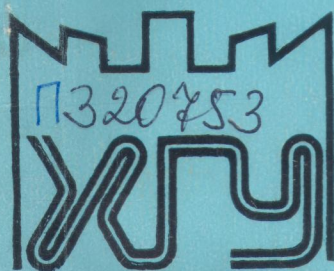


К-14038

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ISSN 0453-8048



ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

344'90

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

«ОСНОВА»

65 к.

ВННАХХХХХХ

Карьк. ун-та. 1990. № 344. Психология личности и познания.

V.N. Karazin Kharkiv National University

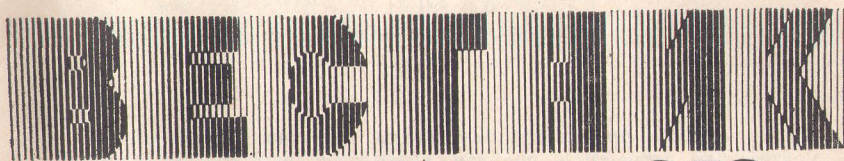


00298516

5

«ОСНОВА»

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 344

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Основан в 1967 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО «ОСНОВА» ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
1990

В вестнике приводятся результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем психологии личности и ее развития, психологии памяти и мышления, а также психологии воспитания и обучения.

Для специалистов в области общей, педагогической и социальной психологии.

Редакционная коллегия: д-р психол. наук проф. Г. К. Середя (отв. ред.), канд. психол. наук доц. Н. А. Густяков, канд. психол. наук доц. А. К. Дусавицкий, канд. психол. наук Е. В. Заика (отв. секр.), канд. психол. наук доц. Е. Ф. Иванова

Адрес редакционной коллегии: 310007 Харьков, пл. Дзержинского, 4, университет, кафедра психологии, тел. 45-71-53

Редакция научно-технической литературы
Зав. редакцией Л. А. Гаврилова

к-14038

МНОГОМЕРНОСТЬ ТИПА ЛИЧНОСТИ И СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ТОПОЛОГИЯ ЕЕ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Необходимость построения теории личности, которая смогла бы преодолеть разрыв между номотетическим (нормативным) и идиографическим (описательным) подходами к ее исследованию, с учетом положения К. Маркса о сущности человека как совокупности («ансамбле») всех общественных отношений, позволила построить нам «монистическую концепцию многомерного развития личности» [1]. В основу данной концепции положена категория «деятельной личности», ибо только в системе человеческой деятельности разрешаются движущие противоречия становления индивида как биологического существа в личность, как носителя и творца его социальной родовой сущности. Следуя диалектическому методу восхождения от абстрактного к конкретному, в работах классиков марксизма-ленинизма находим все основные инварианты человеческой деятельности для задания структуры личности. 1. Пространственно-временные ориентации, которые складываются из памяти о прошлом, отражения настоящего и представления о будущем (планы, мечты). 2. Потребностно-волевые переживания, состоящие из положительных (до возвышенного), амбивалентных, отрицательных (до низменного) эстетических эмоций, отношений, чувств. 3. Содержания деятельности личности, включающие в себя предметно-орудийно-продуктивное преобразование (труд), другого человека, группу, общество (общение), активность, процесс, функционирование (игру, ритуал), себя самого как индивида, личность и индивидуальность (самодетельность). 4. Уровни освоения личностью деятельности, складывающиеся из обучения, воспроизведения, учения и наивысшего — творчества. 5. Формы реализации личностью деятельности — моторная («материальная» — по П. Я. Гальперину), перцептивная, речевая, умственная. Связи пяти указанных инвариантов в графической модели составляют пучок пересекающихся в одной точке векторов и образуют пятимерное пространство-время жизнедеятельности личности, ее «хронотоп». Условно деятельная личность может быть представлена формулой $L = B \cdot \Xi \cdot C \cdot Y \cdot \Phi$, где L — личность; B — время; Ξ — эмоции; C — содержания ее деятельности; Y — уровни освоения деятельности, Φ — формы реализации. Как видим, ни один из инвариантов не может быть равен нулю, в противном случае личность не существует.

Развитие человека в личность происходит в результате разрешения основного противоречия между ограниченностью индивида как биологического существа и универсальностью личности

как родового общественного существа. Реализуя призыв Л. Сэва [2] к преодолению формализма топологического подхода (теории «поля») К. Левина [3], мы предлагаем содержательно-топологический подход к анализу жизненного пути личности, опирающийся на критерии ее развития по Л. С. Выготскому [4]: социальная ситуация, ведущая деятельность, личностное новообразование. В детстве доминируют социальная ситуация развития и ведущая деятельность. Зрелость характеризуется сменой детерминации: доминируют личностные новообразования (мировоззрение, идейная убежденность, активность жизненной позиции, воля и др.). Таким образом, не правы и З. Фрейд [5], который абсолютизировал детские периоды развития личности, и Л. Сэв, который абсолютизирует «взрослые» структуры личности. Содержательно-топологический подход исходит из единства жизненного пути и смены соотношений инвариантов многомерности (ребенок мечтает о взрослости, взрослый вспоминает о детстве). Младенец центрирован на внешнем предметном мире, затем на других людях, далее ребенок центрирован на процессах собственной деятельности («аутизм» по Ж. Пиаже) и, наконец, на себе самом как личности и индивидуальности.

Взрослость (социальная зрелость) характеризуется переходом по инварианту содержаний от самостоятельности к игре, к общению. Наивысшим этапом социальной зрелости является принятие ответственности за предмет, средства и результаты своего труда. По всем остальным инвариантам этапы зрелости характеризуются переходом от ориентации на настоящее к ориентации на настоящее в свете как прошлого, так и будущего; от ярких эмоциональных перепадов ребенка к вееру эстетических переживаний взрослого; от уровня индивидуального творчества к наставничеству; от умственного решения к практическому воплощению замысла.

А. С. Мельниченко [6] построил математическую модель многомерного индекса типа личности. Обобщив каждый инвариант в структуре личности до трех параметров, можно получить пять ранговых столбцов взаимосвязанных самооценок: в пространстве и времени a_1, a_2, a_3 , по эмоциям b_1, b_2, b_3 , по содержанию c_1, c_2, c_3 , по уровню d_1, d_2, d_3 и по форме e_1, e_2, e_3 деятельности. В каждом столбце может быть $3! = 6$ перестановок, всего же количество различных комбинаций по пяти ранговым столбцам $С = 6^5 = 7776$ типов личности. Располагая в каждом столбце шесть перестановок в порядке 123, 132, 213, 231, 312, 321 и соблюдая движение перестановок справа налево, можно занумеровать все комбинации от 1 до 7776.

Например:

$$N = 1 \quad a_1 a_2 a_3 \quad b_1 b_2 b_3 \quad c_1 c_2 c_3 \quad d_1 d_2 d_3 \quad e_1 e_2 e_3;$$

$$N = 2 \quad \dots \quad e_1 e_3 e_2;$$

...

$$N=7 \quad \dots \quad d_1 d_3 d_2 \quad e_1 e_2 e_3;$$

...

$$N=37 \quad \dots \quad c_1 c_3 c_2 \quad d_1 d_2 d_3 \quad e_1 e_2 e_3$$

и т. д.

Формула определения номера комбинации

$$N = 1296 (i - 1) + 216 (j - 1) + 36 (k - 1) + 6 (l - 1) + m.$$

Здесь i, j, k, l, m определяются по одной и той же формуле:

$$i = j = \dots m = 2f_1 - 1 + \frac{\text{sign}(f_2 - f_3) + 1}{2};$$

$$\text{sign}(x) = \begin{cases} 1, & x > 0; \\ 0, & x = 0; \\ -1, & x < 0, \end{cases}$$

где f_1, f_2, f_3 для различных ранговых столбцов (i, j, k, l, m) устанавливаются соответствующей последовательностью. Например, для второго столбца $b_3 b_1 b_2: f_1=3; f_2=1; f_3=2$, а после подстановки

$$j = 2 \cdot 3 - 1 + \frac{\text{sign}(1 - 2) + 1}{2} = 6 - 1 = 5.$$

В дальнейшем N будем называть индексом типа личности и обозначать ИТЛ.

Возможно решение и обратной задачи, т. е. по ИТЛ определить комбинацию в ранговых столбцах:

$$i = \left[\frac{N}{1296} \right] + 1; \quad N_1 = N - (i - 1) 1296;$$

$$j = \left[\frac{N_1}{216} \right] + 1; \quad N_2 = N_1 - (j - 1) 216;$$

$$k = \left[\frac{N_2}{36} \right] + 1; \quad N_3 = N_2 - (k - 1) 36;$$

$$l = \left[\frac{N_3}{6} \right] + 1; \quad N_4 = N_3 - (l - 1) 6;$$

$$m = N_4.$$

Сама комбинация определяется из следующего взаимного соответствия номера i и сочетания параметров f :

i	1	2	3	4	5	6
f_1	1	1	2	2	3	3
f_2	2	3	1	3	1	2
f_3	3	2	3	1	2	1

В соответствии с пространственно-временной ориентацией можно выделить три типа личности — «мемуарист», «конъюнктурщик», «мечтатель», а согласно преобладающим эстетическим переживаниям они делятся на «пессимиста», «уравновешенного», «оптимиста». Исходя из содержательной направленности можно выделить три типа личности — «деловой», «экстраверт», «интроверт». Принимая во внимание ценностные ориентации, социалистический тип личности характеризуется не просто экстраверсией (направленностью на других), но коллективистской направленностью. В соответствии с уровнями освоения деятельности выделяются также три типа личности — «конформист», «исполнитель», «генератор идей». Типы личности, соответствующие формам реализации деятельности, — «экспериментатор», «созерцатель», «мыслитель».

Многомерная типология личностей применима для экспериментальной проверки ведущей роли личностных новообразований в периодизации развития личности взрослого человека, теоретическая разработка и эмпирическое описание которой даны в [7; 8]. Исследование периодизации жизненного пути человека поможет не только свою «индивидуальность отстаивать» [9], но и отстоять ее, становясь личностью и оставаясь человеком.

Список литературы: 1. *Моргун В. Ф.* Многомерная монистическая концепция развития личности//Психол. пробл. индивидуальности. 1984. Вып. 2. С. 24—28. 2. *Сэв Л.* Марксизм и теория личности. М., 1972. 583 с. 3. *Левин К.* Топология и теория поля//Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 122—131. 4. *Выготский Л. С.* Проблемы возрастной периодизации детского развития//Вопр. психол. 1972. № 2. С. 114—123. 5. *Фрейд З.* О психоанализе. Пять лекций//Хрестоматия по истории психологии. М., 1980. С. 148—184. 6. *Morgun V. F., Melnichenko A. S.* The mathematical modelling of the multimetric index of personality's type//Abstracts of IV International symposium «The methodology of mathematical modelling»/Editor: B. Chendov. Varna, 1988. P. 150—151. 7. *Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю.* Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981. 84 с. 8. *Монистическая концепция многомерного развития личности:* Аннотированный библиографический указатель/Сост. В. Ф. Моргун. Полтава, 1989. 56 с. 9. *Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.

Поступила в редколлегию 28.08.88

УДК 15.310

А. К. ДУСАВИЦКИЙ, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ШКОЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Развитие личности в школьном коллективе существенно зависит от способа организации учебной деятельности (УД) в младшем школьном возрасте. В условиях, когда содержание основных

учебных предметов в начальной школе представляет собой систему теоретических понятий, а методика обучения предусматривает организацию самостоятельных действий учащихся по содержательному анализу и обобщению учебного материала, имеет место принципиально иная, чем это описано в возрастной психологии, картина развития личности на протяжении всего периода школьного обучения [1; 2]. По всем основным показателям развития личности (характеристики интересов, идеалов, форм познавательной и нравственной активности, самосознания) большинство учащихся достигает при этом таких уровней развития, которые позволяют им к концу школьного возраста реализовать себя в качестве субъекта жизнедеятельности (самостоятельно наметить жизненный путь в соответствии с потребностями и способностями).

Полученные в ходе исследований результаты могут быть проанализированы с помощью механизмов деятельностного опосредствования межличностных отношений в УД.

Представлены две основные социально-психологические модели коллективно-распределенной УД, различающиеся по способу обобщения учебного материала в совместной деятельности.

Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при эмпирическом обобщении учебного материала. Содержанием такой УД является система конкретно-практических задач, решение которых осуществляется на основе готового способа. Воспроизведя образец, ребенок получает искомый результат УД, в котором реализует свою потребность в новой социальной позиции. С точки зрения предметного содержания УД здесь нет психологической необходимости в коллективно-распределенных действиях с другими учащимися. Основная связь вертикальная: учитель—ученик.

Влияние группы в такой УД состоит в том, что оценка результата индивидуального действия сравнивается с результатами других. Основным действием совместной УД является сравнение результатов между собой и выстраивание их в иерархическом порядке, т. е. исходная ситуация УД есть ситуация неравенства всех ее участников. Она порождает соревновательный мотив, направленный на достижение престижа. Психологическим результатом такой совместной УД является статусная структура группы, отражающая функциональные характеристики школьников. Класс расслаивается по формальным критериям успехов в обучении.

Так как УД — первая обязательная социально-нормируемая деятельность, ее нормы (психологическое подчинение низших высшим) усваиваются как нормы любой совместной деятельности и в дальнейшем переносятся на другие виды межличностных отношений за пределами младшего школьного возраста.

Этим задается определенная логика развития личности в учебном коллективе и на последующих возрастных этапах. УД, не формируясь в начальной школе как деятельность по самоизменению, к концу этого периода свою социальную функцию исчерпы-

вает, что порождает в средних и старших классах стихийный процесс самоутверждения личности на основе престижных групповых ценностей. Отсюда представление об идеале как внешнем образце поведения, позволяющем поддерживать определенный статус в группе.

При отсутствии содержательных межличностных отношений коллектив как субъект совместной учебной деятельности не складывается. На протяжении всего периода обучения он остается диффузной группой и не играет заметной роли в развитии нравственной сферы школьника. Проблема личностного самоопределения (гражданского, нравственного) у учащихся подменяется решением утилитарной задачи — выбором профессии, которая для многих оказывается случайной, не соответствующей их потребностям и способностям. Такая логика развития личности обнаруживается в условиях традиционного способа обучения в начальной школе.

Социально-психологическая модель коллективно-распределенной УД при теоретическом обобщении учебного материала. Решение учебной задачи, построенной на основе принципа содержательного обобщения учебного материала, предполагает самостоятельное открытие учащимися способа построения объекта.

На первом этапе учебная задача воспринимается как конкретно-практическая и совершаются попытки ее решения с помощью известных способов. Они заканчиваются неудачей, что дискредитирует престижный мотив. Исходной психологической ситуацией оказывается равенство индивидов — на основе общего неуспеха. Тем самым осуществляется необходимый переход к совместной деятельности. На втором этапе высказывания теперь носят характер не готовых ответов, а гипотез, которые становятся предметом анализа всей группы, т. е. возникает нужда в сотрудничестве с другими. Организация сотрудничества оказывается необходимым промежуточным средством достижения результата УД и требует определенных действий: обращения к другому, сравнения различных позиций между собой, их оценки. Социально-психологическим результатом этого этапа является формирование нормы совместной деятельности: инструментальной (в работе с материалом) и общения.

В процессе совместного поиска выделяется ядро учащихся, быстрее других осваивающее механизмы анализа условий задачи в ситуации сотрудничества (система развития). Образ группы в совместной УД отражается как единство многообразного (функциональная структура группы). Завершается этап созданием образа задачи — пониманием того, что должно быть найдено.

Само решение задачи («эврика!») осуществляется на индивидуальном уровне путем интериоризации образа задачи, продолжения диалога в рефлексивной форме: «я—другое я», которое является отраженной субъектностью членов группы (В. А. Пет-

ровский). Поэтому обнаружение неизвестного переживается всеми как собственное открытие.

Важнейшим моментом является материализация нового предмета УД. В нем запечатлены объективные характеристики и субъективное их отражение в виде знаний, включающих в себя и способ их обнаружения как результат совместной деятельности. Такое знание является личностным. Оно выступает во всеобщей форме как знание механизма саморазвития, который может быть лишь формой саморазвития всех. Следовательно, предмет УД — это образ-идеал, в котором узнает себя возникший интерес. В нем обретает смысл сама деятельность индивида, его осознанная активность, принимающая форму проявления характера личности.

Предмет совместной деятельности оказывается центром, объединяющим членов группы между собой и одновременно со всем обществом. Деятельностное опосредствование межличностных отношений действительно становится системообразующим фактором, обеспечивающим развитие и личности и коллектива.

Описанная социально-психологическая модель позволяет теоретически объяснить результаты, полученные в исследовании. В экспериментальных классах в ходе решения учебных задач актуализируется познавательная потребность, направляющая совместную активность детей. Это приводит к выделению группы учащихся, обладающих выраженной способностью и к деятельностиному общению в УД. Межличностные отношения в такой малой группе со временем перерастают рамки УД, в ней происходит освоение общения как деятельности на основе поиска общественно ценного предмета. Само общение приобретает особую ценность, что является началом становления интимно-личностной сферы отношений, основанных на нравственных принципах. Малая группа превращается в основную микросреду жизнедеятельности личности, где она удовлетворяет свою потребность в самоутверждении.

Задавая образцы активности в учебной и других видах деятельности, группа выполняет лидерские функции в системе развития коллектива класса. Возникает единая структура групповой дифференциации, где решающими оказываются содержательные связи между учащимися. В классе складывается система групповых познавательных и нравственных ценностей, отражающих опыт сотрудничества прежде всего в УД. Они воплощаются в «кодексе товарищества», выступающего в качестве образа-идеала.

Итогом развития личности в этот период является интериоризация коллективных ценностей и их превращение в мотивы саморазвития (учебно-познавательные интересы теоретического типа), нравственные мотивы и идеалы, отражающие опыт сотрудничества со сверстниками в учебном коллективе. Основным результатом является способность быть субъектом УД, которая обеспечивает замену субъективной (практической, утилитарной, индивидуалистической) позиции ребенка по отношению к социальной и предметной действительности позицией объективной (теоретической, познавательной, нравственной). Это обстоятельство опре-

деляет возможность дальнейшего развития личности как саморазвития, которое задается логикой освоения различных сторон УД по форме всеобщего труда. Новым предметом УД в младшем подростковом возрасте является сам способ сотрудничества субъектов УД, иницирующих в ней собственные цели (УД по предметному содержанию коллективной деятельности — Г. Г. Кравцов, общественно полезная деятельность общения — Д. И. Фельдштейн). На следующем этапе УД выступает в форме учебно-трудовой деятельности как деятельности по построению продукта труда — целостного системного социального объекта (З. А. Решетова, С. А. Мищик).

Тенденция к такому развитию УД, порождающему изменения в личности и коллективе, обнаруживается в средних экспериментальных классах. Здесь способы сотрудничества, освоенные группой-лидером ранее, переносятся в класс. Происходит развитие коллектива: другие группировки «подтягиваются» к уровню группы-лидера при сохранении их индивидуального своеобразия. Формируется способность коллектива выступать в качестве самостоятельного субъекта в различных видах ОПД. Освоение новых сторон УД в условиях коллективной деятельности приводит к формированию широких теоретических интересов, построению идеала как стремления к самосовершенствованию, сознательному выбору профессии.

Заключительный этап развития УД связан со стремлением субъекта к собственному целеполаганию в общественном труде, что требует выхода за пределы конкретного социума в исторический контекст. Формой освоения этой стороны УД является «резонансное общение» — духовный диалог личностей (гипотеза М. Бобневой). Феномены ее проявления в старших экспериментальных классах: трансформация системы развития коллектива в гомогенную структуру (без группы-лидера), возникновение парных интимно-личностных связей внутри устойчивых группировок и вне их, включение учащихся в самостоятельные объединения гуманитарного плана.

Итогом развития личности является формирование нравственного интереса — идеала, выступающего в качестве осознанного мотива жизнедеятельности, и построение на его основе проекта жизненного пути. Такая логика развития личности в школьном коллективе отчетливо обнаруживается как тенденция у значительной части учащихся средних и старших экспериментальных классов, где в начальной школе реализовался «теоретический способ обучения».

Список литературы: 1. Дусавицкий А. К. О социальной ситуации развития личности при включении ребенка в учебную деятельность // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психол. личности и познавательных процессов. С. 3—7. 2. Дусавицкий А. К. 2×2=икс. М., 1985. 208 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ
ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОТБЫВАНИЯ
НАКАЗАНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ТРУДОВОЙ КОЛОНИИ**

Начавшийся процесс гуманизации и демократизации перевоспитания несовершеннолетних правонарушителей предъявляет новые требования к работе воспитательно-трудовых колоний (ВТК). Повышение эффективности деятельности ВТК существенно зависит от развертывания практической работы психологов, разработки конкретных мер по исправлению и перевоспитанию несовершеннолетних осужденных.

Критерии исправления подростка-правонарушителя предложены в целом ряде исследований [1—5], но пока не получили однозначного толкования. Нам импонирует точка зрения, представленная в работе В. Ф. Пирожкова, утверждающего, что для определения степени исправления подростка «в качестве критериев надо брать систему его основных отношений к окружающей действительности, в которых выражается сущность его личности и проявляется совокупность его поступков и действий» [2]. Эта система должна характеризовать отношение подростка к окружающему миру, общественно полезному труду, к другим людям, к советским законам, в том числе к требованиям режима, к совершенному преступлению, к самому себе, своим личным качествам, к своему прошлому, настоящему и будущему, чем определяется уровень развития самосознания, к общеобразовательному и профессиональному обучению.

В среднем подросток, осужденный за противоправный поступок, проводит в воспитательно-трудовой колонии 1,5—3 года. Естественно предположить, что за время отбывания наказания происходят изменения личностных особенностей подростка, которые должны вести к формированию у него навыков правопослушного гражданина, воспитанию иммунитета к рецидивному преступлению.

Нами было проведено исследование в целях изучения динамики некоторых личностных особенностей правонарушителей, отбывающих наказание в воспитательно-трудовой колонии. Исследовались 75 подростков в возрасте 15—18 лет, объединенные в три группы в зависимости от времени пребывания в ВТК: прибывшие в колонию после оглашения приговора, проведенные в колонии 0,5—1 год и готовящиеся к освобождению. Перед нами стояли следующие задачи: зафиксировать основные изменения личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей в зависимости от времени пребывания в колонии; изучить отношение подрост-

ка к совершенному преступлению и к колонии как к средству перевоспитания: определить первоочередные средства воздействия на подростка в целях его перевоспитания.

Цель исследования определила применяемые нами методики: опросник Кэттелла (подростковый вариант), метод незаконченных предложений, методика изучения личностной саморегуляции. Работа подростков с бланковыми методиками дополнялась беседами с экспериментатором.

Именно с беседы, в ходе которой нас интересовало отношение подростка к совершенному преступлению, к ВТК, его пребыванию в ней, было начато наше исследование. Более половины подростков не предполагали меру наказания за совершенное преступление, почти все склонны были обвинять жертву, каждый третий считал, что его наказание «неправильно», «не до конца разобрались», «не хотели понять». Мы предложили ребятам представить себя на месте следователя, который вел их дело. Наиболее характерные высказывания: «Меньше бы сажал подростков», «Старался бы лучше изучить человека», «Более четко бы во всем разобрался». Отношение подростка к преступлению остается неизменным в течение всего времени пребывания в колонии. Оно может быть выражено только как «Невиновен!» «Случайно!» Выяснилось, что конфликты самой личности несовершеннолетних правонарушителей (по результатам применения в исследовании метода незаконченных предложений) находятся в сфере «Осознание вины» и это свидетельствует о наличии глубинного чувства вины, переживаемого подростками.

О наличии глубинных внутренних переживаний, связанных с совершенным преступлением, стремлением осознать себя в новом качестве — воспитанника колонии, — свидетельствуют и высказывания подростков, объединенных в нашем исследовании в первую группу, о том, что такое колония. Наиболее характерные: «Учреждение, которое учит человека работать, воспитывает многие положительные качества, которые пригодятся в жизни», «Учреждение, которое хочет помочь в нашей ошибке», «Учреждение, где можно перестроить себя и жить, как живут все нормальные люди». По всей видимости, можно говорить о том, что на начальном этапе отбывания наказания режим, строгая регламентация всех действий подростков в какой-то степени способствуют выработке у них определенных положительных навыков, например навыков самообслуживания.

Несколько другой взгляд проявляется в высказываниях ребят, проведенных в колонии до одного года: «Второй дом, от которого лучше всего потерять ключи и не пытаться их искать», «Хорошая школа, но лучше ее пройти заочно», «Заведение, которое нас не исправляет». Подростки, готовящиеся к освобождению (третья группа), считают, что колония — это «Помойная яма», «Одно из учреждений, где человек учится сам по себе: врать, уваливать от работы, доставать нужные для него вещи, спекулировать, ненавидеть людей и отбирать у других то, чего нет у него», «Школа

на выживание», «Заведение, которое исправляет человека в худшую сторону». Поэтому самое главное для ребят в колонии, по их мнению, «Жить тихо-мирно», «Никого не трогать, не срываться», «Подчиняться начальству, выполнять его приказы и не нарушать режим».

Одинаковая внешняя атрибутика, общий режим, единая система требований к воспитанникам, отношение к ним со стороны представителей всех служб колонии как к заключенным, лишенным прав на проявление своей автономности, недостаточная психологическая грамотность воспитателей, отсутствие постоянного индивидуального общения — все это приводит к деформации субъективных качеств подростка, проявляющейся прежде всего в неопределенности самосознания, низком уровне осознания себя. Не имея возможности хоть как-то проявить себя, подросток-правонарушитель приобретает в колонии навыки «паразитического» существования.

Лишение свободы, отсутствие постоянного контакта с родителями, близкими друзьями мы можем рассматривать как своего рода кризис в жизни подростка. Особый интерес представляет собой анализ того, насколько адекватно подросток-правонарушитель переживает и осознает в этот период особенности своей личности, своих состояний, ибо от точности такого отражения во многом зависят совпадение с требованиями ВТК, адаптация к ним. Под адаптацией мы понимаем «процесс превращения общественных форм и условий жизнедеятельности личности в продуктивные, индивидуальные, качественно своеобразные способы ее организации» [6]. Результаты применения методики изучения личностной саморегуляции позволили нам зафиксировать снижение показателей (минимальный — 0, максимальный — 74) адаптированности у подростков первых двух групп с 34,9 до 30,9. Такое снижение можно объяснить неблагоприятием в отношениях между подростками отряда, их реакцией на неуспех в учении, выполнение производственных заданий, конфликты с воспитателями. Однако показатель адаптированности возрастает у ребят, готовящихся к освобождению, и составляет 42. Показатель дезадаптированности в трех группах составляет 20,8; 26,8; 18,6 соответственно.

Разрушение имеющейся у подростка на свободе системы социальных связей, значимых ценностей ведет к тому, что он пытается противиться строго регламентированному распорядку дня, жесткому контролю со стороны администрации ВТК. Отсутствие возможности проявить свою индивидуальность, свои способности приводит к тому, что подросток «принимает» себя как заключенного, человека, лишенного свободы, и можно предположить, что он усваивает нормы и ценности колониестской субкультуры, выражающейся в полном подчинении, приспособленчестве, неумении построить внутренний план своей дальнейшей деятельности, пассивности в решении жизненных задач.

Это подтверждается и результатами применения в нашем исследовании опросника Кэттелла. Наиболее значимые отклонения (по биномиальному критерию уровень значимости $p=0,05$) мы получили по Q-показателям. Поведенческие реакции подростка-правонарушителя находятся в высокой зависимости от группы, у представителей трех групп он характеризуется как расслабленный, спокойный, вялый, апатичный, имеющий низкую степень внутренней напряженности (качество, которое мы фиксировали у подростков, объединенных в нашем исследовании во вторую и третью группы).

Данные исследования позволяют сформулировать ряд первоочередных задач ВТК по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей. Во главу угла должны быть поставлены задача поиска индивидуальности и показа ее воспитаннику, обращение к его самосознанию. Индивидуальная работа с учетом психологических особенностей подростка, максимальный учет его способностей и склонностей при выборе трудовой деятельности в колонии, организация учебной деятельности с учетом интересов (факультативные занятия с применением активных методов обучения), выявление и коррекция поведения в так называемых «конфликтных ситуациях» для подростков, готовящихся к освобождению, — таковы, на наш взгляд, первоочередные задачи на пути внедрения принципов гуманизации и демократизации процесса перевоспитания в воспитательно-трудовой колонии.

Список литературы: 1. Селецкий А. И., Тарарухин С. А. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. К., 1981. 237 с. 2. Пирожков В. Ф. Психологические основы перевоспитания учащихся специальных профтехучилищ. М., 1988. 479 с. 3. Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. 207 с. 4. Баженов В. Г. Воспитание педагогически запущенных подростков. К., 1986. 128 с. 5. Медведев А. И., Фицула М. Н. Перевоспитание несовершеннолетних в условиях специального учреждения. К., 1986. 152 с. 6. Снегирева Т. В. Методика изучения особенностей личностной саморегуляции // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. М., 1981. С. 89—98.

Поступила в редколлегию 26.02.89

УДК 15.370

О. А. КАЛИНИЧЕНКО, А. Н. ЛАКТИОНОВ, канд. психол. наук

О ДЕФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКА-НАРКОМАНА

В нашем обществе наркомания как явление, обратившее на себя внимание, отмечается с конца 60-х годов в отдельных, преимущественно южных, регионах, а также в больших городах. На фоне относительно полной изученности медико-биологической стороны вопроса социально-психологический аспект наркомании остается малоисследованным. Между тем ясно, что одной из главных социальных причин роста наркомании является наблюдав-

ишийся на протяжении времени жизни целого поколения (70-е—80-е годы) регресс действительных социальных связей между людьми, снижение взаимозаинтересованности внутри социальных слоев и групп. Отсутствие заинтересованности в субъекте непосредственно переживается им как отсутствие отклика, обратной связи во всех значимых сферах его жизни — профессиональной, межличностной, семейной. В результате у него возникает специфическое состояние деиндивидуализации, социального вакуума, невозможности осознать свою социальную ценность. Такое состояние, как правило, сопровождается иллюзорным приписыванием другим своих ценностей, отсутствием чувства вины, ослаблением связей с прошлым, размыванием перспектив и может быть определено как квазинаркотическое.

В этих условиях закономерным становится стремление субъекта отстоять свою индивидуальность, что приводит на одном полюсе к активной общественной и трудовой деятельности, на другом — например бюрократа, — к использованию служебного положения в личных целях, подростка — к объединению в неформальные группы.

В случае неудачи подростка в отстаивании своей индивидуальности в группе возможен следующий социально не подавляемый, но и не включенный в приоритетные направления активности общества, критический шаг, когда субъективно девальвированные общественно одобряемые (провозглашаемые) ценности становятся сравнимыми с уровнем привлекательности наркосоциума (общение, кодекс, процедура), в результате чего употребление наркотиков становится субъективно оправданным.

Специфика системы ценностей наркомана состоит в факте реального сосуществования ценностей социально одобряемых (ЦСО) и социально неодобряемых (ЦСН) обществом, что в основном и определяет внутреннюю драматургию жизнедеятельности подростка. Разумеется, не исчезают никуда конфликты и напряжения, соответствующие данному возрасту вообще.

Изучение деформации ценностей подростка-наркомана составило задачу нашего исследования.

Гипотеза о характере деформаций состояла в том, что у подростка-наркомана в процессе его индивидуально-группового развития происходит рост социально неодобряемых ценностей до уровня, сравнимого с уровнем имеющегося у него набора общечеловеческих ценностей. Одновременно с этим происходит субъективная дискредитация ситуативных (поведенческих) социально одобряемых ценностей.

Потеря связей со сферами ЦСО приводит к локализации ценностей в настоящем, утрате перспективы, возрастанию зависимости от наркосоциума и далее зависимости от собственно наркотических средств.

Исследование проводилось в Николаевском наркологическом диспансере в стационарном отделении в условиях временной изоляции среди подростков и юношей 14—20 лет.

Трудности измерения системы ценностей субъекта связаны как с не всегда высоким уровнем рефлексии, так и присутствием различных искажающих эффектов типа «фасада». Особенно они возрастают при изучении ценностей наркоманов, для которых характерны лживость, аутичность, неконтактность [1; 2]. Известные в психодиагностике опросники, по-видимому, измеряют лишь шкалы ЦСО. Для изучения динамики соотношений ЦСО и ЦСН необходимы измерительные процедуры, носящие характер проективности, когда смысл того, что исследуется система ценностей, должен быть скрыт от субъекта. Этим требованиям, на наш взгляд, отвечает методика оценки субъективной значимости понятий, разработанная ранее при участии одного из авторов [3], где мера субъективной значимости тех или иных понятий проецируется субъектом на внешний тест-объект, который представляет собой круги разного диаметра.

В сознании наркомана сосуществуют, по крайней мере, две системы ценностей, одна из которых связана с наркосоциумом ЦСН, другая, противостоящая ей, не менее для него реальная, связана с отношениями в семье, школе, коллективе сверстников ЦСО. Конфликт между ЦСН и ЦСО очевиден, в разной степени осознается испытуемым, при этом часто в эксперименте ценности наркосоциума демонстрируются как малозначимые. Экспериментатор неоднократно мог убедиться в том, как слова-понятия из наркосоциума кладутся (проецируются) испытуемым на самые малые круги, точно так же, как действительно малоценные нейтральные слова-понятия. Для расшифровки такого рода «обмена» по окончании процедуры раскладывания всех слов-понятий, соответствующих ЦСО и ЦСН, проводилось измерение объема произвольного запоминания слов-понятий в соответствии с известным положением о продуктивности запоминания материала, входящего в мотив деятельности на уровне цели [3].

Полученные результаты подтверждают гипотезу о наличии такого рода деформации ценностей, когда ценности наркосоциума — «наколка», «компания», «ломка», «конопля» и т. п. — становятся соизмеримыми с ценностями общечеловеческими — «родители», «работа», «дружба» — при общем снижении ситуативных ценностей — «магазин», «больница», «телевизор», «музыка» и др.

Если искусственно исключить из анализа понятия, принадлежащие сфере ЦСН, то остальные, предварительно проранжированные по ценностям от больших кругов к малым, воспроизводятся в условиях произвольного запоминания со снижением в соответствии с рангом ценности. Понятия же из наркосоциума, получившие, как правило, низкий ценностный ранг, дают всплеск при измерении произвольного запоминания, по силе равный воспроизведению высокоранговых ЦСО.

Косвенно валидность такой двухэтапной процедуры измерения субъективной значимости понятий подтвердилась в дополнитель-

ном измерении объема произвольного запоминания слов-понятий, где в предъявляемом ряду из 10 слов были перемешаны в случайном порядке слова из сфер ЦСО и ЦСН. В этом случае уровни воспроизведения слов из разных сфер не различались на фоне стандартной и-образной кривой воспроизведения независимо от знакомства ЦСН-слов в ряду. Это связано с отсутствием необходимости «ценностного проектирования» слов, которые были включены в структуру мнемического действия в качестве способа, условия его выполнения.

Пытаясь ответить на вопрос о причинах известного в наркологии низкого реабилитационного эффекта лечения, мы проанализировали распределение ценностей наркомана по другому основанию. Было выделено 4 сферы ценностей: ЦСО, существующие «всегда», общечеловеческие; ЦСО, существующие «здесь и теперь» в условиях стационарного лечения; ЦСО, имеющие место «там», до больницы из актуального социума, ситуативные; ЦСН, возникшие «там», до больницы.

Сравнение показателей непроизвольного запоминания позволяет сделать вывод о том, что наименее мотивационно нагруженной является ситуация прохождения лечения, где осуществляются основные реабилитационные мероприятия (сфера ЦСО «здесь и теперь»). Отсюда и ответ на вопрос, почему процент возвращения подростков, страдающих наркоманией, к нормальной жизни остается низким. В ситуации лечения мы пока не имеем эффективного подхода к сфере реально действующих ценностей.

Таким образом, исследование наркоманов подросткового и юношеского возраста позволяет определить наркоманию как такой тип психопатизации личности, когда центральным мотивом становятся поиск и употребление наркотиков, сопровождающиеся крайней узостью пространства субъективных ценностей, локализаций ценностей в настоящем наркосоциуме, потерей связи с будущим и прошлым. В реальности для наркомана характерна деформация системы ценностных ориентаций, которая проявляется в том, что ценности наркосоциального окружения становятся соизмеримыми лишь с ценностями общечеловеческими. При этом наиболее устойчивой из социально приемлемых остается все-таки связь с родителями, выступающая здесь в функции основного канала восстановления социально здоровых отношений.

Ситуация прохождения лечения наркомана в условиях стационара не затрагивает сферу реальных ценностей подростка, делая реабилитационные мероприятия малоэффективными.

Говоря о перспективах борьбы с наркоманией, необходимо подчеркнуть, что перестройка социальных отношений в обществе — это и есть путь к восстановлению утраченных социальных связей, дающих возможность субъекту осознать себя как ценность; ближайший эффект общественного внимания и заботы состоит в создании условий, когда односторонне оправдываемая «философия» наркомана с необходимостью будет осознана им как противоре-

чивая. Далее все зависит от того, в какой мере общество способно стать продуцентом его новых альтернативных, социально одобряемых связей как выхода из противоречия.

Список литературы: 1. Братусь Б. С. Психологический анализ изменений личности при алкоголизме. М., 1974. 85 с. 2. Смирнов В. Е. Наркомания: знак беды. М., 1988. 162 с. 3. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961. 562 с.

Поступила в редколлегию 20.02.89

УДК 15.370

Г. К. СЕРЕДА, д-р психол. наук

ПРОБЛЕМА «ПАМЯТЬ И ЛИЧНОСТЬ»

Одним из проявлений тенденции превращения психологии из науки лабораторной в науку жизненную, практически значимую, является усиление «личностного» подхода к рассмотрению психических процессов и состояний.

В психологии памяти указанная тенденция согласно общей логике развития должна обозначиться выходами на проблему «память и личность». Исследований, прямо и специально направленных на изучение этой проблемы, у нас пока нет. По косвенным и эпизодическим выходам на нее можно утверждать, что анализ основных отношений здесь, во-первых, всегда предполагал некоторую одностороннюю зависимость («от личности»), во-вторых, исследовал эту зависимость как один из факторов, влияющих на характеристики памяти, например на ее избирательность («плюс личность»), и, наконец, фиксировал лишь внешнюю результативную сторону соответствующих зависимостей посредством сопоставления определенных устойчивых и стабильных показателей («индивидуальные различия»).

Такой подход не преодолевает укоренившегося в психологии памяти элементаризма и не выводит проблему «память и личность» на пути целостного анализа, так как изначально ограничивает возможности двустороннего диахронического описания процессов и отношений.

Указанное ограничение обусловлено практически безраздельно господствующей в психологии *ретенциальной* («следовой») традицией, рассматривающей явления памяти как продукт предшествующего действия, как «след» того, что было в прошлом опыте.

Принципиально иные возможности и перспективы изучения проблемы «память и личность» открывает развитие интенционального («целевого») подхода к пониманию психологической природы памяти, который рассматривает ее прежде всего как условие осуществления предстоящей деятельности [1]. Согласно этому под-

ходу память не просто фиксирует то, что «было», а отбирает из того, что было, то, что нужно будет. Иными словами, сама фиксация прошлого при таком рассмотрении выступает как средство осуществления предстоящего. Программа этой фиксации задается мотивационно-потребностными образованиями личности, ее ориентацией на будущее, которая выступает в качестве центрального системообразующего фактора в системе «память — личность» [2].

Такая ориентация отнюдь не предполагает осознанного представления индивида о своем будущем. Напротив, ее фундаментальные механизмы работают ниже порога сознания. Именно поэтому для обозначения этой ориентации не подходит понятие «цель», поскольку этим понятием у нас обозначают только сознательную интенцию. Можно было бы назвать эту ориентацию телеологической [2], имея в виду и «неосознаваемую целенаправленность» личности и, соответственно, ее психических процессов на то, что «ждет впереди». Ориентация на будущее, таким образом, независимо от того, насколько она осознается, выступает здесь как исходная и дефинитивная характеристика всех процессов памяти человека, в которой фиксация прошлого опыта не имеет своего собственного и автономного существования, независимого от программ «будущего опыта».

Поэтому описание основных отношений при рассмотрении проблемы «память и личность» с позиций интенционального подхода изначально предполагает включение в него идеи обратимости этих отношений и зависимостей. Логико-методологические пределы такого описания могут быть обозначены следующими двумя положениями.

1. Осуществляемая памятью специфическая функция системой организации индивидуального опыта [2] подчинена «верховным управляющим системам» [3], каковыми являются высшие мотивационно-смысловые образования личности [4]. Иначе говоря, основной вектор развития и формирования процессов памяти идет сверху «от личности», и выявление соответствующих зависимостей в пределе должно отвечать формуле: «Скажи мне, кто ты, и я скажу тебе, что ты помнишь».

2. Вместе с тем верховные управляющие инстанции за счет своих «элементов» не только себя реализуют, но и преобразуют, потому что «части, в свою очередь, несут в себе предопределение целого» [5]. Таким образом, детерминация целого процесса включает в себя и второй «дивергентный» вектор — «от памяти», а изучение зависимостей по этому вектору в пределе должно обнаружить соответствие результатов формуле: «Скажи мне, что ты помнишь, и я скажу тебе, кто ты».

Такое диахроническое описание не может довольствоваться сопоставлением некоторых готовых результатов, оно по самой своей сути «процессуально». Поэтому проблема «память и личность» с позиций интенционального подхода есть одновременно проблема становления памяти и проблема становления личности.

Особенно важно подчеркнуть принципиальную новизну постановки второго аспекта проблемы, т. е. проблемы памяти как интрапсихологического механизма творчества личности [2].

Современная наша психология часто ограничивается рассмотрением интерпсихологических аспектов формирования личности как «социального качества» человека [6], как будто определение сущности человека как «совокупности всех общественных отношений» * освобождает ее от исследования своего собственного предмета в этой совокупности. Справедливо не только то, что личность есть «социальное качество» человека, но и то, что она есть уникальное «социальное качество». Более того, здесь именно и открывается пространство для психологического поиска.

Поэтому знание того, что основой формирования личности является опыт как совокупность взаимоотношений между человеком и объективным миром, является для психолога необходимым, но недостаточным. Индивидуальный «опыт дается человеку дважды: он приобретается сначала на «внешних стыках» взаимодействий с миром, затем на «внутренних стыках» интеграции представлений о мире. Если бы продукты опыта «сохранялись» в индивиде в таком же элементарном и разобленном виде, в каком они даны ему первично, этот опыт распадался бы, не успев «сложиться», и его «элементы» никак не могли бы взаимодействовать. Непрерывно объединяя эти элементы в определенную субъективную целостность, память и осуществляет внутреннее производство некоторого психологического интеграла, имя которому личность.

Экспериментальное изучение отношений и зависимостей в системе «память—личность» по обоим векторам сопряжено со многими трудностями методического плана, так как не может быть реализовано посредством разовых лабораторных проб и наблюдений. Здесь необходимы либо специальные «лонгитюдные» исследования, предполагающие организацию больших систем взаимосвязанных действий, либо локальные пробы на выявление строго прогнозируемых изменений в условиях столь же строго подбираемых и варьируемых переменных.

В наиболее общем виде методическая стратегия изучения проблемы предполагает конструирование экспериментальных ситуаций двух типов в соответствии с выделенными выше двумя векторами развития процессов и зависимостей — «от личности» и «от памяти».

1. Выявляя в эксперименте характер сложившейся ориентации на будущее (наличные мотивационно-смысловые установки и диспозиции испытуемого), а также задавая и изменяя эту ориентацию посредством варьирования заданных ситуаций, изучать зависимость продуктивности запоминания элементов и частей сложного экспериментального материала от степени их релевантности соответствующим мотивам, установкам, целям.

* Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 3.

2. Изучать обратное влияние запоминания материала, естественно, обусловленного наличными мотивами, на реконструкцию самих мотивов, установок, целей посредством организации деятельности с «конкурентоспособным» материалом.

Например, выявление определенных склонностей и предпочтений у испытуемого по результатам выбора им из ряда предложенных вариантов самого интересного, с его точки зрения, материала, например для газетной рубрики «Знаете ли вы?», даст основание для прогнозирования характера избирательности при воспроизведении этим испытуемым различных видов материала либо его элементов, включаемых в соответствующие познавательные или мнемические задачи. Естественно, что упомянутый прогноз поддается строгой верификации и здесь могут быть получены достаточно репрезентативные результаты. Можно думать, что при этом по-разному будут проявляться специфические эффекты памяти, например эффекты реминисценции, интерференции. В ином случае процесс реконструирования определенных психологических установок и личностных диспозиций испытуемого под влиянием соответствующих воздействий может быть выявлен, например, по характеру произвольного запоминания определенных элементов материала. Следовательно, программируя изменения в запоминании тех или иных элементов материала посредством изменения их релевантности по отношению к задаче, мы действительно можем обуславливать соответствующие изменения самих личностных установок и диспозиций.

Изучение этого обратного вектора зависимостей «от памяти» предполагает выявление не самих по себе «микроизменений», но и механизма их наращивания (от изменения частей к изменению целого). В принципе таким образом может быть вскрыт «мнемический механизм» достаточно значительных сдвигов в мотивационно-смысловой сфере личности.

Если выделить группы испытуемых с резко различным отношением к определенным социальным нормам и ценностям, например к применению смертной казни в юриспруденции, можно получить в констатирующем эксперименте значимые различия в произвольном запоминании материала, представляющего собой, скажем, описание какой-то криминальной ситуации и ее последствий. Если далее организовать в эксперименте последовательную и целенаправленную реконструкцию психологических установок испытуемых «жесткой» группы (посредством демонстрации конкурирующих фактов типа «витебского дела» или дела героя телефильма «Высший суд»), можно по этапам зафиксировать и соответствующие изменения в реконструкции материала, воспроизводимого испытуемыми в промежуточных пробах. Ослабление одних и усиление других элементов при его воспроизведении и даст нам картину работы «мнемического механизма» становления нового мотивационно-смыслового образования личности.

Нам представляется, что изучение интрапсихологического механизма «творчества личности», не «единства», не «сохранения»,

а именно творчества, могло бы стать новым и перспективным направлением психологических исследований, видимое теоретическое значение которых могло бы усиливаться как раз «экологической валидностью» их результатов, которые позволили бы подойти к проблеме формирования личности с достаточно строгими представлениями как о личностных внутренних механизмах, так и о критериях личностной оценки этого процесса.

Список литературы: 1. *Серета Г. К.* Память и решение познавательных задач// VI симпозиум по кибернетике. Ч. I. Тбилиси. 1972. С. 148—154. 2. *Серета Г. К.* Что такое память?// Психол. журн. Т. 6, № 6. 1985. С. 41—48. 3. *Бернштейн Н. А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 318 с. 4. *Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В.* и др. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности// Вопр. психол. 1979. № 4, С. 35—46. 5. *Веденов М. Ф.* Концепция структурных уровней в биологии// Развитие структурных уровней в биологии. М., 1972. С. 7—70. 6. *Леонтьев А. Н.* Деятельность, сознание, личность. М., 207 с.

Поступила в редколлегия 16.03.89

УДК 15.370

А. Н. ЛАКТИОНОВ, канд. психол. наук

РЕФЛЕКСИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Одной из основных характеристик индивидуального сознания, описывающих функционирование памяти в реальных условиях, является его нелинейность. Непосредственно для памяти это означает наличие в ее структуре рефлексивного компонента, который есть реальная часть мнемического процесса разных уровней [1].

Анализ действий некоторого «безличного» субъекта с мнемическим материалом показывает, что рефлексия как обращение к собственным способам мнемического действия сама становится наиболее эффективным способом управления мнемическим процессом, например, при наличии интерференции. При сопоставлении деструктивного, репродуктивного, продуктивного и рефлексивного действий лишь последнее дает наиболее полное, прочное, устойчивое относительно интерферирующих воздействий следообразование [2]. Известно, что субъект памяти в отношении к собственной памяти и управлению ею реализует и другие, более высокие уровни рефлексии: личностную и коммуникативную. Личностная рефлексия осознается субъектом как непрерывное оценивание возможностей своей оперативной и долговременной памяти в различных ситуациях, степени доверия к ней, а также последствий такого оценивания. Коммуникативная рефлексия как понимание психических свойств, состояний и процессов партнера по общению в коммуникативном акте конкретизируется в ориентации субъекта высказывания на возможности памяти партнера

по общению (его информированности, легкости и истинности воспоминаний и др.) и выступает в функции регуляции процесса коммуникации. В реальном общении память субъекта должна быть описана как соподчиненная часть некоторой совокупной памяти всех партнеров общения. При этом не следует полагать, что методологически верный тезис о взаимообогащении психических образований в процессе общения автоматически в реальных условиях означает наличие «мнемического приращения», а также приоритет совокупно-распределенной памяти над индивидуальной.

В проблеме «память-общение» одним из основных является вопрос о том, какие структуры памяти ответственны за характер общения и за саму его возможность. Совокупно-распределенный характер индивидуальной памяти, ее внутренняя диалогичность вытекают, как показано Л. С. Выготским, из ее социальной природы как продукта коллективно-распределенной деятельности, заданной субъекту фило- и онтогенетически. В свою очередь, сторонами, участвующими в диалоге внутри целостного мнемического действия (П. И. Зинченко, 1939), являются его предметная и рефлексивная реальности (ср.: А. Бергсон — «память тела» и «память духа»). Творческая сторона такого диалога выражается в способности памяти к самоизменению, без чего невозможно и состояние предуготованности к сотворчеству, взаимоизменению в процессе диалога с другой индивидуальной памятью. Тем самым обнаруживается единое деятельностное происхождение всех уровней рефлексии. Сама же рефлексия выступает теперь не только как продукт, но и как условие коммуникативного акта. Причем, совокупно-распределенный мнемический продукт становится новым неаддитивным качеством лишь тогда, когда коммуникативный акт есть функция сотворчества в диаде, что значит учет каждым партнером не столько информационного объема другой памяти, сколько характера его рефлексии.

Человеческое общение только внешне выглядит как обмен информацией, на самом же деле происходит обмен разного уровня рефлексиями, непрерывное когнитивное и эмоциональное оценивание памяти своей и партнера. Наоборот, обмен информацией между ЭВМ хотя и приводит к увеличению объема хранения каждой из них, но не дает качественно нового совокупного продукта, будучи аддитивным.

Человеческое общение не всегда есть сотворчество и может рассматриваться в двух крайних случаях: либо при стертости коммуникативной рефлексии, т. е. неучета рефлексивных мнемических возможностей партнера по общению (низкий интеллект, позиция личности по типу выраженной интернальности и т. п.), либо наоборот, когда рефлексия остро выражается при отсутствии предметной соотнесенности мнемического действия (некоторые специфические формы аутизма, неврозов и др.). Задача исследования состоит в изучении того, какое место в процессах долговременной памяти отводится ее личностной и коммуникативной рефлексии.

При составлении программы исследования мы исходили из того, что у субъекта имеется интегрированное опытом отношение к своей памяти вообще: потенциальная долговременная память (ПДП) и оценка ее в конкретной ситуации активного использования — актуальная долговременная память (АДП). Другое исходное представление состоит в том, что изучение именно долговременной памяти, в отличие от кратковременной, с нашей точки зрения, более валидно возможности установления зависимостей в парадигме «память—личность», так как по своему характеру и «времени жизни» долговременная память более примыкает к уровню мотивационно-ценностных ориентаций субъекта, и отношение субъекта к ней относительно не зависит от целей данного мнемического действия.

Были сформулированы следующие гипотезы.

1. Эмоционально-оценочные рефлексии ориентированы прежде всего на АДП, тогда как продуктивность ПДП связана с устойчивыми характеристиками личности.

2. Продуктивность совокупно-распределенной памяти связана со спецификой установок субъекта на коммуникацию.

Измерение характеристик ПДП и АДП проходило в два этапа*. На первом испытуемые давали ответы на специально разработанные вопросы, рассчитанные на средний уровень осведомленности в области точных и понятийных знаний типа: «Кто автор романа «Обрыв»? «Что такое психология?» и др. Правильность каждого ответа на вопрос испытуемый оценивал субъективно по семибалльной шкале. Ответив на все 24 вопроса, испытуемый по методу семантического дифференциала оценивал понятие «моя память». Показатель АДП рассчитывался как средний по тем вопросам из общего числа, на которые были даны ответы, показатель ПДП отражал средний объем воспроизведения относительно всего опросника.

На втором этапе формировались диады, участники которых должны были выработать общий ответ путем дискуссии по тем же вопросам вне зависимости от того, были ли предварительные ответы правильными. Также оценивалась степень уверенности в правильности общего решения. Далее обеими участниками оценивалась субъективная семантика понятия «память партнера». Дополнительно измерялись показатели тревожности и интернальности каждого из партнеров.

Исследование показало, что в долговременной памяти необходимо различать ее потенциальный и актуальный аспекты в связи с разными источниками отношения субъекта памяти к ним. Оказалось, что ПДП как интегральный прошлый опыт непосредственно связана с личностной характеристикой тревожности: чем меньше продуктивность ПДП субъекта, тем более выражен у него фактор тревоги и наоборот. В динамике жизнедеятельности различные успехи и неудачи памяти постоянно оцениваются субъектом и мо-

* В проведении экспериментов принимал участие О. И. Святокум.

дифицируют не только его когнитивный стиль, но и ценностные ориентации на уровне личности.

АДП не обнаруживает непосредственных связей с устойчивыми личностными характеристиками индивида в процессе выполнения индивидуальных мнемических действий, а опосредуется личностной рефлексией, выражающейся в субъективной оценке уверенности в правильности воспоминаний. Точно так же семантика эмоционального отношения субъекта к АДП прямо не связана с ее объективными показателями, а формируется в связи с рефлексией уверенности воспоминаний.

В ситуации диадного взаимодействия личностная рефлексия непосредственно не связана с продуктивностью совокупно-распределенного мнемического действия. Однако здесь установлена значимая связь между показателями АДП и интернальностью как показателем преимущественной ориентации на себя или на партнера: чем более субъект ориентирован на собственное мнение, тем хуже результат совместного воспроизведения, и наоборот.

Другим фактором, влияющим на продуктивность совместной деятельности, оказалась дискуссия, в процессе которой реализуется коммуникативная рефлексия. Оказалось, что эффективность совместного воспроизведения возрастает или убывает в зависимости от наличия и качества дискуссии. Например, отсутствие дискуссии, даже при наличии правильного первоначального воспроизведения, может привести к отказу от имеющихся ранее ответов.

Таким образом, между различными характеристиками личности и структурными компонентами долговременной памяти обнаруживаются сложные связи, которые опосредуются рефлексивными (предметными, личностными и коммуникативными) компонентами памяти. Благодаря наличию этих компонентов память по отношению к своему родовому понятию — личности — приобретает и реализует свою регулятивную и коммуникативную функцию.

Список литературы: 1. Лактионов А. Н. Память как объект психологии рефлексии // Пробл. развития и освоения интеллектуальных систем. Новосибирск, 1986. С. 120—122. 2. Лактионов А. Н. Роль и место интерференции в мнемической и познавательной деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 23 с.

Поступила в редколлегию 20.02.89

УДК 15.370

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук

О МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ПАМЯТИ В СИТУАЦИИ ОБЩЕНИЯ

На протяжении долгого времени традиционным для психологического исследования было изучение специфики психических явлений в индивидуальной деятельности. Проблема видоизменения

индивидуальных психических процессов в зависимости от присутствия или участия в совместной деятельности групп людей стала объектом исследования в общей психологии только в последние двадцать лет [1]. Основная посылка этих исследований сводилась к тому, что, действуя и общаясь друг с другом, люди чувствуют и мыслят не как изолированные индивиды, а как члены различных сообществ, которые, в свою очередь, накладывают отпечаток на все психические проявления личности.

Входя в разные сообщества, в разные круги общения, человек приобретает, с одной стороны, способность, а с другой — возможность гибко перестраивать свою личность, присваивать новые или демонстрировать имеющиеся социальные роли. В результате этого один и тот же человек, входя в разные коллективы, меняя телесные установки (или не меняя), может изменяться сам. Эти перемены являются необходимым условием поиска своего места в мире, постижения личностью смысла в жизни личности [2].

Рассматривая совместную деятельность, необходимо отметить, что ее изучение невозможно без анализа общения, которое в нее «вплетено» органически, как бы пронизывает весь процесс совместной деятельности [3]. Характер и динамика общения определяют не только содержанием совместной деятельности, но и психологическими особенностями взаимодействующих людей. Сам же процесс совместной деятельности определяется и направляется общей целью. Цель может быть жизненно значимой, а может иметь и эпизодический характер, т. е. определяться только ситуацией. Однако в любом случае цель должна сохраняться в течение всего времени выполнения совместной деятельности. Цель совместной деятельности рассматривается, главным образом, как феномен опережающего отражения, как образ будущего продукта деятельности и выступает в качестве вектора процесса общения. Поэтому, изучая общение, прежде всего важно исследовать, как общая цель становится достоянием каждого участника взаимодействия и в какой форме она отражается в его сознании. Но даже при общей цели мотивы взаимодействующих индивидов могут быть и обычно бывают различными. Возможны многообразные варианты — от относительного совпадения мотивов до их антагонизма. В условиях совместной деятельности происходит «переплетение» мотивов, столкновение и интеграция индивидуальных мотивов, и все это связано с индивидуально-психологическими особенностями каждого участника процесса общения.

Учитывая, что психические качества участников общения влияют на его процесс, следует отметить, что и само общение может выступать детерминантой психических процессов, свойств и состояний личности, т. е. это две стороны одного явления.

Отсюда можно предположить, что такой процесс, как память, будет своеобразно проявляться в совместной деятельности общающихся индивидов и зависеть как от характера общения, так и от личностных свойств этих индивидов.

Изложенное выше позволяет утверждать, что процедура изучения психических явлений в ситуации общения принципиально иная по сравнению с процедурой изучения психики в индивидуальной деятельности.

Нами сделана попытка рассмотрения общих методических принципов и некоторых приемов изучения психологии памяти в ситуации общения. В качестве основных выделяются следующие принципы: сравнительного изучения запоминания в индивидуальной деятельности и в ситуации общения; диагностики личностных качеств общающихся индивидов; исследования динамики процесса общения. Проанализируем эти принципы подробнее.

Принцип сравнительного изучения процессов памяти в индивидуальной деятельности и в ситуации общения позволяет провести сопоставительный анализ количественных и качественных характеристик памяти. Методически эта задача реализуется следующей структурой построения процедуры эксперимента. На предварительном этапе (предтест) измеряется продуктивность произвольной или непроизвольной памяти каждого участника общения в отдельности. На последующем — (основное исследование) измеряется и анализируется продуктивность памяти взаимодействующих индивидов в ситуации общения при решении мнемической или познавательной задачи. И завершается исследование посттестом, с помощью которого вновь измеряется продуктивность произвольной или непроизвольной памяти в условиях индивидуальной деятельности. Подробнее этот методический принцип описан в [4].

Другой методический принцип, не менее значимый при изучении особенностей памяти в ситуации общения, связан с диагностикой личностных особенностей взаимодействующих индивидов.

Методологической основой этого принципа является положение о том, что человек, вступая во взаимодействие с другими людьми, «самоосуществляется как личность» [2]. т. е. неперестанно априорирует себя в разных типах поведения. Процесс «самоосуществления» себя в ситуации общения включает, с одной стороны, способность и возможность личности демонстрировать имеющиеся качества или их преобразовывать, с другой — оказывать влияние на личностное «самоосуществление» других людей, участвующих в общении. В этом же контексте представляется возможным рассмотреть специфику «личностных вкладов» [5] как ведущих компонентов общения.

Методически это положение может быть реализовано следующими двумя приемами. Во-первых, за счет предварительной психодиагностики личностных качеств общающихся индивидов. Диагностируются не все личностные характеристики, а только социально-психологические качества личности, так как они наиболее значимы для совместной деятельности. Во-вторых, специально проводимый анализ характера межличностных отношений, складывающийся в общении и в процессе совместного решения познавательных или мнемических задач, позволяет определить специфику функциональных ролей общающихся индивидов. И, наконец, третий мето-

дический принцип изучения психических явлений в ситуации общения — исследование динамики этого процесса. Следует отметить, что при совместной деятельности на разных ее этапах интенсивность, формы и способы общения изменяются. На одних этапах общение весьма активно, а на других вовсе отсутствует, точнее, не проявляется внешне. Динамика общения прежде всего определяется содержанием деятельности, поэтому изучение ее наиболее полно возможно только в ситуации анализа содержательной стороны процесса обучения. В методическом плане необходимо так организовать взаимодействие людей в процессе общения, чтобы можно было проанализировать все этапы осуществления совместной деятельности. Наиболее продуктивно это обнаруживается при анализе процесса непроизвольного запоминания как продукта решения познавательных задач в условиях общения. Желательно фиксировать не только результат, а и все этапы текущей познавательной деятельности. Описание этого принципа и его экспериментальная реализация изложены в [6].

Таким образом, нами рассмотрены специфические методические принципы исследования мнемических процессов не в индивидуальной деятельности, а в ситуации общения.

Список литературы: 1. Петровский А. В. Личность, Деятельность. Коллектив. М., 1982. 255 с. 2. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. М., 1986. 95 с. 3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с. 4. Мельник И. М. О соотношении информационной функции общения и кратковременной памяти в системе память-общение//Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психол. личности и познавательных процессов. С. 32—36. 5. Петровский А. В., Петровский В. А. Идентичность и его потребность быть личностью//Вопр. философии. 1982. № 3. С. 42—51. 6. Мельник И. М. К вопросу о регулятивной функции общения в системе память-общение//Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337: Психология личности и познавательных процессов. С. 33—38.

Поступила в редколлегию 11.03.89

УДК 15.370

Е. Ф. ИВАНОВА, канд. психол. наук,
Ю. Г. ВАРДАНАН

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Художественный текст является объектом анализа и изучения многих наук — философии, лингвистики, семиотики, психологии и др., что свидетельствует о сложности изучаемого объекта. Исследуются его структура, лингвистические средства, роль в процессе коммуникации, различные аспекты понимания. В данном случае предметом анализа является воспроизведение текста, которое, по словам М. М. Бахтина, «есть новое, неповторимое событие в жизни текста» [1].

По сравнению с научным художественный текст менее однозначен для понимания и представляет собой такой вид текста, в котором форма несет особую смысловую нагрузку. При воспроизведении художественного текста происходит определенное изменение и содержания, и формы. В этих изменениях логически возможны четыре тенденции: не изменяется ни содержание, ни форма текста; не изменяется содержание, но изменяется форма; изменяется содержание, не изменяется форма; изменяется и содержание, и форма текста.

Нами была выдвинута гипотеза о специфике мышления и памяти, которая заключается в том, что мыслительное действие направлено на получение нового содержания и преобразование данного, а мнемическое — на преобразование и сохранение формы. В реальной деятельности переход с анализа содержания на анализ формы и снова на анализ содержания происходит постоянно до получения результата (некоего содержания, определенным образом оформленного), т. е. постоянный переход мыслительного и мнемического действий друг в друга. Ранее была высказана идея о том, что «мнемическое действие направлено на форму запоминаемого материала» [2].

В настоящем исследовании была поставлена цель изучить особенности воспроизведения художественных текстов с точки зрения соотношения содержания и формы и динамики мыслительного и мнемического действий.

В качестве экспериментального был взят отрывок из книги Г. Гессе «Степной волк» объемом 750 слов, эмоционально насыщенный, включающий в себя различные действия, описания эмоциональных состояний и природы. Текст предъявлялся студентам на пять минут с инструкцией пересказать основное содержание. Она давалась для создания ситуации больших проективных возможностей в целях выявления того, что будет пониматься под основным содержанием разными людьми.

В исследовании приняли участие 150 студентов I—V курсов механико-математического факультета, факультета иностранных языков университета и художественно-промышленного института.

Согласно методике, описанной в [3], текст оригинала разбивался группой экспертов на смысловые блоки. После воспроизведения тексты обрабатывались таким же образом. Полученные структуры сравнивались со структурой предъявленного текста.

После обработки экспериментальных результатов выявилось следующее: 25 % всех студентов воспроизвели логическую структуру текста, его основное содержание, т. е. все основные блоки и связи между ними. Назовем это воспроизведением I типа.

Остальные 75 % тем или иным образом исказили смысловую структуру текста, т. е. в воспроизведении отсутствовали некоторые основные смысловые блоки или искажалось их содержание, нарушались логические связи между основными блоками. Неосновные блоки (например, отдельные факты, детали описания и др.) воспро-

изводились достаточно полно, либо отсутствовали вовсе. Назовем это воспроизведением II типа.

При изучении особенностей соотношения содержания и формы при воспроизведении I типа выделилась подгруппа, которая полностью воспроизводила основное содержание текста, его логический смысл, но изменяла словесную форму, которая существенно отличалась от источника. В данном случае действие было направлено на понимание текста, т. е. выявление логики и смысла, заложенных автором. Словесная (внешняя) форма текста выступила здесь как нечто, жестко со смыслом не связанное. В этом случае действие по своей сути (целям и способам) является мыслительным и наблюдается тенденция не изменять содержание текста, но изменять его форму.

В другой подгруппе воспроизведения I типа при точном воспроизведении содержания отмечается тенденция к сохранению формы к большей вербальной детализации, когда более подробно представлены обязательные блоки и воспроизводятся необязательные. Необязательные чаще всего отмечаются в начале и в конце текста, что сходно с «эффектом начала и конца ряда».

В этой подгруппе мыслительное действие приобретает характеристики мнемического, т. е. объектом анализа становятся не только содержание, но и форма, и кроме цели понять, текст, по-прежнему еще одна — сохранить его форму (тенденция не изменять ни форму, ни содержание).

В воспроизведении II типа стремление сохранить вербальную форму происходит в ущерб содержанию. Характерным для воспроизведения этого типа являются различные смысловые искажения: отсутствие обязательных блоков текста, нарушение связей между блоками или изменение содержания основных блоков. Необязательные блоки, связанные с конкретными фактами, воспроизводятся достаточно полно. На первый план выходят особенности мнемического действия, которое становится как бы главенствующим по отношению к мыслительному. Задача «понять» формулируется как «запомнить и пересказать как можно ближе к тексту». Поэтому сохраняется вербальная форма тех необязательных блоков, содержание которых понятно испытуемым. Обязательные блоки, смысл которых остался для испытуемых скрытым, не воспроизводились вообще или воспроизводились в искаженном виде.

Это действие наиболее близко к тому, которое в классических работах по проблемам памяти называют произвольным запоминанием. Главная цель — запомнить, понимание играет подчиненную роль, так как наиболее сложные блоки, содержание которых сразу читающему не открывается, опускаются и в воспроизведении отсутствуют. В этом случае отмечается тенденция сохранения внешней формы при изменении содержания.

В проведенных экспериментах были воспроизведения, при которых изменялись и содержание, и форма. Изменение формы шло по линии детализации описания явлений, приведенных в тексте, их

эмоционального насыщения. Герой в тексте характеризуется как «пожилой недовольный господин». В одном из воспроизведений, к примеру, мы находим его следующее описание, в самом тексте отсутствующее.

«Крупные черты лица, волосы соль с перцем, наполовину седые, усталые глаза, в которых не отражается даже свет лампочки; уставший человек».

В воспроизведение привносятся образы и мысли, не принадлежащие автору, а вызванные данным текстом у читающего, иногда рассказ о собственной жизни. Происходит идентификация себя с героем или какими-то его чертами. Очень показательным представляется следующий отрывок из протокола испытуемого.

«Что бы я отметил? Как проходят у меня дни? Дни проходят так же, как у всех. Только есть разница... Они все разные, все дни для меня разные. Ощущаю много болей, причем боли разные и болят все по-своему. Но все-таки стараюсь этого не показывать. Стараюсь держать стабильное настроение».

В этой группе иногда вообще задачу передать основное содержание понимают как выражение своего впечатления от текста, своего отношения к нему, представления о чувствах и характере главного героя. Текст воспринимается как требующий интерпретации, как толчок к творческому процессу создания собственного текста, новой формы и нового содержания. В этом случае можно говорить о том, что мышление снова выступает на передний план, но направлено оно не столько на раскрытие заложенного автором смысла, сколько на творческое создание собственного текста, имеющего свою форму и свое содержание.

Эксперимент по воспроизведению текста дает нам разные варианты взаимодействия мыслительных и мнемических действий: мыслительное действие, когда эффект запоминания является произвольным, мыслительно-мнемическое, при котором и содержание, и форма являются равноправными объектами анализа, мнемическое или произвольное запоминание, где доминирует цель запомнить, и, наконец, мыслительное, но уже творческое действие, при котором синтезируется авторский текст с данными собственного опыта. Происходит то, что М. М. Бахтин назвал «встречей двух авторов». Каким из описанных выше будет результат этой встречи, зависит от когнитивных средств, которыми владеет человек, и от его личностных особенностей.

Список литературы: 1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 422 с. 2. Середа Г. К. К вопросу о соотношении основных понятий в концепции «память — деятельность» // Вестн. Харьк. ун-та. 1975: Психол. Вып. 8. С. 3—14. 3. Иванова Е. Ф. О некоторых особенностях воспроизведения связанных текстов // Вестн. Харьк. ун-та. 1980. № 200. Психол. памяти и обучения. Вып. 13. С. 13—20.

Потсупила в редколлегия 26.02.89

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,
М. А. КУЗНЕЦОВ

КРАТКОВРЕМЕННАЯ ПАМЯТЬ И РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА УСРЕДНЕНИЕ

Традиционно кратковременная память (КП) рассматривается как познавательный процесс, заканчивающийся некоторым результатом (образом), который может быть актуализирован, т. е. проявится при воспроизведении или узнавании материала [1]. В гораздо меньшей степени изучена роль КП в организации немнемических — перцептивных, мыслительных, моторных действий, в которых она выступает в качестве одного из существенных структурно-функциональных компонентов, обеспечивающих связь и взаимодействие между различными операциями действия и их результатами (коммутирующая функция по С. П. Бочаровой [2] и интегративная функция по Л. М. Веккеру [3]). В немногочисленных исследованиях такого рода рассматривалась роль КП лишь при формировании отдельных образов восприятия, отдельных движений [4; 5]. Однако специфической особенностью психического отражения и познавательной деятельности является оперирование субъекта не отдельными, единичными, а *обобщенными* образами, т. е. некоторыми когнитивными синтезами, формирующимися хотя и на основе отдельных образов, но к ним не сводящимися, в частности с эталонами памяти, представлениями, общими суждениями.

В связи с этим представляется важным выяснение роли КП в формировании обобщенных представлений человека. Одним из простейших видов обобщения является нахождение среднего наиболее типичного элемента для некоторого их множества. Такими элементами могут выступать понятия, суждения, образы, движения и др. Задача нашего исследования заключалась в выяснении роли КП в формировании простейших мыслительных и кинестетических обобщений. В основу были положены следующие гипотезы.

Качество (точность) обобщений связано с объемом КП: больший объем КП обеспечивает и более эффективное формирование обобщений. В пределах одного и того же объема КП разные элементы играют различную роль в формировании обобщения, вносят различный «функциональный» вклад, связанный со степенью их запоминаемости. Закономерности, характеризующие роль КП в формировании обобщений, являются едиными для различных видов действий, в частности мыслительных и кинестетических.

Измерение объема КП производилось с помощью традиционной методики Джекобса «прямой счет» (цифровой вариант). Для изучения обобщений применялась методика нахождения средней (средней арифметической) величины множества элементов при усло-

нии, что задание выполняется без вычислительных процедур, и результат может быть получен только «интуитивно» на основе возникновения некоторого нечеткого обобщения, сформировавшегося при знакомстве с отдельными элементами. Задачи такого рода названы нами задачами на усреднение.

В качестве мыслительных элементов использовались двузначные числа, предъявлявшиеся рядами по 12, в качестве кинестетических — стержни из толстой проволоки, предъявлявшиеся рядами по 6. В первом случае задача заключалась в нахождении среднего арифметического для каждого ряда, во втором — в указании средней длины стержней для каждого ряда при ощупывании их с закрытыми глазами.

Задавались следующие виды рядов в зависимости от расположения в них элементов: равномерные (43, 38, 62, 47, 54, 37, 46, 49, 58, 42, 30, 45), возрастающие (22, 29, 26, 28, 36, 24, 38, 32, 42, 36, 34, 40), убывающие (61, 78, 69, 82, 76, 72, 66, 54, 73, 59, 51, 62), западающие (41, 46, 52, 36, 29, 37, 31, 27, 42, 51, 45, 43), выпирающие (57, 48, 53, 65, 72, 61, 67, 73, 66, 54, 48, 55), с «выскакивающим» элементом (23, 35, 18, 29, 86, 19, 34, 22, 32, 73, 20, 27).

Ответы сравнивались с объективно вычисленными средними величинами для каждого ряда, учитывались отклонения ответа в числах для мыслительных задач и в сантиметрах для кинестетических, а также знак отклонения в сторону увеличения или уменьшения.

В экспериментах на мыслительное обобщение участвовало 75 студентов ХГУ (группы по 10—15 человек), от которых было получено 460 ответов. В экспериментах на кинестетическое обобщение участвовало 47 студентов ХГПИ (индивидуально), от которых было получено 234 ответа. Порядок предъявления рядов варьировался в разных группах и для разных испытуемых.

Результаты экспериментов рассматривались в соответствии с гипотезами исследования по трем группам.

1. Связь точности усреднения с объемом КП. В ходе анализа полученных результатов все испытуемые были разделены на две группы: с низким объемом КП (6,75 и ниже) и с высоким объемом КП (7,00 и выше). Первую группу составили 39 испытуемых, решавших мыслительные, и 32, решавших кинестетические задачи. Во вторую группу вошли соответственно 36 и 15 испытуемых.

Распределения всей совокупности ответов по их точности для испытуемых обеих групп представлены в табл. 1 и 2, откуда сле-

Таблица 1

Объем КП	Ответы при решении мыслительных задач, %		
	точные (отклонение не более 1 ед.)	с небольшой ошибкой (2—5 ед.)	с грубой ошибкой (более 5 ед.)
Низкий	36	46	18
Высокий	46	42	12

Таблица 2

Объем КП	Ответы при решении кинестетических задач, %		
	точные (отклонение не более 1,5 см)	с небольшой ошибкой (2–6 см)	с грубой ошибкой (более 6 см)
Низкий	25	46	29
Высокий	30	55	15

дует, что при решении обоих типов задач доля точных ответов несколько больше в группе испытуемых с высоким объемом КП, а доля ответов с грубыми ошибками — в группе испытуемых с низким объемом КП. Эти различия хотя и не ярко выражены, но статистически значимы (по критерию χ^2 $p=0,05$ для мыслительных задач и $p=0,10$ для кинестетических, по точному методу Фишера $p=0,05$ для обоих типов задач).

Относительную неяркость этих различий можно объяснить действием такой переменной, как способ решения задачи. Методом опроса испытуемых были выделены следующие способы решения мыслительных задач: представление отрезка числовой оси и размещение на нем точек; представление движения стрелки на приборе с делениями; приблизительное нахождение среднего для двух чисел и последующее внесение поправок на каждое новое число; выделение наибольшего и наименьшего значений и вычисление среднего между ними и др. В кинестетических задачах применялись такие способы, как проекция стержней на свое тело; фиксация времени движения руки по стержню и др. Понятно, что различные способы приводят и к разной точности решения задач, при этом они предполагают также и разный уровень нагрузки на КП. Сейчас же нам важно подчеркнуть, что даже без систематического учета этих способов обнаруживается довольно заметная *специфическая* роль КП в решении такого рода задач.

Анализ средних величин ошибок, подсчитанных для каждого испытуемого, показал, что при решении мыслительных задач доли испытуемых с малыми отклонениями (не более 2,20) составляют 33 % для первой группы (с низким объемом КП) и 53 % для второй ($p=0,05$ по точному методу Фишера), в то время как доли испытуемых с большими отклонениями (более 3,66) составляют соответственно 27 и 11 % ($p=0,025$). Аналогичная тенденция обнаружена и при решении кинестетических задач. Доли испытуемых с малыми отклонениями (не более 4,3 см) составляют 47 и 67 %, а с большими (более 6, 7 см) — 19 и 7 %. Здесь p — незначимы.

Анализ частоты встречаемости точных ответов и ответов с грубыми ошибками показал, что при решении мыслительных задач доли испытуемых, давших не менее одной четверти точных ответов при отсутствии грубых ошибок, составляют 41 % в первой группе и 64 % во второй ($p=0,05$), а доли испытуемых, давших не менее одной четверти ответов с грубыми ошибками (независимо от числа точных), — 51 и 31 % соответственно ($p=0,05$). При решении кинестетических задач и отсутствии очень грубых ошибок доли ис-

пытуемых, давших не менее двух пятых точных ответов, составляют 37 % в первой группе и 60 % во второй ($p=0,05$).

Таким образом, точность решения задач на усреднение определяемая по таким показателям, как отдельные и средние отклонения для каждого испытуемого, частота встречаемости различных отклонений для каждого испытуемого, оказывается в целом связанной с объемом КП, что свидетельствует о значительной роли КП в формировании мыслительных и кинестетических обобщений.

2. Связь направленности отклонений усреднения со структурой ряда. Подсчитывались доли ошибок увеличения и уменьшения в усреднении рядов каждого вида независимо от величины отклонения, а также общий сдвиг отклонений в ту или иную сторону (суммы величин отклонения) и распределение только грубых ошибок в ряду*.

Таблица 3

Виды рядов	Отклонения при решении мыслительных задач, %					
	Общее распределение ответов			Общий сдвиг отклонений		
	уменьшение	увеличение	значимость различий	уменьшение	увеличение	значимость различий
Возрастающие	35	65	0,10	33	67	0,10
Убывающие	72	28	0,05	84	16	0,01
Западающие	44	55	незначимы	41	59	незначимы
Выпирающие	80	20	0,01	90	10	0,001
С «выскакивающими» значениями	19	81	0,01	14	86	0,01

Таблица 4

Виды рядов	Отклонения при решении кинестетических задач, %					
	Общее распределение ответов			Распределение грубых ошибок		
	уменьшение	увеличение	значимость различий	уменьшение	увеличение	значимость различий
Возрастающие	50	50	незначимы	0	100	0,05
Убывающие	82	18	0,01	100	0	0,01
Западающие	59	41	незначимы	55	45	незначимы
Выпирающие	69	31	0,05	92	8	0,01
С «выскакивающими» значениями	44	56	незначимы	28	72	незначимы

* Проверка значимости различий в первом и третьем случаях осуществлялась по критерию знаков, во втором — по критерию отличия долей в совокупностях.

Результаты, представленные в табл. 3 и 4 (при анализе различных показателей), свидетельствуют о наличии четко выраженных тенденций отклонения ошибок в сторону уменьшения для одних рядов и в сторону увеличения для других. Сравнение этих тенденций в группах испытуемых с низким и высоким объемом КП показало, что они присутствуют в обоих случаях, но в первой группе выражены несколько сильнее (по результатам решения мыслительных задач).

Направленность этих тенденций для всех рассмотренных рядов совпадает с направленностью так называемых специфических эффектов памяти, которые проявляются при запоминании рядов, обладающих такой же структурой. К специфическим эффектам памяти, в частности, относятся: эффект недавности (лучшее запоминание конечных элементов ряда по сравнению с начальными и средними); эффект краев, или позиционный эффект (лучшее запоминание краевых: начальных и конечных элементов ряда по сравнению со срединными); эффект изоляции, или эффект Ресторффа (лучшее запоминание необычных, выделяющихся из общего ряда по какому-либо признаку элементов в сравнении с остальными, «похожими» друг на друга) [6]. Так, эффект недавности вполне сопоставим с тенденцией завышать среднее значение в возрастающих рядах и занижать в убывающих. И в том, и в другом случаях конечные элементы приобретают как бы больший удельный вес, «сильнее» проявляют себя и в воспроизведении ряда, и в своем влиянии на результат обобщения в мыслительных и кинестетических задачах. Эффект краев сопоставим с тенденцией завышать среднее значение в западающих рядах и занижать в выпирающих. Краевые элементы сильнее проявляют себя и в запоминании, и в обобщении элементов. Эффект изоляции можно сопоставить с тенденцией завышать среднее значение в рядах, содержащих одно или несколько значений, резко выделяющихся по сравнению с другими в сторону увеличения.

В общем виде связь между эффектами памяти и тенденциями отклонения в решении задач на усреднение представляется следующим образом. Факт лучшего запоминания тех или иных элементов, обнаруживаемый в эффектах памяти при решении *мнемической* задачи (воспроизведение), обнаруживает себя при переходе к *познавательной* задаче (усреднение) в качестве *систематической ошибки обобщения*. При этом лучше запоминаемые элементы чаще всего оказываются и более весомыми в формировании обобщений, т. е. конкретные познавательные операции, связанные с их переработкой, оказывают большее функциональное влияние на получаемый познавательный результат*.

Таким образом, обнаруженные нами систематические ошибки обобщения (смещения среднего значения) выступают полноправ-

* Обращает на себя внимание резко отличающийся от общей картины факт полного отсутствия тенденции увеличения в западающих рядах, которую можно было бы ожидать по аналогии с тенденцией уменьшения в выпирающих. Дать удовлетворительное объяснение этому факту мы пока не можем.

мым аналогом рассмотренных эффектов памяти применительно к познавательной, а не мнемической задаче. Однако поскольку эти эффекты памяти являются специфическими, т. е. проявляются только в памяти, они свидетельствуют о том, что память (в данном случае КП) играет существенную роль в решении задач на усреднение и является одним из интимных механизмов этого познавательного действия, значительно влияет на его результат, обеспечивая систематическое смещение обобщения. При этом функциональный вклад различных элементов в общий результат определяется степенью их запоминаемости в КП, варьировавшейся нами путем предъявления рядов с различной структурой.

3. Сравнение результатов, полученных в мыслительных и кинестетических задачах на усреднение. Результаты, характеризующие связь точности усреднения с объемом КП, практически полностью соответствуют друг другу. Исключение составляет лишь факт наличия статистически значимых связей между объемом КП и средней величиной ошибки обобщения для каждого испытуемого при решении мыслительных задач и отсутствия такой связи при решении кинестетических задач, что может быть объяснено относительно меньшей выборкой испытуемых во втором случае.

Результаты, характеризующие связь направленности отклонений усреднения со структурой ряда, также практически полностью соответствуют друг другу, за исключением факта наличия статистически значимой ошибки смещения в ряду с «выскакивающими» значениями в мыслительных задачах и отсутствия таковой в задачах кинестетических, что может быть объяснено несколько меньшим количеством элементов в рядах, предъявлявшихся во втором случае.

Такая общность результатов, полученных при решении двух весьма различных типов задач, свидетельствует о принципиальной общности роли КП в формировании обобщений, относительно инвариантной к частным особенностям операций, входящих в структуру этого познавательного действия.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы.

1. Точность формирования обобщения в задачах на усреднение при наблюдении следующих друг за другом значений параметра существенно зависит от объема КП; более высокий объем обеспечивает в целом формирование и более точных обобщений.

2. Функционирование КП в процессе формирования обобщений может приводить к систематическим ошибкам смещения, связанным с разной запоминаемостью элементов материала, что, в частности, может задаваться местом элементов в структуре ряда или степенью сходства с другими элементами ряда. Элементы, обладающие большей запоминаемостью, вносят больший вклад в формирование обобщений.

3. Поскольку общий объем КП является фактором, способствующим лучшей запоминаемости большего числа элементов, то он, следовательно, создает и большие возможности для усиления

функциональных вкладов этих элементов в конечный результат, чем и достигается более высокая точность обобщений. Низкий же объем КП создает препятствия для функционального вклада в конечный результат большему числу элементов, что и приводит к более низкой точности.

4. Указанные закономерности проявляются при решении задач разных типов и относительно инвариантны к содержанию конкретных операций, входящих в процесс формирования обобщений.

Практическое использование полученных результатов возможно в инженерной психологии для повышения эффективности деятельности человека-оператора, которому приходится принимать решения о значении какого-либо параметра на основе наблюдения ряда его колебаний во времени. Рекомендуются, в частности, проведение профотбора по критерию объема КП и внесение поправок в даваемые оператором ответы с учетом направленности систематических ошибок смещения ответа.

Список литературы: 1. Клацки Р. Память человека: Структуры и процессы/Пер. с англ. М., 1978. 319 с. 2. Бочарова С. П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора//Психол. журн. 1981. 2, № 3. С. 3—11. 3. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 3. Л., 1981. 326 с. 4. Заика Е. В. Исследование продуктивных функций памяти в восприятии//Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253: Психол. деятельности и познавательных процессов. С. 32—38. 5. Заика Е. В., Кузнецов М. А. Кратковременная память и усвоение практических умений//Вопр. психол. 1989. № 2. С. 120—123. 6. Себеда Г. К. Изучение психологической природы специфических эффектов памяти//Вестн. Харьк. ун-та. 1986. № 287: Психология личности и познавательных процессов. С. 38—45.

Поступила в редколлегию 01.03.89

УДК 15.370

В. Д. ТИТОВ, канд. филос. наук

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ЛОГИКИ

В ретроспективе отношений между представителями логики и психологии отчетливо прослеживаются тенденции «притяжения» и «отталкивания», связанные с взаимодействием и конструктивным диалогом либо с взаимным недоверием и подчеркнутой автономией. Первая тенденция, восходящая к Аристотелю, основоположнику обеих наук, была продолжена в нашем веке Л. Витгенштейном, Ж. Пиаже, Л. С. Выготским, А. Р. Лурией. Ее реализация привела к взаимному обогащению тематического репертуара и методологической техники исследований мышления. Вторая, сопряженная с антиэмпиризмом и антипсихологизмом, с одной стороны, поддерживалась Гуссерлем и логическими позитивистами, с другой — сторонниками антилогицистской «понимающей» психологии гештальтистов, А. Бергсона и З. Фрейда. Несмотря на известные достижения математической логики и психоанализа, сфор-

мировавшихся в рамках второй тенденции, их явно недостаточно для описания и объяснения реальных мыслительных процессов.

Своеобразное положение сложилось в советской психологии и логике. Явным образом не заявляя о приверженности второй тенденции, их представители длительное время обходились без систематических контактов друг с другом. На наш взгляд, эта ситуация удовлетворительно объяснена Ю. Н. Карауловым:... «при изучении личности и ее описании в психологии в центре внимания находятся некогнитивные аспекты человека» [1]. С появлением работ В. М. Величковского [2] и А. Т. Ишмуратова [3] расширились возможности комплексного логико-психологического подхода.

В его рамках возникает проблема, в равной степени затрагивающая интересы когнитивных психологов и исследователей практической логики. Речь идет о выяснении механизма социально-психологической детерминации субъективных способностей к логически организованному планированию целеустремленной деятельности.

Под социально-психологической детерминацией здесь понимается спектр экстенсивных и интенсивных факторов, благодаря которым становятся возможными (или затрудняют их) приобщение субъекта к исторически накопленным обществом способам эффективного планирования и осуществления деятельности, умение выстраивать стратегии поведения и общения в соответствии с культурными нормами и собственными интересами, используя в качестве средств доступные материальные и духовные ресурсы. Под практической логикой понимается не только и не столько совокупность логических теорий, о которых подавляющее большинство людей имеет весьма смутное представление, а реально действующие в обществе и субъективно принятые системы правил генерации, организации и трансформации семантических полей (пространств) как на уровне отдельных индивидов, так и их объединений (групп).

Особенностью практической логики по сравнению с теоретической являются слабая чувствительность к формальным противоречиям, разрывность процедур следования и семантических полей, частое отождествление модальностей различных типов и рангов («могу», «хочу», «должен»), широкое использование некорректных с точки зрения теоретической логики способов следования «от сущего к должному» и «от должного к сущему», «от сказанного в частном смысле к сказанному в общем», наличие паралогизмов, аргументации «к человеку».

Практическая логика не представляет собой множества всецело рациональных или всецело иррациональных, ошибочных дискурсивных приемов. Ее коренное отличие от теоретической — в асистемности, случайности чередования правильных, адекватных объективным условиям и закономерностям, и неверных, неэффективных приемов. По-видимому, существование неверных мыслительных процедур и их относительная устойчивость дают основание для целенаправленного экспериментально-психологического по-

иска паралогических стереотипов, присутствие которых в решении задач позволит установить логико-когнитивный статус испытуемого пригодный для дальнейшего использования в профессиограммах.

Тестовые задания на выявление логически дефектных стереотипов могут включать в себя не только решение традиционных логических задач на поиск правильных следствий из дедуктивных или индуктивных посылок. Здесь ошибки относительно редки благодаря контекстному, неосознаваемому усвоению логики, заложенной в массовом сознании («здравом смысле») и ассимилированным им культурных образцах. Основное внимание должно уделяться умению выстраивать «деревья» целей и средств их реализации, программированию предстоящей деятельности, выявлению способностей к отождествлению функционально близких и субстративно различных средств, рациональному выбору наиболее эффективных и этически приемлемых стратегий поведения. Тестовое моделирование должно включать в себя не только собственно познавательные задачи, но и модели конфликтных межличностных ситуаций, выход из которых нередко осложняется отсутствием социально одобряемых и логически оправданных образцов поведения. Впрочем, здесь необходимо считаться с тем обстоятельством, что «социальная приемлемость» не означает гносеологической оправданности [4], а следовательно, весьма возможно появление противоречия между социально-психологическими установками и логико-гносеологической эффективностью рассуждений.

Важным индикатором когнитивного статуса субъекта являются наличие или отсутствие сформировавшихся установок и способностей к диалогическому (полилогическому) мышлению, противопоставляемому монологическому. Монологическое мышление с его авторитарностью и догматизмом тяготеет к формально-логическим способам рассуждения, диалогическое — к негативно (деструктивно)-диалогическому и позитивно (конструктивно)-диалогическому. Как известно, доминирование догматического резонерства или негативного стиля мышления свидетельствует об отклонениях в психическом развитии субъекта [5]. Наличие конструктивно-критического диалектического в собственном смысле типа мышления свидетельствует о высоких когнитивных потенциях субъекта, развитой способности к перестройке в умственной сфере, в частности о наличии одной из главных компонент профессиональной пригодности субъекта к работе в быстро изменяющихся и точно не предсказуемых условиях.

Психологическое тестирование даже в тех немногих областях профессиональной деятельности, где оно применяется в наши дни, пока не сопровождается попытками установления логического статуса и глубины интеллектуального потенциала субъекта. Сказываются удручающая малообразованность в сопредельных дисциплинах и рассогласованность в работе логиков и психологов. Между тем, выход на передовые рубежи современного знания об умственной деятельности человека настоятельно требует объединения их усилий.

Список литературы: 1. *Современная наука: Познание человека*/Отв. ред. И. Н. Смирнов. М., 1988. 204 с. 2. *Величковский Б. М.* Современная когнитивная психология. М., 1982. 336 с. 3. *Ишмуратов А. Т.* Логический анализ практических рассуждений. К., 1987. 140 с. 4. *Смирнов В. А.* Логические методы анализа научного знания. М., 1987. 256 с. 5. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. М., 1988. 304 с.

Поступила в редколлегию 09.02.89

УДК 15.370

Л. П. УРВАНЦЕВ, канд. психол. наук

ЭКСПРЕСС-МЕТОДИКА ТЕСТИРОВАНИЯ ИМПУЛЬСИВНОСТИ-РЕФЛЕКСИВНОСТИ В РЕШЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Импульсивность-рефлексивность является одним из наиболее детально изученных когнитивных стилей [1—5; 7], которые в последнее время становятся предметом исследования в отечественной психологии. Важное практическое значение этим исследованиям придает тот факт, что вопреки традиционной трактовке когнитивных стилей как процессуальных (но не продуктивных) характеристик познавательной сферы личности установлены их связи с успешностью деятельности, в частности учебной [1; 3; 6]. Поэтому тестирование импульсивности-рефлексивности полезно для прогнозирования затруднений в обучении и для целенаправленной помощи в преодолении этих затруднений, например путем выработки индивидуального стиля деятельности. Измерение же данного качества у профессионала позволяет понять причины некоторых типичных для него ошибок и дать советы в плане саморегуляции деятельности и самосовершенствования.

Широко известная методика диагностики импульсивности-рефлексивности, предложенная Дж. Каганом, как и ее модификация, предполагает выполнение серии заданий (12 или 20), требующих выбора из нескольких сходных картинок той, которая идентична «эталонному» изображению. Поиск продолжается до правильного решения. Большинство испытуемых либо справляются с этим быстро, но с большим количеством ошибок, либо работают медленно, но допускают мало ошибок. Среднее время выполнения теста из 20 заданий взрослыми испытуемыми (25—30 лет) составляет 18 минут [1].

Нами разработан вариант методики измерения импульсивности-рефлексивности, занимающий примерно в четыре раза меньше времени (обычно от двух до восьми минут). Испытуемый должен сравнивать два изображения предмета (всего 20 пар картинок), каждый раз отмечая в протоколе знаками «+» и «—» их идентичность или различие. В отличие от классических методик, информация о правильности решения не дается. Для обоих фиксируемых показателей — времени решения и числа ошибок — полу-

чены высокие коэффициенты надежности по однородности и ретестовой надежности.

Эта методика вместе с семью другими применялась при исследовании познавательных процессов лиц, обучающихся на курсах первичной специализации по рентгенологии, и врачей-рентгенологов (каждая группа по 25 человек). Результаты в основном соответствуют данным, полученным на ином материале и с использованием классического варианта теста (см., например, [1; 2]).

Обнаружена отрицательная корреляционная связь между количеством ошибок в тексте на импульсивность-рефлексивность и общей успешностью обучения на курсах первичной специализации ($r=0,66$; $p<0,01$). Показатель времени выполнения теста оказался менее информативным ($r=0,24$), вероятно, потому, что при обучении больше внимания уделяется не скорости, а безошибочности решения учебных рентгенодиагностических задач. Врачи-рентгенологи работали значительно быстрее «курсантов», допуская при этом несколько больше ошибок (возможно, из-за обычного для них дефицита времени при решении познавательных задач в профессиональной деятельности).

Установлены значимые ($p<0,05$) положительные корреляционные связи импульсивности с ригидностью и синтетичностью, что также соответствует литературным данным. Кроме того, некоторым сходством перцептивных задач можно, по-видимому, объяснить меньшее число ошибок по тесту на импульсивность-рефлексивность у тех испытуемых, которые оказались «полнезависимыми» (по Г. Уиткину).

Предлагаемая экспресс- методика является удобным и достаточно надежным «инструментом» измерения стилевых особенностей когнитивной сферы студентов и профессионалов более старшего возраста. Планируются изучение возможностей ее применения при тестировании школьников и детей дошкольного возраста, а также разработка варианта методики, позволяющего диагностировать стабильность проявления испытуемым импульсивности или рефлексивности.

Список литературы: 1. Алешина Е. С. Исследование импульсивности-рефлексивности в дифференциальной психологии обучения: Когнитивные стили//Тез. науч.-практ. семинара. Таллинн, 1986. С. 123—127. 2. Алешина Е. С., Дейнека О. С. Соотношение когнитивного стиля с индивидуальным стилем деятельности на основе анализа ориентировочных и исполнительных элементов. Там же. С. 65—68. 3. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987. 176. с. 4. Колга В. А. Импульсивность-рефлексивность дошкольников и первоклассников: Психологические проблемы индивидуальности//Науч. сообщ. к семинару-совещанию молодых ученых. Л.; М., 1985. С. 89—93. 5. Маничев С. А., Платонов Ю. П. Познавательный контроль и удовлетворенность студентов учебной деятельностью. Там же. С. 230—232. 6. Тихомирова И. В. Силевые и продуктивные характеристики способностей: Типологический подход//Вопр. психол. 1988. № 3. С. 106—115. 7. Kagan I. et al. Information processing in the child: significance of analytic and reflective attitudes//Psychological Monographs: General and Applied, 1964. 78, N 1. P 1.—37.

Поступила в редколлегию 01.03.89

* Сбор и обработка данных проведены под нашим руководством Н. Д. Антиповой.

Н. А. ГУСТЯКОВ, канд. психол. наук,*А. А. ЕФИМЕНКО***ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ
СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМЫ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАЛЫХ
ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЕТОДОМ СЕМАНТИЧЕСКОГО
ДИФФЕРЕНЦИАЛА**

Задача изучения межфункциональных связей и отношений сознания, поставленная Л. С. Выготским, приобрела в современной психологии первостепенное значение. Одна из форм таких связей заключена между интеллектом и аффектом. Л. С. Выготский рекомендовал при изучении ее использовать метод семантического анализа. Здесь может быть применен метод семантического дифференциала, позволяющий изучать личностные смыслы слов как сложную структуру, состоящую из когнитивного и эмоционального компонентов. Каждому из этих смыслов соответствует определенный тип семантического дифференциала: гностический или эмоционально-оценочный [1]. Это позволяет рассматривать данный метод как адекватный динамической смысловой системе, формирующейся у испытуемого в процессе решения им малой творческой задачи. Изучение особенностей такой системы и является целью нашего исследования.

На основе полученных ранее данных мы предположили, что между интеллектуальными и эмоциональными компонентами личностного смысла, возникающего и функционирующего в ходе решения задачи, устанавливается динамическая связь, определяющая его конкретное содержание [2]. Для проверки предположения необходимо было решить следующие частные задачи:

выявить характеристики указанных процессов в начале, середине (инсайтных моментах) и в конце решения задачи и изучить отношения этих характеристик.

В эксперименте, проведенном в 1988 г, участвовало 33 испытуемых — студенты второго курса механико-математического факультета ХГУ. Испытуемым была предъявлена новая для них задача. «Некий студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату цепочку из 7 драгоценных колец с условием, что он будет расплачиваться с ней ежедневно. Хозяйка согласилась, оговорив со своей стороны, что он может распилить только одно кольцо. Как студенту удалось расплатиться с хозяйкой?» [4]. Шкалы двух типов семантического дифференциала на бланках представлялись каждому испытуемому. Гностические: сложный — простой, хаотичный — упорядоченный, редкий — частый, обычный — таинственный, устойчивый — изменчивый, единичный — повторяющийся, ограниченный — неограниченный, движущийся — неподвижный, типичный — новый, конкретный — абстрактный, кратковремен-

ный — длительный, очевидный — фантастический. Эмоционально-оценочные: приятный — неприятный, светлый — темный, добрый — жестокий, красивый — безобразный, составляющие фактор «оценка».

Кроме бланков каждый испытуемый получал инструкцию по их заполнению после ознакомления с задачей, в момент, когда он почувствует, что близко подошел к ее решению, и после правильного или неправильного ее решения. Время решения задачи не ограничивалось. Объективность правильного решения контролировалась экспериментатором.

По результатам эксперимента первую группу (18 чел.) составили испытуемые, решившие задачу, вторую (15 чел.) — не решившие ее.

В первой группе средние значения гностического и эмоционально-оценочного семантических дифференциалов для начала, середины и конца решения задачи оказались равными соответственно: $\bar{X}_{г. н}=2,3$; $\bar{X}_{г. с}=3,5$; $\bar{X}_{г. к}=4,5$; $\bar{Y}_{эм. н}=3,8$, $\bar{Y}_{эм. с}=4,6$; $\bar{Y}_{эм. к}=5,4$. Следовательно, степени активации когнитивных и эмоциональных процессов в ходе решения задачи возрастают.

Во второй группе эти показатели составляют: $\bar{X}_{г. н}=2,3$, $\bar{X}_{г. с}=1,9$, $\bar{X}_{г. к}=1,2$; $\bar{Y}_{эм. н}=2,8$, $\bar{Y}_{эм. с}=2,0$, $\bar{Y}_{эм. к}=1,0$. Следовательно степени активации когнитивных и эмоциональных процессов в ходе решения задачи убывают.

При определении характера различий между средними величинами и уровнем их значимости для первой и второй групп получены следующие значения критерия Стьюдента:

$t_{эм. н}=3,33$ ($p \leq 0,01$), $t_{эм. с}=7,83$ ($p \leq 0,001$), $t_{эм. к}=15,0$ ($p \leq 0,001$); $t_{гн. н}=0$, $t_{гн. с}=6,41$ ($p \leq 0,001$), $t_{гн. к}=13,2$ ($p \leq 0,001$). Они свидетельствуют о том, что различия средних величин значимы на уровне: $p \leq 0,001$. Нет различий только между гностическими (интеллектуальными) оценками групп вначале (перед решением задачи).

Характер связи между когнитивными и эмоциональными процессами в каждой из групп в начале, середине и в конце решения задачи определяется значениями коэффициентов корреляции:

$$r_{1н}=0,53 \ (p \leq 0,05); \ r_{1с}=0,63 \ (p \leq 0,01);$$

$$r_{1к}=0,86 \ (p \leq 0,001); \ r_{2н}=0,5 \ (p \leq 0,05);$$

$$r_{2с}=0,71 \ (p \leq 0,01); \ r_{2к}=0,84 \ (p \leq 0,001),$$

которые показывают, что между процессами в каждой из обеих групп существует прямая связь, возрастающая как при успешном, так и не успешном решении задачи, хотя в первой группе средние гностические и эмоционально-оценочные величины возрастают, а во второй — убывают.

Качественное содержание выявленных тенденций показано на примере одного из бланков в табл. 1. О качественных различиях эмоциональных процессов испытуемых свидетельствуют средние оценки по всем шкалам, приведенные в табл. 2. Эти данные указы-

Таблица 1

Качество	Качество в баллах			0	Полярное качество в баллах			Полярное качество
	сильно 6	средне 5	слабо 4		сильно 3	средне 2	слабо 1	

Приятный	×						×	Неприятный
Светлый		×				×		Темный
Добрый			×		×			Жестокий
Красивый	×						×	Безобразный

Таблица 2

Факторы и шкалы	Решившие задачу (группа 1)			Не решившие задачу [группа 2]		
	начало	середина	конец	начало	середина	конец

Эмоционально-оценочные шкалы

Приятный — неприятный	4,0	5,4	6	2,9	2	0,8
Светлый — темный	3,3	4	5	2,6	2	1
Добрый — жестокий	4	5	6	3	2	1
Красивый — безобразный	4	5	5	3	2	1

Гностические шкалы

Простой — сложный	2	3	4	2	1	0,9
Обычный — таинственный	2	3	4	2	1	0,9
Конкретный — абстрактный	3	4	5	2	1	0,9
Порядоченный — хаотичный	4	4	5	3	2	1
Устойчивый — изменчивый	3	4	5	2	2	1
Длительный — кратковременный	2	4	5	2	2	1
Неподвижный — движущийся	2	3	4	3	2	2
Частый — редкий	3	3	3	3	2	1
Постоянный — преходящий	2	3	5	3	2	1
Старинный — новый	2	3	4	2	2	1
Известный — неизвестный	2	3	4	3	2	1
Реалистичный — фантастический	2	3	4	3	2	1

вают на то, что испытуемые первой группы в начале решения задачи выражают свои эмоциональные состояния прилагательными «приятный», «светлый», «добрый», «красный», т. е. переживают по-

ложительные эмоции, испытываемые второй группы — прилагательными «неприятный», «темный», «жестокий», «безобразный», т. е. переживают отрицательные эмоции. Эти тенденции усиливаются в середине и в конце решения задачи.

Анализ оценок по гностическим шкалам показал, что свои интеллектуальные процессы испытуемые первой группы в начале решения задачи оценивают такими определениями: «сложное», «таинственное», «абстрактное», «упорядоченное», «изменчивое», «кратковременное», «движущееся», «редкое», «единичное», «новое», «фантастическое», а испытуемые второй — как: «сложное», «таинственное», «абстрактное», «хаотичное», «изменчивое», «кратковременное», «движущееся», «редкое», «единичное», «новое», «фантастическое». Эти определения одинаковы в группах, за исключением определений «упорядоченное» (первая группа) и «хаотичное» (вторая группа). Для середины и конца процесса решения характерны противоположные тенденции изменения интеллектуальных оценок содержания задачи в группах. В первой произошли трансформации следующих определений в противоположные: «абстрактное» в «конкретное», «изменчивое» в «устойчивое», «кратковременное» в «длительное», для остальных определений характерны сдвиги от сильной и средней выраженности к слабой, и лишь «упорядоченное» остается без изменений. В конце же решения произошедшие в середине трансформации сдвинулись от слабой выраженности к середине, а все остальные определения трансформировались в противоположные: «сложное» в «простое», «таинственное» в «обычное», «абстрактное» в «конкретное», «движущееся» в «неподвижное», «редкое» в «частое», «единичное» в «повторяющееся», «новое» в «типичное», «фантастическое» в «очевидное». Что же касается второй группы, то в середине и в конце решения все когнитивные определения ее содержания, данные испытуемыми в начале решения, остались по существу без изменения, обнаружив лишь сдвиг от слабой и средней выраженности к сильной.

Одна из интерпретаций полученных фактов следующая. Начало решения задачи заключается в формировании проблемы. Последняя возникает перед испытуемым в ходе мыслительного процесса, обнаруживающего нечто «новое», противоречащее его опыту. Поэтому все испытуемые определяют ее как «новую», «фантастическую», «таинственную» и т. д. Противоречие в мышлении между «новым» и «старым» (целью и средствами ее достижения) по-разному эмоционально оценивается испытуемыми первой и второй групп. В первой — эмоцией, выраженной оценками «приятный», «светлый», «добрый», «красивый». Это может быть эмоция удивления, презентующая сознанию еще не осознанное противоречие и тем самым дающая возможность субъекту осознать необычную ситуацию и ориентирующая его на нахождение правильного решения. Как положительная, она активизирует мышление испытуемого, напоминает ему об успехах в подобных ситуациях. Иначе эмоционально оценивается указанное противоречие испытуемыми второй группы. Их эмоции выражаются словами «неприятный», «тем-

ный», «жестокий», «безобразный», выраженность которых близка к нулю, что говорит об их безразличии к соответствующему противоречию (см. табл. 2).

Нам представляется, что различия в эмоциональных оценках противоречия между целью и средствами ее достижения первой и второй групп объясняются различиями уровней развития их познавательной мотивации.

За постановкой проблемы разворачивается процесс ее разрешения, в ходе которого испытуемые, решившие задачу, формируют различного рода предположения и догадки, о чем свидетельствуют указанные выше трансформации когнитивных определений (абстрактного в конкретное, изменчивого в устойчивое, кратковременного в длительное) и сдвиги остальных определений к слабой выраженности. Этот процесс сопровождается эмоциями типа догадки, уверенности и сомнения, успеха и неуспеха, которые ориентируют испытуемого в сложной ситуации, выделяя в ней «зону поиска», побуждая мыслительную деятельность и предвосхищая приближение к цели. Такая «опережающая» информация о безысходности действий в одном направлении и о вероятном успехе в другом — существенно облегчает субъекту поиск пути достижения цели, делает этот поиск «эвристическим» [3]. Об этом свидетельствует нарастание интенсивности эмоциональных оценок в середине процесса решения задачи (см. табл. 2). У испытуемых же второй группы когнитивные и эмоциональные определения остаются без изменений по существу, но их выраженность сдвигается от слабой к средней и сильной, что свидетельствует об интеллектуальной и эмоциональной стереотипности, не позволяющей строить гипотезы.

Завершающая стадия продуктивного решения задачи заключается в проверке правильности найденного принципа, в ходе которой возникают многочисленные эмоции, связанные с результатами мыслительной деятельности. Они переживаются субъектом как радость, восторг и т. п. Это эмоции обобщенного успеха-неуспеха. Они «санкционируют» достижения целей, окрашивают и закрепляют удачные действия, догадки, возникающие при решении задачи, еще более усиливают оценки в положительную сторону. Это подтверждают сдвиги когнитивных оценок испытуемых, данных ими в середине процесса решения задачи, в сторону более интенсивной выраженности, а сдвиги эмоциональных оценок достигают максимальной интенсивности (см. табл. 2). Во второй группе устойчивые когнитивные определения и отрицательные эмоциональные оценки достигают максимальной интенсивности, что связано с отсутствием когнитивных и эмоциональных средств решения новой для испытуемого задачи.

Метод семантического дифференциала позволил нам установить два типа динамической системы, возникающих у испытуемых при решении ими малой творческой задачи. Первый обеспечивает ее решение, второй — не обеспечивает. Их особенности состоят в следующем. Во-первых, в начале решения задачи они имеют

одинаковые интеллектуальные оценки по всем гностическим шкалам, кроме шкалы «упорядоченное — хаотическое», и неодинаковые эмоциональные оценки: первый тип — положительные, второй — отрицательные. Во-вторых, к середине процесса решения задачи (окрестность инсайтной точки) указанные системы обнаруживают противоположные тенденции. Тенденция интеллектуальной стороны первой системы состоит в трансформации начальных гностических определений в более конкретные, упорядоченные, устойчивые, длительные и в сдвиге расплывчатых определений в сторону их слабой выраженности, а тенденция эмоциональной стороны — в увеличении интенсивности положительных эмоций. Тенденция же динамической системы второго типа заключается в качественном постоянстве ее начальных интеллектуальной и эмоциональной сторон и в их сдвиге от слабой к средней и сильной интенсивности. В-третьих, указанные противоположные тенденции динамических систем усиливаются в конце процесса решения задачи. В-четвертых, между интеллектуальными и эмоциональными процессами каждой из указанных систем существует статистически значимая связь. В-пятых, между средними величинами взятых порознь интеллектуальных и эмоциональных процессов существуют статистически значимые различия. В-шестых, качество динамической смысловой системы, возникающей у испытуемых при решении малой творческой задачи, существенно зависит от уровня развития у них познавательной мотивации, сформировавшегося в их предшествующем опыте.

Для более конкретного изучения динамики смысловой системы недостаточно знания особенностей ее начала, середины и конца, поскольку необходимо изучение ее непрерывных интеллектуальных и эмоциональных процессов и их отношений, что требует разработки адекватной методики.

Список литературы: 1. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психо-семантику. М., 1983. 207 с. 2. Густяков Н. А., Базыма Б. А. К вопросу о мотивации мышления // Вестн. Харьк. ун-та. 1986. № 287: Психология личности и познавательных процессов. С. 13—17. 3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. М., 1976. 142 с. 4. Лактионов А. Н., Семенов И. Н. Психопедагогика и мышление. Х., 1986. 59 с.

Поступила в редколлегию 12.02.89

Н. А. ГУСТЯКОВ, канд. психол. наук,
Н. В. ЯРОШ

**О МЕТОДИКЕ ОДНОВРЕМЕННОГО ИЗУЧЕНИЯ ДИНАМИКИ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
НАПРЯЖЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАЛЫХ
ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Исследование состояния проблемы мотивации мышления позволяет сделать вывод о том, что среди различных подходов к ее изучению существует и такой, согласно которому данная мотивация представляет собой единство когнитивных и эмоциональных процессов. Степень разработанности этого подхода характеризуется тремя этапами развития мотивации как указанного единства, соответствующего трем этапам развития противоречия: единству интеллектуальных и эмоциональных процессов, в котором первые играют доминирующую роль (единству тождества и несущественного различия); единству эмоциональных и интеллектуальных процессов (единству существенного различия и тождества); единству интеллектуальных и эмоциональных процессов, в котором эти процессы одновременно взаимно предполагают и исключают друг друга (единству противоположностей). Вместе с тем в психологии остаются неизученными факты превращения последней формы единства в разрешающееся противоречие, т. е. остается неизвестным механизм («мотор») развития мотивации, ее самодвижение как изображение противоречия наличным бытием последнего. Противоречие мотивации мышления как предмет исследования поставило перед нами задачу разработки соответствующей экспериментальной методики.

Теоретический анализ категории противоречия [1; 2; 3] и опыт экспериментальной работы привели нас к заключению о том, что для получения наличного бытия противоречия мотивации мышления необходимы эксперимент и соответствующая методика, которая обеспечивала бы одновременное материальное выражение динамики интеллектуальной и эмоциональной активности испытуемого в процессе решения им новой для него задачи. Такое выражение открывало бы возможность изучения различных соотношений степеней напряжения интеллектуальных и эмоциональных процессов в любой момент времени решения задачи, в том числе и одновременного достижения ими высоких уровней, характеризующих «напряжение монады», соответствующих «подлинному самодвижению» [2].

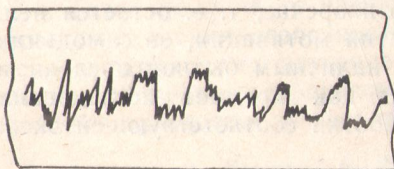
Требование одновременного выражения динамики напряженности интеллектуального и эмоционального процессов в ходе решения задачи обусловило включение в методику эксперимента двух частных методик, одна из которых обеспечивала бы выражение динамики мыслительной деятельности, другая — соответствующих

эмоциональных процессов. При выборе первой методики мы исходили из наличия в экспериментальной психологии нескольких окулографических методик диагностирования напряженности умственной активности [4; 5; 6]. Это позволило нам выбрать ту из них, которая в наибольшей степени удовлетворяет группе требований, обусловленных целью исследования. Для нас было важно, чтобы регистрация движений глаз имела высокую точность, не создавала для испытуемых дискомфорта, допускала легкую обработку результатов и не требовала дорогостоящего оборудования. При этом основной интерес для нас представляла запись горизонтальной составляющей окуломоторики, поскольку движение тест-объекта (существенная часть условия решения задачи) планировалось исключительно по прямой горизонтальной траектории.

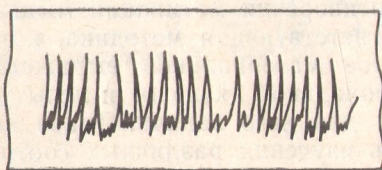
Сравнительный анализ различных способов регистрации окуломоторики показал, что указанным требованиям удовлетворяют фотоэлектронные окулографические устройства, и в частности прибор А. Д. Владимирова, модифицированный Е. В. Жорником [4; 6]. Принцип его действия основан на проецировании изображения радужной оболочки и склеры глаза на светочувствительные элементы (фоторезисторы) с последующим усилением протекающего через них тока и записью соответствующего сигнала на бумажной ленте.

В исследовании С. Д. Смирнова, проведенном под руководством Ю. Б. Гиппенрейтер, была установлена закономерность: при определенных условиях увеличению

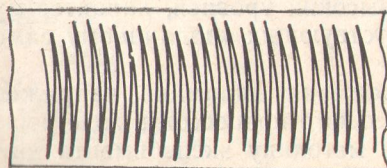
напряженности мыслительной деятельности соответствует увеличение количества рефлекторных движений глаз двух типов [5]. Использование этой закономерности было бы целесообразно в нашем эксперименте. Однако в экспериментах С. Д. Смирнова использовалась оригинальная установка в основу которой был положен принцип регистрации луча, отраженного от зеркальца присоски, расположенной на глазу испытуемого. Тем самым регистрировались движения глаз и были выделены по характеру и форме записи три их типа. Для использования указанной закономерности в условиях нашей установки необходимо было идентифицировать эти типы движения глаз с движениями глаз, регистрируемыми в наших условиях. По-



а



б



в

этому мы предъявили испытуемым для решения экспериментальные задачи, использовавшиеся С. Д. Смирновым [5], зарегистрировав глазодвигательные процессы испытуемых в ходе решения задач. В результате мы идентифицировали указанные выше типы движения глаз, зафиксировали своеобразные формы их записи, подтвердив при этом результаты С. Д. Смирнова (на рисунке позиция *a* — тип I, позиция *б* — тип II, позиция *в* — тип III). В таблице показана зависимость типов движения глаз от содержания задачи (*A* — методика С. Д. Смирнова, *B* — методика Е. В. Жорника).

№ п/п	Задачи	Время следящего движения глаз по отношению к времени всего опыта, %						Средняя скорость плавных движений глаз к скорости тест-объекта, %
		Тип I		Тип II		Тип III		
		A	B	A	B	A	B	
1	Слежение по инструкции	1,3	2,9	4,5	19,4	94,2	77,7	90,0
2	Поиск цифр по простому алгоритму	1,0	17,6	6,5	47,8	92,5	34,6	77,3
3	Поиск цифр по сложному алгоритму	2,9	20,2	12,5	50,7	84,6	29,1	75,4
4	Поворот куба	1,4	18,4	3,9	47,9	94,7	33,7	76,8
5	Придумывание слов	15,1	41,2	20,9	46,1	64,0	17,7	66,0
6	Задача на смекалку	23,1	43,3	25,1	51,4	51,0	5,3	62,0

Различия средних времен движений глаз первого типа, содержащиеся в таблице, при решении третьей, пятой и шестой задач от соответствующих показателей первой задачи достоверны на следующих уровнях значимости: при решении третьей и первой задач $p \leq 0,05$; пятой и первой — $p \leq 0,001$; шестой и первой — $p \leq 0,001$. Для второго и третьего типов движений все соответствующие уровни значимости $p \leq 0,001$.

Приведенные результаты позволяют заключить, что описанная и апробированная нами окулографическая методика адекватна предмету исследования — динамике активизации (напряженности) мыслительной деятельности.

Что же касается выражения динамики эмоциональных процессов, то ее, как известно, обеспечивает методика регистрации электрического сопротивления кожи (ЭКС).

Таким образом, описанная методика одновременного материального выражения динамик интеллектуальной и эмоциональной напряженности испытуемых в процессе решения ими новых для них задач дает возможность изучения динамики отношений этих напряженностей, а следовательно, и динамики напряженности мотивации решения задачи как единства интеллектуальных и эмоциональных процессов. Выявив моменты высоких уровней напряжения этой мотивации, мы получим возможность изучения усло-

вий их осуществления, а значит, и условий осуществления подлинного самодвижения мотивации мышления, т. е. условий отождествления (слияния) ее противоположностей.

Список литературы: 1. Маркс К., Энгельс Ф. Ницета философии. Соч. 2-е изд. Т. 4 М., 1963. С. 142—213. 2. Гегель Г. Наука логики. Соч. Т. 2. М., 1971. 501 с. 3. Дialeктическое противоречие. М., 1979. 343 с. 4. Владимиров А. Д. Методы исследования движений глаз. М., 1972. 95 с. 5. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985. 228 с. 6. Жорник Е. В. Психологический анализ управляющих действий горючего оператора: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1988. 22 с.

Поступила в редколлегию 12.02.89

УДК 15.370

Е. П. НЕВЕЛЬСКАЯ-ГОРДЕЕВА,
Я. Л. ПУНДИК,
Н. В. ТОТЬМЕНИНОВА,
А. В. ШИЛО

МНОГОФАЗНАЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ИГРА КАК НОВЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД АНАЛИЗА СЛОЖНЫХ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Организационно-деятельностная игра (ОДИ) представляет собой комплекс мероприятий по анализу проблемной ситуации и переводу ее в систему задач, средства для решения которых уже имеются или формируются специально в ходе игровых заседаний. Идеология, методология и методика ОДИ строятся на базе системно-мыследеятельностного подхода, разрабатываемого Московским методологическим кружком под руководством Г. П. Щедровицкого [1]. В отличие от однофазной ОДИ, предложенной Г. П. Щедровицким [2], в практике Харьковского семинара прикладной методологии разработана идея двух- и трехфазных ОДИ. Она апробирована в проведении ОДИ «Конкурс на замещение должности руководителя филиала центра НТТМ в Харьковском институте радиоэлектроники» (февраль—март 1988 г.) и «Проектирование маркетинга в научно-технической деятельности Харьковского физико-технического института АН УССР» (сентябрь—декабрь 1988 г.), которые организационно были представлены тремя фазами: 1) подготовительная, носящая пропедевтический характер и проводимая в форме ОДИ; 2) основная, собственно ОДИ; 3) заключительная, проходящая в форме консультаций и семинаров. Смысл проведения ОДИ в три фазы рассматривается нами через имманентно присущие любой ОДИ три ведущие процесса, различаемые исследователями игры и ее организаторами и которые синкретически-нерасчленимо переживаются участниками игры [3]. Это игровой процесс (осуществление оргпроекта и программы ОДИ, постоянно изменяемых по ходу игры, импровизацион-

ные возможности ОДИ), рабочий процесс (собственно содержание тематизма), антропонический процесс (перестройка структуры личности, социально-психологические изменения).

Первая фаза игры — фаза самоопределения и анализа проблемной ситуации ориентирована на подготовку к основной фазе ОДИ как игротехников, так и игроков, которые во второй фазе займут позиции руководителей групп. Первая фаза ОДИ — это «игра для игротехников», так как рабочий процесс — выработка «предельного представления» о содержательном продукте игры осуществляется, главным образом, игротехниками («предельным представлением» мы называем наработанное в ходе подготовки и самой игры решение проблемы, которое формируется у отдельных участников и у игрового коллектива в целом за счет эффекта коллективной мыследеятельности, когда решения постоянно нарабатываются и развиваются). Руководители же рабочих групп вытягиваются в игровой процесс, осваивают возможности игровых импровизаций преимущественно за счет «имитации» игры, осуществляемой игротехниками. Антропонический процесс выступает как формирование готовности и игротехников, и руководителей групп к выходу на игровое поле во второй фазе ОДИ.

Важным отличием от прототипических образцов [3] здесь является то, что подготовка ОДИ ведется не только игротехниками, но и игроками. Эту фазу еще можно назвать «методологизацией», так как игроки овладевают средствами системно-мыследеятельностного подхода в ходе исследования проблемной ситуации и выработки предельного представления, что приводит к достижению навыка понимания игровой ситуации (и вообще всякой ситуации), что важнее для успеха игры, чем овладение теоретически точным, но «абстрактным» знанием из области системодеятельностной методологии, «знанием», превращающимся в символ веры. В игровом плане смысл первой фазы игры — в задании некоторого дополнительного ускорения отдельной группе игроков, которая на второй фазе распределяется равномерно по игровому полю и катализируют процессы анализа ситуации и самоопределения всех других участников. Это обстоятельство позволяет вторую фазу игры значительно сократить во времени (до 3—4 дней в отличие от 10), не теряя при этом темпа продвижения к конструктивному результату.

Вторая фаза ОДИ является основной в плане выработки требуемого продукта и участия в игре всех игроков. Вместе с тем, это — самая короткая фаза игры, если измерять ее продолжительность физическим временем. Например, если первая фаза ОДИ «Проектирование маркетинга в научно-технической деятельности ХФТИ АН УССР» длилась 12 дней, то вторая фаза — 4 дня. В то же время эта фаза самая насыщенная с точки зрения лично проживаемого, содержательного и биографического времени. Наличие во второй фазе на игровом поле большого количества игроков, в разной степени подготовленных к участию в игровой ситуации, несущих разные интересы, столкновение этих интересов

и борьба навыков определяют содержание игрового процесса. Этим обуславливается кризисность игровой ситуации. Причем место возникновения кризиса во второй фазе в принципе может быть прогнозируемо игротехниками, но, как правило, оно возникает достаточно спонтанно и в этом смысле неожиданно. Искусство игротехников заключается в готовности овладеть кризисной ситуацией, не дать проявиться заложенному в ней деструктивному потенциалу, направить мыслительную деятельность в русло конструктивного решения проблемы.

Опыт проведения двухфазных игр показывает, что кризис наступает на рубеже второго и третьего игровых дней. Он, как правило, приводит к перестройке игрового поля, перегруппировке коллектива и смене типа работы: от экспертирования проблемной ситуации игровой коллектив переходит к конструированию средств решения проблемы и самого решения. Кризис делит вторую фазу игры на две стадии, приводит к изменению оргпроекта и программы фазы, иногда к изменению типа работы. Например, игровой режим во время выборов директора центра НТТМ в ХИРЭ после кризиса на третий день, когда в целом определилось решение проблемы и сложилась ситуация запуска работы центра НТТМ, был сменен работой в режиме конференции. В игре с ХФТИ игровой режим продолжался почти без изменения тематизмов, но изменился состав игрового поля, т. е. произошли объединения одних и раскол других групп.

Важной задачей второй фазы игры является также передача полученного в игре содержательного продукта Заказчику. Поэтому во второй половине основной фазы принимается стратегия понижения активности и инициативы игротехников и, напротив, повышения, стимулирования активности и инициативы руководителей групп и отдельных игроков, так как главным результатом ОДИ (антропонический процесс) являются люди с перестроенным, готовым к решению проблемы сознанием, люди, на качественно новом уровне увидевшие проблемную ситуацию и получившие в игре средства для ее решения. Например, в игре с ХФТИ в финале второй фазы один из игроков зафиксировал это положение так: «Маркетинговый центр — только повод, главный результат игры, это когда от разума зажигается разум». Таким образом, вторая стадия второй фазы подготавливает перенос полученного в игре результата в неигровую — «жизненную» — ситуацию организации, заказавшей игру. Фактически с нее начинается третья фаза — «фаза выхода из игры».

Основной формой работы игротехнической группы на *третьей фазе* являются консультации по содержанию главных процессов игры: игровому, рабочему, антропоническому. Основное содержание третьей фазы — внедрение полученных в игре результатов, путем привлечения к этой деятельности широкого круга людей.

Список литературы: 1. *Щедровицкий Г. П.* Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок//Системные исследования: Методол. пробл.: Ежегодник, 1981. М., 1981. С. 193—227. 2. *Щедровицкий Г. П., Котельников С. И.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности//Нововведения в организации. М., 1983. С. 33—53. 3. *Щедровицкий П. Г.* К анализу топики организационно-деятельностных игр. Пушкино, 43 с.

Поступила в редколлегию 19.02.89

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук,

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ: МОДЕЛИ РЕАЛЬНОЙ И ИДЕАЛЬНОЙ ЕЕ ОРГАНИЗАЦИИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Одним из резервов повышения эффективности учебно-познавательной деятельности студентов вуза является организация их самостоятельной работы по усвоению учебного материала. Вместе с тем именно этот вопрос на сегодняшний день едва ли не наиболее труден в ходе перестройки высшего образования. В ряде исследований дана объективная картина самостоятельной работы студентов и показаны «узкие» места в ее организации [1—5], однако, поскольку в совместной деятельности студентов и преподавателей чрезвычайно велики индивидуальные различия, описанные результаты целесообразно дополнить анализом субъективных представлений (мнений, оценок) этих людей о том, как осуществляется самостоятельная работа в настоящее время и какой она должна быть.

Как и всякая деятельность, самостоятельная работа студентов по усвоению учебного материала может быть проанализирована с точки зрения основных компонентов ее структуры: мотивов, целей и способов. Поскольку цель такой работы обычно более или менее четко задана (приобретение и закрепление научной информации), основное внимание должно быть сосредоточено на выяснении ее мотивов (чем она побуждается, ради чего совершается) и способов (какими конкретно приемами, операциями реализуется), а также их связей друг с другом.

Методика исследования заключалась в следующем. Студентам предлагались анкеты с перечнем различных мотивов и способов самостоятельной работы и давалась инструкция проранжировать их по степени выраженности у себя, представленности их в своей учебно-познавательной деятельности. Затем давалась инструкция проранжировать их в таком порядке, который они считают идеальным, оптимальным для студента вуза. Полученные представления (реальная картина и идеальная картина) сопоставлялись. По аналогии с методикой измерения уровня самооценки приме-

нялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Учитывались следующие *группы мотивов*: познавательные (интерес к теориям и закономерностям, к конкретным фактам и событиям, стремление глубоко осмыслить материал); широкие социальные (желание быть знающим специалистом, развитым культурным человеком, приносить реальную пользу своей работой); внешние (предстоящий ответ на семинаре или экзамене, стремление избежать неприятностей от деканата и преподавателя, привычка добросовестно выполнять любое дело); сопутствующие (недостаточность лекционного материала, невысокое качество лекций, повод для полноценного общения с сокурсниками) и следующие *группы способов*: содержательные (выявление структуры, схемы текста, составление плана прочитанного, чтение с подчеркиванием важного и пометками на полях); репродуктивные (многократное чтение и повторение материала, повторение текста своими словами, письменное конспектирование прочитанного); коллективные (участие в дискуссии с сокурсниками, в деловой и ролевой игре, беседа со знающим человеком); поверхностные (беглое чтение-просмотр, выборочное чтение, внимательное чтение без применения специальных приемов проработки материала). Подсчитывались средние ранги для каждой из четырех перечисленных групп мотивов и способов, и связь между ними определялась попарно с помощью точного метода Фишера. По результатам анализа строилась корреляционная матрица, отражающая наличие или отсутствие статистически значимых связей между каждой из групп способов («модели» организации самостоятельной работы).

Эти же анкеты предлагались и преподавателям вузов с инструкцией проранжировать мотивы и способы в таком порядке, в каком они проявляются, по их мнению, в деятельности студентов реально, и таком, в каком они должны быть представлены, по их мнению, в идеальной деятельности студентов. Обработка проводилась описанным выше способом. Все полученные показатели и модели подвергались сравнительному анализу.

В исследовании принимали участие 41 студент филологического факультета ХГУ и 10 преподавателей, имеющих большой опыт работы. Результаты анализа субъективных представлений студентов и преподавателей о самостоятельной работе в сопоставлении даны в табл. 1 и 2.

Представления студентов. Самостоятельная работа характеризуется как достаточно высокая на уровне мотивов и средняя на уровне способов. Так, средний коэффициент ранговой корреляции

Таблица 1

Компоненты деятельности	Уровень соотношения мотивов и способов	
	Студенты	Преподаватели
Мотивы	+0,58	+0,25
Способы	+0,25	-0,13

Таблица 2

Компоненты деятельности	Средние ранги различных групп мотивов и способов			
	студенты		преподаватели	
	реальная оценка	идеальная оценка	реальная оценка	идеальная оценка
Мотивы:				
познавательные	8,9	6,6	9,5	6,4
социальные	5,9	4,6	7,4	5,5
внешние	8,3	10,5	6,9	9,6
сопутствующие	10,9	12,3	10,1	12,5
Способы:				
содержательные	6,7	5,3	8,2	4,7
репродуктивные	9,0	7,5	8,7	10,5
коллективные	10,0	9,1	10,7	6,1
поверхностные	8,4	12,0	6,5	12,7

Спирмена ρ равен для мотивов $+0,58$ (см. табл. 1), при этом у одной трети (32 %) студентов $\rho \geq +0,70$ и у половины (51 %) $\rho \geq +0,50$. Средний коэффициент корреляции для способов равен $+0,25$, однако индивидуальные оценки варьируются в широком диапазоне: $\rho \geq +0,50$ у 32 % и $\rho \leq 0,00$ у 29 %. Уровни оценки мотивов и способов в целом мало связаны, т. е. возможны различные их сочетания: высокая оценка мотивов — высокая оценка способов, средняя оценка мотивов — низкая оценка способов и т. д. Исключение составляет лишь сочетание низкой оценки мотивов с высокой оценкой способов (встречается лишь в одном случае).

Таблица 3

Виды мотивов	Виды способов			
	содержательные	репродуктивные	коллективные	поверхностные
Познавательные	+	+	+	—
	$p=0,01$	$p=0,01$	$p=0,05$	$p=0,05$
Социальные	+	незначимая	+	—
	$p=0,01$		$p=0,01$	$p=0,01$
Внешние	незначимая	незначимая	—	+
			$p=0,01$	$p=0,05$
Сопутствующие	незначимая	незначимая	незначимая	незначимая

Представления о мотивах реальной деятельности очень широко варьируются у студентов, но в среднем они располагаются в следующем порядке: широкие социальные — внешние — познавательные — сопутствующие (см. табл. 2). Широкие социальные мотивы занимают первое место у 61 % студентов, внешние — у 14 %, познавательные — у 7 %, сопутствующие — у 7 %. На

последнем месте оказались сопутствующие мотивы у 49 %, познавательные — у 29 %, внешние — у 14 % студентов.

Представления о мотивах самостоятельной работы в идеальном случае гораздо более согласованы и располагаются в следующем порядке: широкие социальные преобладают у 74 %, познавательные — у 12 %, внешние отвергаются у 14 %, сопутствующие — у 71 %.

Представления о способах в реальной деятельности варьируются широко: содержательные — поверхностные — репродуктивные — коллективные (см. табл. 2); в идеальном же организованной деятельности представления о способах приобретают большую однородность и порядок их предпочтения оказывается иным: содержательные — репродуктивные — коллективные — поверхностные.

Представления о взаимосвязи мотивов и способов в реальной деятельности студентов довольно хорошо отражают действительную картину и представлены в табл. 3. Студентами хорошо осознается наличие положительной связи познавательных мотивов с содержательными способами и отрицательной связи с поверхностными способами, положительной связи широких социальных мотивов с содержательными способами и др. Однако в представлениях студентов об идеально организованной самостоятельной работе практически отсутствуют связи между группами мотивов и способов (в матрице, аналогичной табл. 3, имеется всего лишь три связи на уровне значимости $p \leq 0,05$). Студенты как бы предполагают наличие многообразных связей мотивов и способов: каждая группа мотивов одинаково связана с каждой группой способов, т. е. наличие связи между этими двумя компонентами деятельности в целом не осознается.

Представления преподавателей. Общий уровень оценки ими самостоятельной работы студентов гораздо ниже (по сравнению с оценками студентов) и по мотивам $r = +0,25$, и по способам $r = -0,13$ (см. табл. 1) при $p = 0,05$. Лишь 10 % преподавателей оценивают уровень мотивов студентов выше $+0,50$, 30 % — $0,00$ и ниже, диапазон колебаний оценок от $-0,10$ до $+0,60$. Оценку способв, равную $0,00$ и ниже, дали 60 % преподавателей, а диапазон ее колебаний составил от $-0,50$ до $+0,20$. Этот факт свидетельствует практически о полной неудовлетворенности преподавателей тем, как осуществляется самостоятельная работа студентов.

Последовательность мотивов реальной деятельности студентов в представлении преподавателей: внешние — социальные — познавательные — сопутствующие (см. табл. 2); мотивов идеально организованной деятельности: социальные — познавательные — внешние — сопутствующие.

Способы реальной деятельности студентов в представлении преподавателей: поверхностные — содержательные — репродуктивные — коллективные; идеально организованной деятельности: содержательные — коллективные (эти группы близки друг к дру-

гу и образуют «предпочитаемый» полюс) — репродуктивные — поверхностные (эти группы образуют «отвергаемый» полюс).

Показательно, что в представлении преподавателей о реальной и идеально организованной самостоятельной работе студентов практически отсутствуют связи между видами мотивов и способов (в построенных нами матрицах, аналогичных табл. 3, содержатся лишь единичные связи), что свидетельствует о недостаточно четком представлении преподавателей о деятельности студентов как целостной системе, в которой определенным видам мотивов соответствуют вполне определенные виды способов и наоборот.

Сравнительный анализ описанных представлений (моделей) самостоятельной работы показывает, что общий уровень ее оценки в представлениях студентов гораздо выше как по ее мотивам, так и по способам, чем в представлениях преподавателей: соответственно $+0,58$ и $+0,25$ у студентов и $+0,25$ и $-0,13$ у преподавателей (см. табл. 1). Кроме того, оценки мотивов и способов у преподавателей более согласованы между собой. Те, кто выше оценивает мотивы, как правило, высоко оценивают и способы, и наоборот $r=0,05$, в то время как оценки мотивов и способов у студентов часто не совпадают. Нередко встречаются сочетания высокой оценки мотивов и низкой — способов и наоборот (связь статистически незначимая).

Представления о реальной организации самостоятельной работы у студентов и преподавателей в целом близки. Различия в отношении представления о мотивах проявляются в том, что преподаватели по сравнению со студентами несколько переоценивают роль внешних мотивов и недооценивают роль широких социальных и сопутствующих мотивов. Различия в представлении о способах сводятся к тому, что преподаватели заметно переоценивают роль поверхностных способов и недооценивают роль содержательных* (см. табл. 2). Представления о взаимосвязи мотивов и способов самостоятельной работы у студентов и преподавателей различаются более существенно: с точки зрения студентов познавательные мотивы положительно связаны с содержательными и репродуктивными способами, широкие социальные — с содержательными и коллективными способами; в представлениях же преподавателей эти связи не обнаруживаются, зато проявляются другие: между широкими социальными и внешними мотивами, с одной стороны, и репродуктивными способами, с другой.

Представления о мотивах идеально организованной самостоятельной работы у студентов и преподавателей практически полностью совпадают (см. табл. 2). В представлениях же о способах обнаруживаются заметные различия: преподаватели резко переоценивают роль коллективных способов и недооценивают роль

* В данном случае рассматривается вопрос лишь о степени сходства — различия представлений, оценок преподавателей и студентов; вопрос о том, чьи оценки «истиннее» требует специального объяснения.

репродуктивных, в то время как в представлениях студентов еще не занимают заметного места коллективные способы, они ориентированы в основном на способы репродуктивные. При этом как студенты, так и преподаватели недостаточно осознают взаимосвязи между содержанием мотивов и способов; фактически в их моделях предполагается возможность сосуществования сочетаний любых мотивов с любыми способами, что явно неадекватно отражает структуру учебно-познавательной деятельности.

Представления студентов и преподавателей о структуре реальной и идеальной организации самостоятельной работы студентов во многом неадекватны, особенно в плане взаимосвязей содержания мотивов и способов. В целях улучшения учебного процесса в вузе необходима корректировка этих представлений в сторону большей их реалистичности, а следовательно, и согласованности их у студентов и преподавателей. Имеющиеся расхождения в представлениях о самостоятельной работе могут приводить к несовпадению ожиданий и недоразумениям между студентами и преподавателями в отношении реальной ее организации, а также к возникновению противоречий во взглядах на идеальную ее организацию, что потенциально может стать одним из источников конфликтов.

Основным способом устранения этих расхождений, а также формирования адекватных представлений об оптимальной организации самостоятельной работы является детальное ознакомление студентов и преподавателей с вопросами психологии учебно-познавательной деятельности, с видами мотивов и способов самостоятельной работы, их закономерных взаимосвязей, а также эффективностью различных их сочетаний с точки зрения влияния на развитие личности студентов и на их профессиональное становление.

Список литературы: 1. Бибрих Р. Р., Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов//Вестн. Моск. ун-та. 1987. Сер. 14: Психология. № 2. С. 20—29. 2. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов. Х., 1987. 54 с. 3. Граф В. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов. М., 1981. 79 с. 4. Хистияновский В. В. Организация самостоятельной работы студентов//Пробл. высш. шк. 1985. № 57. С. 49—52. 5. Ячина А. С. К вопросу об уровнях соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала студентами//Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психология личности и познавательных процессов. С. 47—50.

Поступила в редколлегию 01.03.89

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ
И ПОСТРОЕНИЯ АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ ОБУЧАЮЩИХ
КУРСОВ**

Компьютерное обучение раскрывает перед нами принципиально новые возможности индивидуализации обучения, повышения активности учащихся, совершенствования контроля усвоения знаний. Наиболее полно эти возможности могут быть реализованы при помощи интеллектуальных обучающих систем, в состав которых входят экспертные системы. В связи с этим возникает необходимость в определении принципов кооперации проектировщиков и разработчиков обучающих программ, которые, по нашему мнению, должны быть экспертами в области педагогической психологии, программирования в основе которого лежат интеллектуальные системы, и конкретного учебного предмета. Такие программы должны удовлетворять требованиям психоло-педагогической науки и быть реализуемыми на машине.

Нам представляется, что создать оптимальные условия для эффективной кооперации может системно-деятельностный подход к обучению. Изложение материала в терминах действий позволяет выйти на «общий язык» с машиной, а организация этих действий в систему оптимизирует работу экспертной системы. При этом задачей проектировщика станет изложение своей предметной области в терминах действий, т. е. в виде системы операций и алгоритмов действий. Задача разработчика состоит в том, чтобы найти способы реализации этих операций на машине, создать микропрограммы и организовать их в систему согласно разработанному сценарию.

По нашему мнению, наиболее удачно интеллектуальные системы согласуются с принципами развивающего обучения [1]. В концептуальную сеть, представленную в виде графов, прекрасно вписываются объекты, отношения предметной области и система действий с ними, если они построены по принципу выведения конкретных явлений из сущности предмета. При этом обучаемый сам посредством специально организованной системы задач [2; 3] на пути прослеживания истории происхождения предмета выводит его сущность, а затем на пути восхождения от абстрактного к конкретному строит стратегическую модель этого предмета и выводит специфические предметные действия по его освоению, т. е. в контексте рассматриваемой проблемы как бы сам создает систему, которой впоследствии при возникновении необходимости сможет сознательно пользоваться.

Структура такого курса представляется нам следующим образом:

1. Стартовый тест, позволяющий отнести студента к определенной модели, которая в процессе обучения, учитывая его историю,

будет носить динамический характер и использоваться как для контроля, так и для корректировки действий учащегося.

II. Познавательный этап, который состоит из вводного урока, на котором учащиеся выводят содержание и структуру изучаемого предмета и специфические предметные действия по его усвоению, а также моделируют содержание и алгоритмизируют действие; системы уроков, на которых студенты, используя выведенные алгоритмы познавательных действий, сами познают предмет и конкретизируют исходную стратегическую модель.

III. Теоретический тест, контролирующий усвоение материала; по результатам теста студент либо допускается к следующему этапу, либо возвращается к проблемам в познавательном этапе.

IV. Тренировочный этап, состоящий из вводного урока, на котором учащиеся выводят алгоритм тренировочных действий, и системы уроков, где этот алгоритм используется.

V. Практический этап, по своей структуре аналогичен предыдущему.

VI. Обобщающий итоговый тест, контролирующий способность применять полученные знания на практике.

На протяжении всех этапов в динамическую модель учащегося поступает информация, причем на этапах II, IV, V оценка идет по процессу, а на I, III, IV — по результату, что позволяет создать гибкое управление процессом обучения. Индивидуализация здесь заключается не в том, что обучающийся методом проб и ошибок стихийно ищет правильный способ, а в том, что, добыв знания (а не получив в готовом виде), целенаправленно посредством специально организованной системы задач, учится ими пользоваться в индивидуальном темпе, выбирает целесообразную для себя пропорцию определенного типа заданий, формирует и сворачивает операции именно в тот момент, когда он для этого «созрел».

При этом в процессе самостоятельной работы обучающиеся сами выводят алгоритм действий по ходу решения специально организованной системы задач и моделируют выведенный алгоритм, используя стратегию, заключающуюся в новом принципе формализации. Работа осуществляется с данными, сведенными в прямоугольные таблицы. Каждой строкой таблицы описывается определенное действие со всей системой его характеристик. Столбец таблицы соответствует совокупности знаний некоторой одной характеристики. Таблица заполняется принятыми символами: № п/п — порядок операций; *S* — субъект действия (кто?); *P* — действие (что делает?); *O* — объект действия (с чем?); *Ad* — обстоятельства действия (для чего?, каким образом?).

Диагностика осуществляется через сопоставление операций с эталоном: по порядку; по содержанию P ; по компонентам O , S ; по осознанию целей и способов Ad .

Работа с алгоритмом осуществляется поэтапно. На начальном этапе учащийся указывает способ решения задачи и только после этого допускается к работе (ошибка исправляется на этапе выработки стратегии решения), действие выполняется в развернутом виде. Индивидуально по мере освоения каждый студент сворачивает действие, сжимает алгоритм и постепенно отказывается от необходимости указания способа решения задачи. На заключительном этапе студенты обращаются к алгоритму только в случае неправильно решенной задачи. Фиксация времени отказа от алгоритма учитывается в динамической модели.

Описанные принципы реализуются на кафедре иностранных языков Харьковского инженерно-строительного института. Они открывают возможность построения новой технологии обучения и создают условия для разработки экспертных систем по осуществлению машинного перевода.

Список литературы: 1. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972. 423 с. 2. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972. 574 с. 3. *Середы Г. К.* Непроизвольное запоминание и обучение: Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). Х., 1967. 208 с.

Поступила в редколлегию 26.02.89

УДК 15.370

В. С. ПОДКОРЫТОВ, канд. мед. наук,

Л. Ф. ШЕСТОПАЛОВА, канд. психол. наук

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ ПРЕПУБЕРТАТНОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИХ НЕВРОТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Наблюдающийся в последние годы рост так называемых «болезней цивилизации», в том числе неврозов, обуславливает необходимость разработки эффективных мер по их лечению и профилактике, которые невозможны без выяснения причин и закономерностей возникновения и течения этих болезней. Прежде всего следует изучить влияние тех факторов современной цивилизации, действие которых наиболее долговременно. Имеются в виду — изменяющаяся среда обитания, неблагоприятная экологическая обстановка. Одним из результатов такого воздействия может быть изменение функционирования центральных приспособительных механизмов человека, обеспечивающих его адекватную психологическую и биологическую адаптацию. В случаях их дисфункции снижается переносимость любых средовых воздействий, повышается чувствительность к психотравмирующим обстоятельствам. В ряду интегративных показателей, позволяющих судить о функ-

циональном состоянии центральных адаптационных механизмов человека, находятся и психофизиологические особенности его реагирования.

Целью настоящего исследования было выявление закономерностей вовлечения в патогенез невротических расстройств детского возраста некоторых психофизиологических механизмов. Обследовались дети в возрасте 10—12 лет, страдающие невротическими тиками, заиканием, энурезом, нарушениями сна. Исследование проводилось с помощью автоматизированного комплекса для психофизиологических исследований ПФК-01. Изучались основные характеристики произвольного внимания (объем, особенности процессов концентрации, распределения и переключения), памяти (объемы кратковременной и долговременной памяти, селективность мнестических процессов, продуктивность запоминания в условиях интерференции), сенсомоторной активности (латентные периоды простой и сложной зрительно-моторной реакции и ее эффективность), состояния координаторных функций (динамическая и статическая треморометрия), уровень умственной работоспособности и характер его динамики в ходе обследования. В качестве контроля использовались данные, полученные нами при аналогичном обследовании здоровых детей того же возраста.

Исследования показали, что у всех детей с невротическими расстройствами имелись разной степени выраженности нарушения продуктивности различных форм познавательной деятельности. Эти нарушения проявились в виде сужения объемов произвольного внимания, кратковременной и долговременной вербальной памяти, недостаточности процессов концентрации, распределения и переключения внимания, истощаемости уровня умственной работоспособности.

У детей отмечались изменения их сенсомоторной активности в виде увеличения латентных периодов времени реакции на различные зрительные стимулы, нестабильности уровня сенсомоторных реакций. Исследование состояния координаторных функций (статическая и динамическая треморометрия) выявило дефекты в структуре координаторной активности, состоявшие в увеличении числа касаний в пробах и росте времени одного касания. Тонкие расстройства моторики и координации, обнаруженные у детей, могут свидетельствовать не только об определенной органической неполноценности структур головного мозга, но и об эмоциональных нарушениях, доминирующих в клинической картине заболевания и вызывающих вторичные расстройства регуляции различных видов деятельности. Преимущественное звучание астенических нарушений может указывать на недостаточность энергетического потенциала у этих больных. Выявленные особенности формирования невротических расстройств у детей должны учитываться при назначении им комплексного лечения.

СОДЕРЖАНИЕ

Моргун В. Ф. Многомерность типа личности и содержательная топология ее жизненного пути	3
Дусавицкий А. К. Психологические механизмы и закономерности развития личности в школьном коллективе в зависимости от организации учебной деятельности в начальной школе	6
Крейдун Н. П. Изучение динамики некоторых особенностей личности несовершеннолетних правонарушителей в процессе отбывания наказания в воспитательно-трудовой колонии	11
Калиниченко О. А., Лактионов А. Н. О деформации ценностных ориентаций подростка-наркомана	14
Середа Г. К. Проблема «Память и личность»	18
Лактионов А. Н. Рефлексивные компоненты долговременной памяти	22
Мельник И. М. О методических принципах исследования процессов памяти в ситуации общения	25
Иванова Е. Ф., Варданян Ю. Г. Воспроизведение содержания и формы художественного текста	28
Заика Е. В., Кузнецов М. А. Кратковременная память и решение задач на усреднение	32
Титов В. Д. Социально-психологическая детерминация практической логики	38
Урванцев Л. П. Экспресс-методика тестирования импульсивности-рефлексивности в решении познавательных задач	41
Густяков Н. А., Ефименко А. А. Экспериментальное исследование динамики смысловой системы в процессе решения малых творческих задач методом семантического дифференциала	43
Густяков Н. А., Ярош Н. В. О методике одновременного изучения динамики интеллектуальной и эмоциональной напряженности в процессе решения малых творческих задач	49
Невельская-Гордеева Е. П., Пундик Я. Л., Тотьменинова Н. В., Шило А. В. Многофазная организационно-деятельностная игра как новый психологический метод анализа сложных проблемных ситуаций	52
Ячина А. С., Заика Е. В. Самостоятельная работа студентов в вузе: модели реальной и идеальной ее организации в представлении студентов и преподавателей	55
Сергеева Т. В. Психологические принципы организации и построения автоматизированных обучающих курсов	61
Подкорытов В. С., Шестопалова Л. Ф. Психофизиологические особенности детей препубертатного возраста, страдающих невротическими расстройствами	63

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 344

Психология личности и познавательных процессов

Редактор Л. П. Хрипкина, художественный редактор Т. П. Короленко, технический редактор Г. П. Александрова, корректор Л. Н. Быкова

ОИБ № 13755

Сдано в набор 04.01.90. Подписано в печать 29.03.90. Формат 60×90/16. Бумага тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Усл.печ. л. 4. Усл.кр.-отт. л. 4,25. Уч.-изд. л. 4,5. Тираж 500 экз. Изд. № 1886. Зак. 15. Цена 65 к. Заказное.

Издательство «Основа» при Харьковском государственном университете.

310003 Харьков, ул. Университетская, 16.

Харьковская городская типография № 16.

310003 Харьков, ул. Университетская, 16.