаще всего таким приемом оказывается многократное повторение – универсальный способ, обеспечивающий механическое запоминание. В младших классах, где от ученика требуется лишь простое воспроизведение небольшого по объему материала, такой способ запоминания позволяет справляться с учебной нагрузкой. Но нередко он остается у школьников единственным на протяжении всего периода обучения в школе. Это связано в первую очередь с тем, что в младшем школьном возрасте ребенок не овладел приемами смыслового запоминания, его логическая память осталась недостаточно сформированной.

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

Основные приемы логического запоминания и особенности их формирования у детей младшего школьного возраста

В качестве мыслительных приемов запоминания могут быть использованы: смысловое соотнесение, классификация, выделение смысловых опор, составление плана и др. Специальные исследования, направленные на изучение возможностей формирования этих приемов у младших школьников, показывают, что обучение мнемическому приему, в основе которого лежит умственное действие, должно включать два этапа:

а) формирование самого умственного действия;

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

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

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

В развитии произвольной памяти младших школьников необходимо выделить еще один аспект, связанный с овладением в этом возрасте знаковыми и символическими средствами запоминания, прежде всего письменной речью и рисунком. По мере освоения письменной речи (к III классу) дети овладевают и опосредствованным запоминанием, используя такую речь, как знаковое средство. Однако и этот процесс у младших школьников "происходит стихийно, неуправляемо, как раз на том ответственном этапе, когда складываются механизмы произвольных форм запоминания и припоминания". Формирование письменной речи идет эффективно в ситуации, когда требуется не простое воспроизведение текста, а построение контекста. Поэтому для освоения письменной речи нужно не пересказывать тексты, а сочинять. При этом наиболее адекватный для детей вид словотворчества - сочинение сказок. Младший школьный возраст сенситивен для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной. Важным ее условием является учет индивидуальных характеристик памяти ребенка; ее объема, модальности (зрительная, слуховая, моторная) и т. п. Но независимо от этого каждый ученик должен усвоить основное правило эффективного запоминания: чтобы запомнить материал правильно и надежно, необходимо с ним активно поработать и организовать его каким-либо образом. В.Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация, ассоциации, повторение. Целесообразно сообщить младшим школьникам информацию о

различных приемах запоминания и помочь в овладении теми из них, которые окажутся наиболее эффективными для каждого ребенка.

Таким образом:

Развитие логической памяти проходит в три этапа. На первом этапе детьми осваиваются логические операции мышления. На втором этапе отдельные операции складываются в логические приемы мышления. При этом логическая память функционирует еще на произвольно-интуитивной основе. Третий этап характеризуется оформлением логических приемов запоминания, т.е. произвольным использованием мышления в мнемических целях, превращением мыслительных действий в мнемические умения и навыки. Оптимальное развитие логической памяти детей младшего школьного возраста происходит при соблюдении ряда условий, касающихся организации обучения детей приемам запоминания, их практическому применению, обучению школьников самоанализу мнемической деятельности, правильной постановки задачи запоминания взрослыми.

Соблюдение указанных условий позволяет добиться значимых изменений в работе памяти младших школьников. Это проявляется в сознательном произвольном использовании детьми рациональных мнемических приемов при организации запоминания, что в свою очередь, приводит к росту продуктивности памяти. К концу младшего школьного возраста произвольный способ запоминания материала путем сохранения его в логической памяти становится характерным для большинства школьников.

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

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

Литература

1. Артамонова Е. Память учеников // Народное образование. – 2005. - №5. – С.159-164.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. Т. 2 / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1999.
3. Вейн А. М., Каменецкая Б. И. Память человека. — М.: Наука, 2003.
4. Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. 3. — СПб.: Питер, 2001.
5. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. — М.: Академия, 2000.
6. Выготский Л.С. Лекции по психологии. – М.: Академия, 2002.
7. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.
8. Громова Е.А. Эмоциональная память и ее механизмы. — М.: Академия, 2000.
9. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М., 1961. — 562 с.
10. Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-методическое пособие. М.: Владос, 1998.
11. Кравцова Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста: Память как центральная психологическая функция младшего школьного возраста // Начальная школа. – 2004. – 8-15 ноября. – С.41-44.
12. Лурия А.Р. Внимание и память. — М.; Изд-во МГУ, 1995.
13. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. Ум мнемониста. — М.: Академия, 1998.
14. Леонтьев А. И. Развитие памяти.— М.; Л., 1931. —277 с.
15. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2004.
16. Медведев С. Об объеме кратковременной памяти // психологический журнал. – 2000. - №6. – С.87-91.

17. Механизмы памяти. Руководство по физиологии. — М.: Медицина 1997.
18. Немов Р.С. Психология. Т.1. — М.: Владос, 1995.
19. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 1. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 384 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003.
21. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М.: Просвещение, 1996.
22. Хрестоматия по общей психологии: Психология памяти / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. — М.: Изд-во МГУ, 1999.