



**Т. В. Зотова**

УДК 159.9.072

## **РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**Р**азвитие способностей учеников является глобальной целью образования. В начальной школе дети учатся осознанно запоминать большие объемы информации в процессе освоения школьной программы. В младшем школьном возрасте развивается произвольная, образная, словесно-логическая память. Но все же смысловые приемы обработки информации развиты у младших школьников плохо, поэтому очень важно обучить детей осознанным приемам запоминания, помогающим увеличивать продуктивность памяти. Младшие школьники значительно различаются между собой в продуктивности запоминания, сохранения, воспроизведения информации. Именно поэтому вопрос о целенаправленном развитии мнемических способностей в младшем школьном возрасте актуален.

Изучением проблемы памяти и ее развития занимались такие ученые, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Т. В. Зотова, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, В. И. Самохвалова, Н. П. Иванова, С. А. Изюмова, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, В. Я. Лядис, А. Р. Лурия, К. П. Мальцева, Г. В. Репкина, А. А. Смирнов, Г. А. Стюхина, Л. В. Черемошкина, Н. И. Чуприкова, В. Д. Шадриков, А. Н. Шлычкова и др.

Впервые понятие «мнемические способности» ввел в отечественную психологию А. А. Смирнов [9], определив их как «индивидуальные различия в скорости, точности и прочности запоминания» [5, с. 103; 9]. На базе лаборатории психологии памяти Психологического института он создал отечественную

научную школу изучения памяти. В рамках научной школы А. А. Смирнова мнемические способности изучались на основе структурно-генетического методологического подхода, развиваемого в трудах П. К. Анохина, Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и др., как иерархия уровней процесса переработки информации с разной степенью сложности – от самых «низших» с элементарными следовыми процессами до «высших» с самыми сложными формами смысловой обработки информации [5]. Мнемические способности изучались на трех уровнях – психофизиологическом, психологическом и поведенческом [5; 7; 8; 9]. В результате такого изучения А. А. Смирнов выделил 2 вида мнемических способностей: способность к запечатлению и способность к переработке информации [5].

Проблема мнемических способностей в отечественной психологии получила свое дальнейшее развитие в рамках научной школы системогенеза познавательных способностей В. Д. Шадрикова [10; 11]. В. Д. Шадриков определяет мнемические способности как «свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [11, с. 32]. Структура мнемических способностей в рамках системогенетической теории познавательных способностей В. Д. Шадрикова рассматривается по аналогии с другими познавательными способностями и состоит из 3 компонентов: функциональных механизмов, базирующихся на врожденных психофизиологических свойствах индивида; операционных механизмов, представляющих собой смысловые мнемические приемы обработки информации, увеличивающие продуктивность памяти, которые формируются в процессе обучения субъекта; и регуляционных механизмов, представляющих собой систему мотивов личности и способов самоконтроля за ходом и результатами мнемической деятельности [10; 11].

Л. В. Черемошкина в рамках теории системогенеза способностей В. Д. Шадрикова раз-



работала методику диагностики мнемических способностей на основе метода развертывания мнемической деятельности, описала четыре уровня развития мнемических способностей. Ею выделено 14 видов операционных механизмов мнемических способностей [11]. Л. В. Черемошкина приводит следующее определение: «...мнемические способности как орудия организации информации представляют собой стереотипизированные психические процессы, отличающиеся индивидуальным своеобразием, проявляющиеся в различной эффективности запоминания, узнавания, сохранения, забывания и воспроизведения» [12, с. 25].

В рамках той же системогенетической теории познавательных способностей В. Д. Шадрикова Т. В. Зотовой разработан так называемый естественный тест мнемических способностей школьников 12–13 лет, построенный на учебном материале школьной дисциплины «Иностранный язык» (английский), который можно встраивать в школьный урок как учебное задание, при этом он обладает диагностической силой, позволяющей измерить продуктивность функциональных и операционных механизмов мнемических способностей обучающихся без отрыва от учебной деятельности [1, с. 103]. Т. В. Зотовой рассмотрены этапы формирования мнемических приемов на школьных уроках [3; 4]:

1. Постановка педагогом цели перед учениками – формирование конкретного мнемического приема (приема запоминания).

2. Объяснение сути мнемического приема. Учитель рассматривает на примере то, как работать с мнемическим приемом.

3. Совместная работа учителя с учениками по использованию конкретного мнемического приема.

4. Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема.

5. Диагностика сформированности мнемического приема [3; 4].

На базе кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета совместно со студентами проводится многолетняя научно-прак-

тическая работа по разработке программ формирования и развития различных видов операционных механизмов мнемических способностей учеников начальной школы, таких как группировка, опорные пункты, классификация, ассоциации, мнемический план и др. [2; 3; 4].

Цель данной статьи – представление программы развития мнемических способностей младших школьников через формирование мнемического приема «опорные пункты» на уроках «Окружающий мир» в 4 классе начальной школы.

Под опорными пунктами понимается «выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, образы <...> имена, эпитеты <...> слова и т. д.)» [11, с. 54]. Мы взяли в качестве опорных пунктов отдельные слова и словосочетания текста, отражающие главную мысль, а также готовые картинки и зарисовывание схематичных изображений учениками по ходу прочтения текста. Выбор картинок был обусловлен тем, что у младших школьников образная память развита гораздо лучше словесно-логической.

Испытуемые: 20 учеников 4 класса (12 девочек; 8 мальчиков) одной из московских школ, возраст детей: 10–11 лет. Эксперимент в школе был проведен магистрантом А. В. Кургановой.

Эксперимент состоял из 3 этапов: формирующего эксперимента и 2 констатирующих срезов. В диагностических срезах были использованы следующие методики: методика Джексона «Напряжение памяти» – для диагностики функциональных механизмов мнемических способностей; методика «Двойной стимуляции» Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева – для диагностики операционных механизмов мнемических способностей; стандартизированный «Пересказ текста» – для диагностики операционных механизмов мнемических способностей. В целях статистической обработки результатов был использован U-критерий Манна-Уитни.

Программа развития мнемических способностей была направлена на развитие такого ви-



Таблица 1

**Программа развития мнемических способностей учеников 4-го класса на уроках «Окружающий мир» через формирование мнемического приема «опорные пункты»**

№	Тема занятия	Цель, этапы формирования приема	Схема работы
1	Страна городов	Цель: знакомство с мнемическим приемом «опорный пункт»: 1. Учитель знакомит учеников с приемом запоминания «опорные пункты»; 2. Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Дети рисуют схематичные рисунки к каждой части текста, отражающие главную идею данной части. Виды опорных пунктов: – выделение слов, отражающих главную мысль различных частей текста; – картинки к частям текста, по которым легко можно вспомнить и пересказать текст
2	Из книжной сокровищницы Древней Руси	Цель: формирование опорного пункта как мнемического приема. Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Деление текста на части, выделении главного слова, составлении картинок к этим частям и пересказ по ним. Вид опорных пунктов: – главные слова; – картинки к частям текста
3	Трудные времена на Русской земле	Цель: формирование мнемического приема «опорный пункт». Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Деление текста на части, выделении главного слова, составлении картинок к этим частям и пересказу по ним. Вид опорных пунктов: – главные слова; – картинки к частям текста
4	Русь расправляет крылья	Цель: формирование мнемического приема «опорные пункты». Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема	Ученики делятся на группы по 4 человека. Работа с текстом из учебника [6, с. 66]. Деление текста на абзацы. Зарисовка схематичных рисунков к главным словам каждого абзаца
5	Куликовская битва	Цель: формирование мнемического приема «опорные пункты». Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема	Ученики делятся на группы по 4 человека. Работа с текстом из учебника [6, с. 70]. Деление текста на абзацы. Зарисовка схематичных рисунков к главным словам каждого абзаца
6	Диагностика	Цель: проверка сформированности мнемического приема «опорные пункты»	Диагностика памяти с помощью следующих методик: методика Джекобсона «Напряжение памяти», методика «Двойной стимуляции» Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, стандартизированный «Пересказ текста»



да операционного механизма мнемических способностей, как «опорные пункты», и состояла из 6 занятий. Каждое занятие проводилось на уроке «Окружающий мир» с использованием содержания школьного учебника [6]. В качестве опорных пунктов были использованы слова и картинки. Текст был разделен на части, в которых выделялись ключевые слова и словосочетания, к которым были подобраны картинка, отражающая главный смысл этой части текста. Дети также сами зарисовывали картинки к главным идеям текста. Перед началом программы проводился первый констатирующий диагностический срез по вышеперечисленным методикам диагностики памяти.

Приведем результаты 2 констатирующих срезов. В таблице 2 представлены показатели продуктивности памяти по трем методикам диагностики памяти.

Таблица 2

**Объем памяти. X ср в двух срезах по всем использованным методикам**

Показатель	X ср Объем памяти Баллы	
	1 срез	2 срез
Методика Джекобсона «Напряжение памяти»	3,54	4,35
Методика двойной стимуляции	3,4	4,4
Пересказ текста	6,55	7,9

Наглядно объем памяти в 2 срезах по 3 методикам представлен на гистограмме (рис. 1).

В методике «пересказ текста» ученикам задавался вопрос: «Какими приемами вы пользовались при пересказе текста?» На гистограмме (рис. 2) представлены результаты опроса в двух срезах.

Мы видим, если в 1-м срезе опорные пункты использовало 8 детей (40 %), то во 2-м срезе этот прием использовало уже 13 учеников (65 %).

Для проверки эффективности программы формирующего эксперимента был подсчитан

U-критерий Манна-Уитни по результатам каждой методики, проведенной до и после формирующего эксперимента (табл. 3). Цель использования критерия – определить статистическую достоверность различий продуктивности памяти в 2-х срезах.

Таблица 3

**Критерий Манна-Уитни  
Сравнение статистических различий  
двух срезов ( $p \leq 0.01$ )**

Название методик	Значение Uэмп
Методика Джекобсона «Напряжение памяти»	149
Методика двойной стимуляции	77
Пересказ текста	90

Полученное значение  $U_{эмп}=149$  по методике «напряжения памяти Джекобсона» находится в зоне незначимости, следовательно, формирующий эксперимент не повлиял на повышение объема механической памяти. Если проводить параллели с теорией способностей В. Д. Шадрикова, методика Джекобсона измеряет врожденный аспект памяти, так называемые функциональные механизмы мнемических способностей [10], на которые использование мнемического приема «опорные пункты» не оказывает никакого влияния. Дети при запоминании цифр используют повторение как самый элементарный прием запоминания.

$U_{эмп}=77$  по методике двойной стимуляции находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ), следовательно, формирующий эксперимент повлиял на повышение объема опосредованной памяти.

$U_{эмп}=90$  по пересказу текста находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ), из чего следует, что формирующий эксперимент повлиял на повышение объема словесно-логической памяти.

Программа формирующего эксперимента по развитию у четвероклассников мнемического приема «опорный пункт» повлияла на увеличение продуктивности мнемических способностей обучающихся.

Анализ результатов 2 срезов, проведенных до и после формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы:

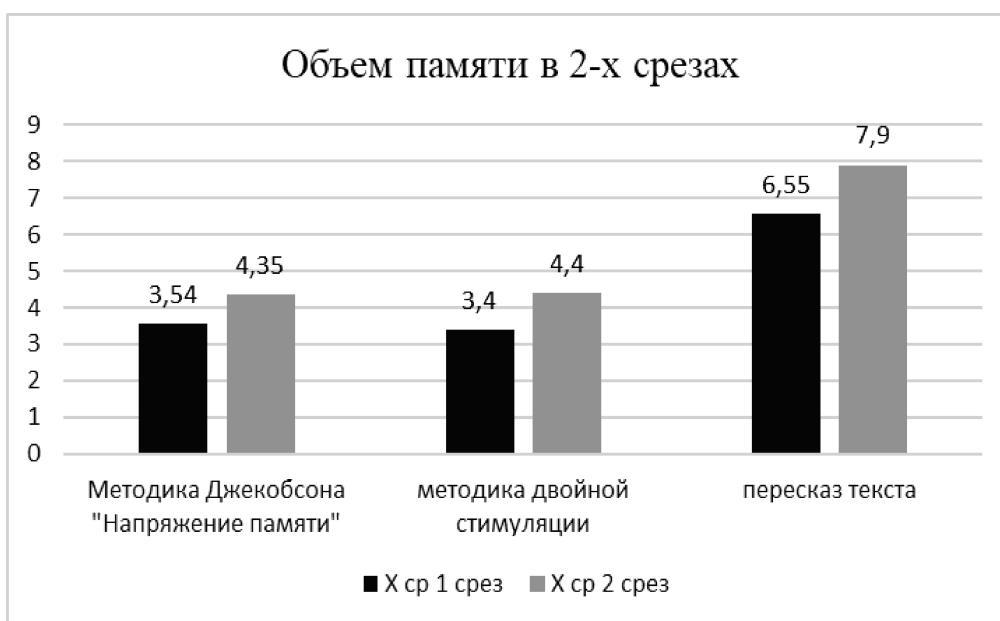


Рис. 1. Объем памяти учеников 4-го класса в двух срезах по 3 методикам

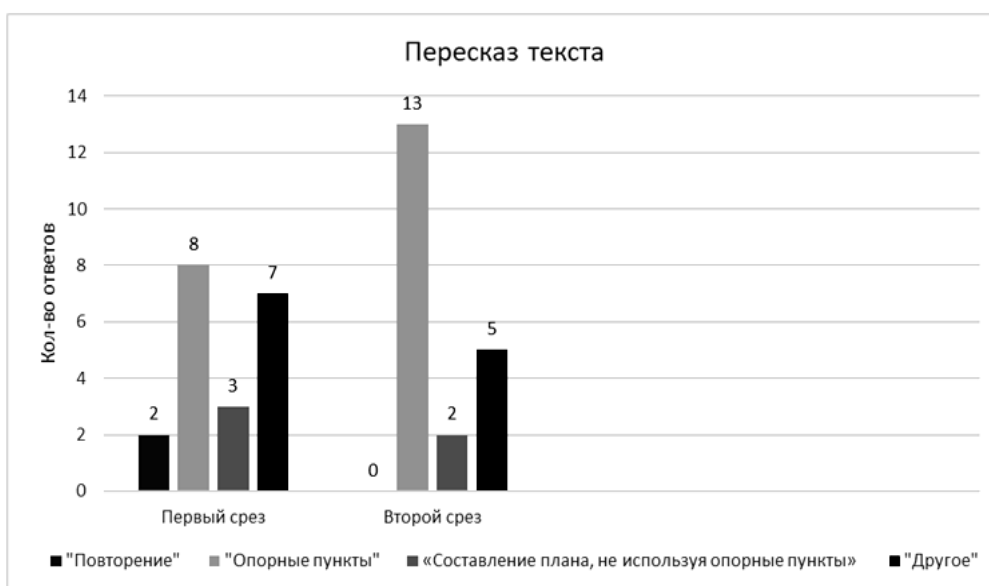


Рис. 2. Использование различных видов мнемических приемов в двух срезах учениками 4-го класса при пересказе текста



1. Функциональные механизмы мнемических способностей остались неизменными. Программа формирующего эксперимента предназначена для развития операционных механизмов мнемических способностей, поэтому она не повлияла на врожденные аспекты мнемических способностей.

2. Продуктивность мнемических способностей с опорой на операционные механизмы стала выше после формирующего эксперимента. Объем словесно-логической памяти обучающихся при пересказе текста увеличился с 6,5 в 1-ом срезе до 7,9 во 2-ом срезе. Различия результатов 2 срезов статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ .

3. Смысловыми мнемическими приемами овладело большее количество учеников в результате формирующего эксперимента. Так, в первом срезе мнемическими приемами пользовались 8 человек (40 %); во втором срезе уже 13 учеников (65 %) овладели смысловыми приемами запоминания. Результаты 2 срезов статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ .

4. В результате формирующего эксперимента ученики стали использовать такие виды «опорных пунктов», как составление краткого плана, выделение главных слов, представление образов.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается программа развития на уроках «Окружающий мир» такого вида операционных механизмов мнемических способностей учеников 4 класса начальной школы, как «опорные пункты». Программа состоит из 6 занятий. Эффективность программы определялась с помощью 2 констатирующих диагностических срезов до и после формирующего эксперимента, подсчета U-критерия Манна-Уитни. Различия результатов 2 срезов по измеренным показателям статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ . Мнемическим приемом «опорные пункты» овладели 65 % учеников.

**Ключевые слова:** память, мнемические способности, мнемические приемы, операционные механизмы мнемических способностей, опорные пункты, младшие школьники.

#### SUMMARY

The article discusses the development program in the lessons “The world around” of this

type of operational mechanisms of mnemonic abilities of pupils of the 4th grade of elementary school, as “strong points”. The program consists of 6 lessons. The effectiveness of the program was determined using 2 ascertaining diagnostic slices before and after the formative experiment, counting the Mann-Whitney U-test. Differences in the results of 2 sections according to the measured indicators are statistically significant at  $p \leq 0.01$ . The mnemonic device “strong points” was mastered by 65 % of students.

**Key words:** memory, mnemonic abilities, mnemonic techniques, operating mechanisms of mnemonic abilities, strong points, junior schoolchildren.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика и учет в образовательном процессе индивидуальных свойств обучающихся: учебное пособие / под общей ред. К. В. Макаровой, В. Д. Шадрикова. – М.: МПГУ. – С. 103–106.

2. Зотова Т. В. Развитие интеллектуальных операций познавательных способностей школьников в учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 58–59.

3. Зотова Т. В. Развитие приемов запоминания у школьников в учебной деятельности // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 123–124.

4. Зотова Т. В. Развитие приема запоминания «опорный пункт» на уроках литературного чтения // Начальная школа. – 2017. – № 10. – С. 26–30.

5. Изюмова С. А., Смирнов А. А. и его школа исследования памяти: продолжение поиска // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 109–108.

6. Плешаков А. А., Крючкова Е. А. Окружающий мир. 4 класс. 2 ч. – М., 2013. – 224 с.

7. Познавательная активность в системе процессов памяти / под. ред. Н. И. Чуприковой. – М.: Педагогика. – 191 с.

8. Смирнов А. А., Истомина З. М., Самохвалова А. А. [и др.]. Развитие логической памяти у детей: научное издание. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.



9. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 294 с.

10. Шадриков В. Д. Способности и одаренность. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 274 с.

11. Шадриков В. Д., Черемошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

12. Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала: монография. – М.: Юрайт, 2022. – 235 с.



## **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**





О. М. Фалетрова

УДК 373.5

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

На современном этапе развития общества процесс формирования универсальных, общекультурных, профессиональных компетенций для выпускника вуза является неотъемлемой составляющей его будущего профессионального становления и карьерного развития. В ряду профессиональных компетенций педагога-музыканта особо выделяется группа методических компетенций, направленных на овладение бакалаврами готовностью реализовывать образовательные программы по предмету «Музыка» в соответствии с требованиями образовательных стандартов общего образования.

Образовательные стандарты общего образования обновляются достаточно быстро (Приказы Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286, № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»; «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»).

Между тем в области подготовки педагогических кадров наметился дефицит учебных пособий, отвечающих запросам общего образования. Серия учебников Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой «Теория музыкального образования» и «Методика музыкального образования» вышла в 2004–2006 годах. В 2011 году Саратовский государственный университет подготовил учебник «Теория и методика музыкального воспитания младших школьников», имеющий гриф УМО по специальностям педа-

гогического образования и рекомендованный к использованию в качестве учебного пособия по специальности «Музыкальное образование». Это ряд учебников продолжили «Теория и методика музыкального воспитания» (автор М. С. Осеннева, 2013), «Теория и методика музыкального образования» (автор Л. А. Безбородова, 2014). Кроме того, группа издательств «Лань», «Планета музыки» представили 2-е переработанное и дополненное издание «Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях», имеющее гриф УМО по специальности «Музыкальное образование» (авторы Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев, 2014).

Таким образом, учебно-методическое сопровождение музыкально-образовательного процесса в высшей школе не обновлялось с 2014 года, поэтому проблема подготовки будущего учителя музыки к профессиональной деятельности не теряет своей актуальности.

Наметились противоречия между требованиями федерального государственного стандарта общего образования к теоретико-методической подготовке будущего учителя музыки и неготовностью высшей школы обеспечить оснащение учебного музыкально-образовательного процесса.

Определилась проблема исследования: каковы условия и средства, формирования компетентности бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование») при подготовке к профессиональной деятельности.

Цель исследования – процесс формирования профессиональной методической компетентности будущего учителя музыки с точки зрения компетентностного подхода в образовании. В музыкальной педагогике проблема развития профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов освящалась в трудах Б. В. Асафьева, Ю. Б. Алиева, Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Л. В. Горюновой, Т. А. Затыминой, И. Н. Немыкиной, Л. А. Рапацкой, Терентьевой Н. А., Т. В. Чельшевой, Л. В. Школяр, А. И. Щербаковой и др.).

В разные периоды эти вопросы рассматривались в широком воспитательном контексте