

Наиболее ясно этот момент проявляется на уровне рефлексивного действия, причем такого, которое приводит к осознанию противоречия и перестройке действия в целях его разрешения. Включенная в систему действия, память не воспроизводит интерференцию как таковую, но воспроизводит те формы своего развития, в которых интерференция находит свое место и получает свою роль.

Проверка гипотезы об уровне характере регуляции интерференции потребовала введения рефлексивного мнемического действия. Это позволило решить ряд важных вопросов: более четко функционально разделить уровни действия и операции; показать мнемический процесс в условиях интерференции как противоречивый; рассмотреть интерференцию как внутреннее условие мнемического процесса.

Список литературы: 1. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий. — Вопросы психологии, 1979, № 5, с. 40—54. 2. Зак А. З. Проблемы психологического изучения рефлексии. — В кн: Исследование рече-мысли и рефлексии. Психология, вып. 10. Алма-Ата, 1979, с. 6—13. 3. Зинченко П. И. Проблемы произвольного запоминания. — Науч. зап. Харьк. гос. пед. ин-та. Харьков, 1939, т. I, с. 147—187. 4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.—536 с. 5. Лактионов А. Н., Тихомирова М. Ю. К вопросу о факторе трудности в интерференции. — Вестн. Харьк. ун-та, № 171. Психология памяти и обучения, 1978, вып. 11, с. 11—18. 6. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.—256 с. 7. Смирнов А. А. Процессы мышления при запоминании. — Изв. АПН РСФСР, 1945, вып. 1, с. 7—88.

Поступила в редколлегию 10.11.80.

УДК 15.370.153

Т. В. СЕРГЕЕВА

ВЛИЯНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ МАТЕРИАЛА

Задача рационализации обучения иностранному языку в вузе в настоящее время стоит весьма остро. Знание иностранного языка служит основным средством оперативного получения информации в условиях быстрого развития науки и техники, способствует расширению кругозора и развитию мышления, играет важную роль в процессе развития личности, призывает ей чувство патриотизма и пролетарского интернационализма. Все эти факторы являются чрезвычайно важными в деле подготовки молодых специалистов в вузах нашей страны.

Однако, как показывает практика обучения иностранному языку в вузе, уровень знаний студентов не соответствует предъявляемым им требованиям. Основной причиной такого несоответствия является то, что методика школьного и вузовского обучения абсолютизирует роль произвольной памяти в процессе

овладения языком. Такой вывод был сделан нами на основе анализа работ ведущих методистов и результатов тестирования студентов ХИСИ [2].

Принятые в школе практические и в вузе теоретические методы обучения, построенные по эмпирической схеме и ориентированные на механическое запоминание учебного материала, являются источником многочисленных трудностей, возникающих в процессе изучения иностранного языка.

В школе, где закладываются основы языковых знаний, исключительная ориентация на развитие узкопрактического навыка и игнорирование сознания в условиях стихийного формирования познавательных действий приводит к созданию ложных обобщений, которые, в свою очередь, порождают многочисленные ошибки как при продуцировании, так и при восприятии речи.

Абсолютизация роли повторения и, соответственно, механического заучивания, т. е. чисто мнемическая установка, блокирует путь к осознанию языкового материала, что, в свою очередь, служит источником отрицательной интерференции и ограничивает возможности учащихся. В условиях такого обучения имеет место перегрузка памяти (так как невозможно запомнить всего многообразия языковых структур без понимания их теоретических основ, которые их объединяют), потеря интереса к предмету из-за монотонной механической работы по овладению речевыми образцами. Да и основная цель — развитие навыка — также не достигается в полной мере, поскольку, игнорируя сознательный компонент, нельзя получить полноценный навык.

В результате такого обучения учащиеся оказываются неподготовленными к вузовским формам и методам обучения, уровень их знаний не соответствует требованиям вуза.

Однако возвращение к традиционным и испытанным грамматическим методам в вузе не ведет к преодолению трудностей, возникающих в рамках практического метода. Обучение, построенное по эмпирической схеме, где преобладает сообщение готовых знаний и осуществляется ориентация лишь на внешнюю форму языковых явлений, не способно обеспечить осознание сути языка. Это приводит к тому, что учащиеся не осознают значимости теоретических знаний как эффективного средства овладения иностранным языком и не используют их при решении практических задач. Такое знание, естественно, не может занять место в памяти.

Часто незнание грамматических явлений учащиеся компенсируют лексическими средствами (своеобразное наследство от родного языка), что тормозит развитие собственно научного мышления, ведет к отсутствию навыков самостоятельной работы, умения глубоко анализировать суть явлений. Сообщение разоблаченных знаний, организация которых подчинена не логике раз-

предмета, а тематическому подбору текстов, затрудняет их понимание и запоминание.

Кроме того, традиционная организация обучения ведет к тому, что учащиеся не осознают собственных действий по освоению предмета, не могут обосновать, почему они поступают именно так, а не иначе, не справляются с задачей опознания, что является основной целью традиционного обучения, и с задачей образования языковых знаков.

В условиях такого обучения существует большой разрыв между сферой приобретения и сферой применения языковых знаний, что порождает сначала определенные трудности, затем потерю веры в возможность овладения языком и, наконец, потерю интереса к предмету. Это, в свою очередь, является источником ложного, но, к сожалению, распространенного мнения о ненужности иностранного языка.

Существующее обучение иностранным языком в вузе опирается лишь на произвольное запоминание, так как эмпирические определения не могут быть раскрыты через действия, и студентам ничего не остается, кроме как заучить их. Учащиеся решают не познавательные, а узкомнемические задачи, что мешает пониманию. Главное как для учащегося, так и для преподавателя — получить результат, а сам способ его получения не осознан. Студенты запоминают «для оценки», из-за требования запомнить. В качестве основного способа решения задач выступают узкомнемические действия и операции. Для решения чисто практических задач вся система знаний о языке оказывается ненужной, а, как известно, знания вырванные из системы, подвергаются искажениям и ошибочным обобщениям.

Таким образом, обучение, ориентированное на механическое заучивание языкового материала независимо от того, в рамках какого метода это заучивание осуществляется, не способно обеспечить полноценного усвоения знаний и достижения основной цели обучения иностранному языку в вузе: беспереводного понимания научно-технического текста.

Приведенные факты отрицательного влияния абсолютизации роли произвольной памяти в обучении иностранному языку были неоднократно подтверждены результатами экспериментов, проводимыми нами со студентами ХИСИ. Как показали данные обучающего эксперимента, в котором участвовало 100 студентов первого курса и который проводился в течение трех лет, преодоление изложенных недостатков оказалось возможным в рамках метода, ориентированного на произвольное запоминание знаний в самом процессе их усвоения.

Как в области психологии обучения (Давыдов В. В., Гальперин П. Я.), так и в области психологии памяти (Зинченко П. И., Середя Г. К.) имеются убедительные доказательства преимуществ обучения, ориентированного на произвольное запоминание, раскрыты условия, обеспечивающие продуктивное

запоминание учебного материала. Однако эти исследования проводились, в основном, в условиях школьного обучения отдельным темам (на кусках) грамматического, математического и литературного материала.

Наша цель — определение возможности использования и изучение закономерностей и условий эффективности непроизвольного запоминания знаний в процессе изучения иностранного языка в вузе. Наше исследование охватило целый аспект языка — грамматику. Мы попытались рассмотреть этот процесс в системе всего предмета.

В разработке нашего курса мы использовали те принципы, которые были выдвинуты психологами Харьковского государственного университета в результате исследования закономерностей непроизвольной памяти [3] и которые были изложены нами в предыдущих статьях.

Переориентация обучения на непроизвольное запоминание знаний в самом процессе их усвоения потребовала перестройки всего предмета. На наш взгляд, более всего предъявляемым условиям соответствует построение предмета на основе принципов теоретического обобщения [1]. В основу их было положено преобразующее предметное действие и анализ, устанавливающие существенные связи целостного объекта, его генетическую исходную всеобщую форму, конкретизация которой путем восхождения от абстрактного к конкретному приводит к усвоению понятия, его непроизвольному запоминанию.

Обобщив результаты исследований, посвященных выяснению условий эффективности непроизвольного запоминания знаний в самом процессе их усвоения, мы обнаружили, что эти условия заключаются в осознанности и системности действий учащихся с учебным материалом. Они тесно взаимосвязаны, дополняют и предполагают друг друга. Принципы организации учебной деятельности, способствующие эффективному запоминанию [3] совпадают с принципами построения учебных предметов, обеспечивающих развитие теоретического мышления. [1]. Организация обучения на основе этих принципов поставила перед нами ряд задач.

1. Для рациональной организации действий по усвоению и запоминанию материала, т. е. для создания общей стратегической цели, выделить всеобщую основу, суть предмета, отвечающую всем необходимым требованиям.

2. Определить те специфические действия, которые позволяют путем преобразования предмета и анализа выделить существенные связи, всеобщую основу предмета, зафиксировать их в модели, а затем изучить ее свойства.

3. Определить содержание стратегической задачи в масштабе всего предмета и в рамках каждого урока и системы заданий, подчиненной этой общей задаче и обеспечивающей ее

а также создание ситуаций, внутри которых происходило решение этих задач.

Способы реализации данных задач как в масштабе всего курса и в пределах каждого урока были показаны нами в предыдущей статье. Содержанием шести уроков всего курса методики, охватывающего необходимый минимум знаний для овладения научно-технической литературой, была конкретизация сематических категорий глагола посредством специально организованной системы действий. Ввиду того, что значения большинства категорий носят универсальный характер, а следовательно, учащимся они знакомы уже из родного языка, эти действия были направлены, в основном, на выявление их способа выражения в изучаемом языке. Внимание на значении концентрировалось в том случае, если явления не имели аналогии в русском языке, хотя во всех случаях форма выводилась из значения на основе действий, анализирующих и сопоставляющих явления двух языков и внутри одного языка. Вся система действий была подчинена общей стратегической задаче, которую материализовалась у нас в виде схемы и служила цели раскрытия сущности языковых явлений путем прослеживания связей их происхождения. Схема, описанная в предыдущей статье, служила своеобразным ориентиром, и в результате ее конкретизации учащиеся прослеживали, как в каждом явлении языка проявляется его сущность, добывали знания об английском глаголе в целом.

Анализ результатов экспериментального обучения показал, что оно обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным. Студенты экспериментальных групп делали на 66,5% ошибок меньше, чем студенты контрольных. Благодаря организации материала и действий учащихся в строгую систему студенты были избавлены от необходимости удерживать массу раздробленных сведений, смогли разгрузить память. Система стала ее прочной опорой. Причем организация системы в рамках целого аспекта языка дала больший эффект, чем применение известных принципов лишь к одному уроку, дала возможность прогнозировать появление тех или иных языковых явлений, стала эффективным средством борьбы с ошибками и создала предпосылки для перехода студентов к самостоятельному освоению материала.

Обучение, основанное на принципах произвольного запоминания знаний, позволило преодолеть разрыв между сферой приобретения и применения языковых знаний, т. е. знания сразу приобретали практическую направленность, и не было необходимости совершать специальный переход от теории к практике. В свою очередь, применение знаний обеспечивало закрепление и на этой основе (сознательной) вырабатывался более прочный навык, чем в традиционных методиках. Знания,

выступая в качестве средства активной ориентировки в процессе решения практических задач, запоминались непроизвольно.

Сам процесс усвоения оказался более экономичным (вместо года, предусмотренного программой, материал изучался один месяц). Кроме того, как показали данные экспериментов, в таких характеристиках, как прочность, полнота, точность, осмысленность и оперативность, непроизвольное запоминание значительно превзошло произвольное. Действия учащихся отличались разумностью, сознательностью, уверенностью и общезначительностью.

На основе принятой методики учащимися был выделен универсальный принцип на основе осознания сути различия между существующими языками, который может служить средством активной ориентировки в процессе самостоятельного овладения другими иностранными языками.

Такой подход к овладению языком способствовал развитию собственно научного мышления студентов, что является одним из главных целей обучения в вузе на современном этапе.

Используемая методика избавила студентов от скучного механического заучивания материала, сделала процесс обучения более творческим и интересным, монотонная механическая работа по овладению языком сменилась на исследовательскую, где возросла роль самостоятельного участия студента, появилась возможность осуществить индивидуальный подход к каждому учащемуся.

Таким образом, ориентация на непроизвольное запоминание языковых знаний в самом процессе их усвоения не только возможна, но и целесообразна. Мы полагаем, что дальнейшие исследования в этой области могут принести продуктивные результаты, имеющие большое значение для методики преподавания иностранных языков в вузе.

Список литературы: 1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972.—424 с. 2. Сергеева Т. В. К проблеме рационального использования памяти в обучении иностранному языку. — Вестн. Харьк. ун-та, 1979, № 187. Психология памяти и обучения, вып. 12, с. 31—35. 3. Середа Г. К. Проблема памяти и обучения. — Вопр. психологии, 1967, № 1, с. 115—126.

Поступила в редколлегию 28.11.80

УДК 15.370

Е. В. ЗАЙКА

К ВОПРОСУ ОБ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Исследования кратковременной памяти (КП), широко развернувшиеся в зарубежной психологии в середине 50-х годов, основывались на представлении о КП как натуральной (биологической) функции запечатления стимулов. Появились структурно-функциональные модели памяти, в которых она описывалась как жестко фиксированная последовательность различных функциональных блоков переработки и хранения информации.

Впоследствии многочисленные исследования КП в советской и зарубежной психологии показали несостоятельность линейных цепочек управления для описания функциональной структуры памяти. Так, в советской психологии

Этот метод микроструктурного анализа КП, направленного на изучение особенностей функционирования и управления в ней, получены данные об огромной функциональной гибкости КП и зависимости ее от мотивационно-операционного состава деятельности [1, 2 и др.].

Сформулировано представление о памяти как о сложной информационной системе, имеющей гетерархическую (пространственную, в противовес хронологической) структуру и обладающей способностью к саморегуляции [2, с. 244]. Системообразующим фактором ее функционирования являются «направленные на решение задачи активности (действия, операции, или фазы процесса деятельности)» [2, с. 247], а исходной единицей анализа КП является человеческое действие.

Показано, что важнейшей переменной, определяющей эффективность КП, является субъективная организация материала, формирующаяся в результате осуществления процессов перекодирования предъявленной информации и, следовательно, зависящая от тех способов и схем ее переработки, которые входят в состав устойчивых компонентов знаний и умений субъекта [2, с. 92, 103]. Так, уже на самых первых этапах переработки информации в КП «осуществляются схематизация, означение, символизация, вербализация, извлечение смысла» [2, с. 232]. Все это свидетельствует о тесной взаимосвязи и взаимодействии мнемических, интеллектуальных и перцептивных компонентов действия и о чрезвычайной сложности их выделения. Установлено, что исторически выработанные человечеством перцептивные и интеллектуальные действия «либо непосредственно, либо в своей модифицированной мнемическими задачами форме выступают в качестве средств запоминания» [2, с. 248], что позволяет рассматривать КП как искусственное (в противовес натуральному) образование, как высшую психическую функцию (в смысле Л. С. Выготского) [2, с. 41].

Таким образом, КП представляет собой сложную саморегулирующуюся систему, которая имеет деятельностную природу, детерминируется особенностями осуществляемой субъектом деятельности и по своему содержанию является специфически человеческим образованием.

В настоящее время перед психологией КП стоит множество трудностей, которые связаны прежде всего с высокой степенью автоматизации и огромной скоростью протекания процессов приема и переработки информации в КП, а также с наличием многосторонних связей и зависимостей между мнемическими, перцептивными и интеллектуальными компонентами действия. Все это позволяет заключить, что проблема функциональной структуры памяти еще не решена (этот вывод сделан в работе [2, с. 5] по отношению к наиболее хорошо изученному виду памяти — зрительной, к другим же видам памяти этот вывод может быть отнесен с еще большим основанием).

В связи с этим встает проблема поисков новых путей анализа функциональной структуры памяти, в частности, КП, которые могли бы преодолеть указанные трудности. На наш взгляд, одним из таких путей является исследование формирования КП в онтогенезе.

Первые попытки систематического рассмотрения онтогенеза психических процессов были предприняты Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым. Они основывались на понимании психических процессов как специфически человеческих форм деятельности и были связаны с идеей об опосредствованном характере

человеческой психики и о деятельности как детерминирующим факторе их возникновения и развития. Применительно к памяти была сформулирована программа: «...не из свойств памяти объяснить ее развитие, а из ее развития вывести ее свойства» [3].

Проблема онтогенеза памяти получила дальнейшую разработку в психологии [4, 5 и др.], в результате чего установлен ряд фундаментальных положений психологии памяти. Однако в этих работах фактически рассматривается онтогенетическое становление лишь *долговременной* памяти. Достигнуты значительные успехи и в изучении онтогенеза других психических процессов (восприятия, мышления), но при этом не исследовалась взаимосвязь их развития с развитием КП. Таким образом, онтогенетический подход успешно применялся к изучению различных психических процессов, однако он не распространялся на изучение КП.

В настоящее время в советской психологии, на наш взгляд, появилась *возможность* применения онтогенетического подхода к КП (огромные успехи в понимании ее психологической природы и свойств) и его *необходимость* (огромные трудности в дальнейшей разработке проблем КП). С нашей точки зрения, эти трудности не могут быть преодолены средствами микроструктурного анализа КП в рамках существующего функционального подхода.

Одним из путей их преодоления является онтогенетическое исследование КП с целью раскрытия ее психологических механизмов и функциональной структуры. В качестве центрального предмета такого исследования КП должно выступить *развитие* памяти как активной саморегулирующейся системы приема, переработки и хранения информации. Выделение основных этапов становления ее структуры и функций, анализ факторов, определяющих ее развитие на разных этапах, рассмотрение влияния различных информационных особенностей материала на функциональную структуру мнемических процессов в связи с содержанием наличных способов переработки информации позволят, на наш взгляд, по-новому подойти к исследованию внутри- и межфункциональных связей системы памяти (и, в частности, КП). Данные о КП, полученные при таком подходе, окажутся необходимой предпосылкой изучения взаимодействия мнемических, перцептивных и интеллектуальных компонентов человеческого действия в онтогенетическом аспекте. Важным как в теоретическом, так и в практическом плане представляется изучение развития способности КП к саморегуляции и выявление условий автоматизации и свертывания существенных ее компонентов.

В связи с этим встает задача разработки и осуществления программы исследования КП в рамках намеченного в данной статье подхода.

литературы: 1. Бочарова С. П. Память как процесс переработки информации: Автореф. дис... д-ра психол. наук. Л., 1976.—36 с. 2. Зинченко П. И. Величковский Б. М., Вучетич Г. Г. Функциональная структура зрительной памяти. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.—271 с. 3. Леонтьев А. Н. Развитие памяти. — М.: Учпедгиз, 1931.—277 с. 4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.—562 с. 5. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.—255 с.

Поступила в редколлегию 28.11.80.

15.370

А. С. ЯЧИНА

ПРОИЗВОЛЬНЫЕ МНЕМИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ — ВЫСШИЕ СОЗНАТЕЛЬНО РЕГУЛИРУЕМЫЕ ДЕЙСТВИЯ (ОПЕРАЦИИ)

В советской психологической литературе неоднократно обсуждалась проблема формирования у учащихся способов произвольной памяти. В исследованиях П. И. Зинченко, А. А. Смирнова, В. И. Самохваловой, К. П. Леонтьевой и др. установлено, что в качестве необходимого условия формирования мнемического действия выступает сформированность соответствующих мыслительных действий. Весь процесс обучения, как было установлено исследователями, должен включать в себя два основных этапа: обучение смысловым (логическим) операциям как определенному виду интеллектуальных действий и обучение использованию этих действий в мнемических целях как средства запоминания.

Продолжив исследования в этом направлении [1, 2], в данной статье автор ставит перед собой задачу обосновать понимание формируемых у учащихся мнемических действий как сознательно регулируемых, управляемых и самоуправляемых действий (операций). Несомненно, это вопрос о смысле овладения субъектом своими мнемическими действиями, другими словами, об отношении субъекта к своим собственным действиям, об осознанном контроле их. Известно, что «успешность процесса решения той или иной задачи определяется не только ее объективным содержанием, но и тем, что она прежде всего зависит от мотива, побуждающего ребенка действовать, иначе говоря, от смысла, который для него имеет данная деятельность» [1, с. 286—287]. Но прежде чем приобрести значение смысла, то или иное предметное содержание или способы действия должны осознаваться. «Произвольности в деятельности какой-либо функции является всегда оборотной стороной ее осознания, — писал Л. С. Выготский [2, с. 168], — ...неосознанное вообще произвольно невоспроизводимо...» [1, с. 244].

Проблема произвольности — осознанности познавательных процессов была подвергнута глубокому анализу в известных работах по произвольной и произвольной регуляции деятельности Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, П. И. Зинченко, А. А. Смирновым, А. Р. Лурия, В. Я. Ляудис. Были раскрыты также психофизиологические механизмы произвольных действий и процессов (А. В. Запорожец, Н. А. Бернштейн, Н. И. Жинкин, О. А. Конопкин, С. П. Бочарова и др.) Интересные

данные по этому вопросу содержатся в работах П. Жане и Ф. Бартлетта.

Высшие формы памяти всегда считались социально обусловленными действиями. Одним из первых высшую форму памяти как особое действие, как «социальную реакцию на отсутствие», преодоление отсутствия рассматривал П. Жане. Высшие ступени человеческой памяти Жане связывал с речью. Он показал, как память-повествование постепенно превращается в логическую память, опирающуюся на осознание необходимой связи событий. П. Жане один из первых отметил прогнозирующую роль памяти, ее ориентировку на будущее.

Идею зависимости материала запоминания и воспроизведения от интересов личности выдвигал Ф. Бартлетт. Он подчеркивал осознанный, реконструктивный характер воспроизведения.

Исследования произвольных психических процессов, в том числе и памяти, в советской психологии, развивающейся на методологической основе марксистско-ленинской философии, с самого начала связывались с пониманием активной и регулирующей роли психической деятельности человека.

В многочисленных работах советских психологов, особенно в исследованиях А. А. Смирнова, П. И. Зинченко, В. Я. Ляудис, С. П. Бочаровой и их сотрудников был дан содержательный и глубокий анализ мотивационной и операционной сторон произвольной памяти. Она выступает как сознательно регулируемый субъектом процесс запоминания и воспроизведения. При этом мнемическая цель активизирует познавательную деятельность человека. Установка на предстоящее воспроизведение побуждает субъекта к выполнению ряда специальных действий по организации и систематизации материала, в частности, к выделению опорных пунктов, составляющих особый мнемический план запоминаемого материала, смысловой группировке, соотнесению. Все это можно обозначить как построение модели воспроизводимого материала. Однако всем этим приемам и их сознательному использованию человек должен предварительно обучиться, в противном случае никакого произвольного запоминания как процесса, оставляющего в памяти нечто большее по сравнению с тем, что остается при простом восприятии материала, просто нет.

Предпринятый обзор будет неполным, если не обратиться к анализу исследований механизмов развития произвольных движений. Наиболее важными в плане интересующей нас проблемы являются исследования А. В. Запорожца и его сотрудников, а также исследования Н. И. Жинкина, О. А. Конопкина.

Исследования под руководством А. В. Запорожца основывались на теоретических положениях Л. С. Выготского об опосредствованном словесными знаками происхождении высших психических процессов человека. Один из основных выводов всего комплекса исследований А. В. Запорожца состоял в том,

что главным звеном, компонентом или условием формирования произвольных движений является наличие ориентировочно-исследовательской деятельности по отношению к определенным объектам во внешней среде и по отношению к собственным актам. Ориентировочно-исследовательские реакции, направленные на узловые элементы ситуации и собственные движения, являются необходимым и решающим условием формирования произвольных действий и полноценных двигательных навыков. Отвечая на вопрос о внутренних причинах такого значения ориентировки, о природе ее влияния на процесс произвольных действий, А. В. Запорожец отмечает, что функциональная роль двигательных ориентировочных актов, состоящих в повороте головы, глаз и всего тела в сторону определенных раздражителей, заключается отнюдь не в производстве этих движений самих по себе, но заключается в усилении соответствующих (зрительных, слуховых, проприоцептивных и т. д.) ощущений. А если это так, если определенные ощущения усиливаются, то естественно, что соответствующие объекты, их части или признаки лучше выделяются на фоне других, точнее, дифференцируются и связываются между собой. Именно в силу этого данные ощущения и включаются в афферентацию произвольных действий [3].

В исследованиях А. В. Запорожца и сотрудников было выявлено, что при направленном формировании произвольных движений и двигательных навыков ориентировочные реакции могут возникать на основе подражания или на основе показов и словесных инструкций экспериментатора, причем роль словесно организуемой ориентировки неуклонно повышается с возрастом. Интимный механизм влияния ориентировочных реакций остается тем же — это усиление определенных ощущений со стороны некоторых внешних воздействий. «Словесно вызываемая ориентировка, — писал А. В. Запорожец, — усиливает действие слабых, незаметных раздражителей и тем самым облегчает их анализирование, а также связывание с другими раздражителями и ответными реакциями организма» [3, с. 210].

Ведущая роль осознаваемой афферентации подчеркнута также в работе [4], где отмечено, что функциональная роль активности периферических речевых органов при формировании высказывания может состоять в усилении по обратным связям механизма отбора нужных слов. Н. И. Жинкин развил и обосновал взгляд, согласно которому при формировании высказывания каждое слово извлекается из памяти как единое целое, Это происходит на высшем корковом произвольном и сознательном уровне построения высказывания [4].

В исследованиях несложных сенсомоторных двигательных реакций (О. А. Конопкин) на большом фактическом материале было показано, что в этом случае уровень осознанного произвольного регулирования является не только актуальным, «но

может выступать в качестве ведущего и определяющего» [5, с. 83].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что произвольные мнемические действия — это, во-первых, высшие, социально обусловленные действия, во-вторых, вербализованные действия, в-третьих, действия, обеспечивающие предстоящее воспроизведение, в-четвертых, действия, психофизиологическим механизмом которых является осознаваемая афферентация. Последняя всегда занимает ведущую роль в управлении движениями, по сравнению с афферентацией фоновых, черновых уровней управления движениями, которая не представлена в сознании [2].

Нам осталось обосновать необходимость специального формирования способов произвольного логического запоминания и воспроизведения как системы саморегулируемых действий (операций), побуждаемых мотивом предстоящего воспроизведения в будущем.

Согласно исследованиям советских психологов, изучающих вопросы путей и условий формирования способов произвольного запоминания, в качестве таких способов обычно используются различные умственные действия, точнее логические операции. Это происходит не случайно, ибо сама природа произвольной памяти связана с сохранением содержания материала с помощью его логической структуры.

Рассматривая вопрос об умственной деятельности как познавательной с позиции теории управляемого формирования умственных действий, можно сказать следующее. Вся познавательная деятельность человека складывается как бы из двух видов действий: с одной стороны — это содержательные предметные действия, раскрывающие специфические особенности материала (математика, история, химия и т. д.); с другой — это система общелогических приемов умственной деятельности, «не зависящая от конкретного предметного содержания» [6, с. 75; 82—83; 100]. «И те и другие входят в состав ориентировочной основы, играющей решающую роль при усвоении любого действия, и составляют предмет специального усвоения» [6, с. 85].

Нельзя не согласиться с Н. Ф. Талызиной, которая по этому поводу пишет следующее: «...познавательная деятельность человека — это не только система понятий, представлений, но и определенная система специфических и логических действий. Человек не рождается с готовыми умственными операциями, не выдумывает своей логики, а усваивает все это в процессе жизни. В силу этого необходимые логические структуры, приемы памяти, внимания и т. д. должны выступать для ученика так же, как предметы усвоения» [6, с. 84].

Так, если целью обучения предусмотрено формирование понятий, то адекватными действиями будут логические и специ-

фические действия мышления, направленные на совокупность признаков этих понятий. К их числу относятся действия по распознаванию объектов, принадлежащих к данному понятию, действия сравнения различных понятий, выведения следствия из принадлежности предмета к данному классу объектов, классификация объектов и др. К числу специфических действий относятся прежде всего действия, направленные на выделение основных, специфических элементов в материале, составляющие методы выявления различных признаков понятий в явлениях данной области. При первоначальном обучении грамоте — это действия, направленные на анализ звуковой структуры слова; при изучении морфологии — действия, направленные на анализ морфологической структуры слов с различным вещественным значением; при изучении синтаксиса — действия по вычислению синтаксических отношений в различных по содержанию предложениях; в математике — действия по нахождению возможных отношений между величинами и т. д. И специфические, и логические действия должны стать предметом осознания и специального формирования в реальном процессе обучения.

Рассмотрим, в каком отношении со стороны осознания в процессе формирования находятся предметное содержание усваиваемого материала и специальные действия, например умственные действия анализа, сравнения, классификации и др., которые выступают в качестве способов произвольного запоминания и воспроизведения в рамках обучения.

В реальном процессе обучения основной целью деятельности учащихся на уроке является, главным образом, усвоение предметного содержания материала под руководством учителя путем осознания содержательных предметных действий, раскрывающих его специфические особенности. Соответствие предмета действия цели действия обеспечивает эффект произвольного запоминания знаний. Способы мышления, запоминания и т. д., не являясь целью деятельности учащихся, не осознаются, поэтому усваиваются стихийно. Естественно, когда ребенок сталкивается с проблемой самостоятельного усвоения знаний, стихийно усвоенные, неосознанные способы работы с готовым, структурированным автором учебным материалом оказываются недейственными, малоэффективными. «Неосознанное вообще произвольно невоспроизводимо» [1, с. 244]. Очевидно, усвоения содержательных предметных действий самих по себе, без усвоения специфических действий, воссоздающих модель объекта, максимально соответствующую задаче его предстоящего воспроизведения, недостаточно и наоборот.

Предметом самостоятельного усвоения в большинстве случаев выступает текстовой материал, представляющий систематизированное изложение знаний. По-видимому, усвоение предметного содержания и логической структуры такого материала

должно быть предметом специального формирования в реальном процессе обучения. Только в этом случае окажутся актуально осознаваемыми и контролируруемыми и содержание, и способы его усвоения. Следовательно, в процессе обучения необходимо создавать условия для того, чтобы и предметное содержание, и способы его самостоятельного усвоения заняли в деятельности учащегося структурное место цели. В реальном процессе обучения, осуществляющемся в современных массовых школах, эта задача пока не решается. Иначе мы бы имели дело не с учащимися, а с учеными-исследователями, способными показать логику движения, процесс становления предметного содержания определенной области действительности и представить ее в соответствующей адекватно структурированной модели. Это — задача будущего.

Вместе с тем абсолютно неопровержимой оказывается необходимость обучения учащихся способам произвольного логического запоминания первоначально как системе познавательных умственных действий, которые при специальном формировании смогут стать сознательно контролируемым условием и способом решения новых познавательных задач [1, с. 265—266]. В этом случае «сознательно контролируемые» операции будут не только легко управляемыми, но и самоуправляемыми, не только легко контролируемыми, но и самоконтролируемыми, т. е. учащиеся получат возможность определенным образом отнестись к своим собственным операциям [1, с. 270]. В дальнейшем, когда учащийся окажется перед необходимостью самостоятельно усвоения готовых знаний, анализ содержания материала, побуждаемый мнемической задачей («цель, данная в определенных условиях») [1, с. 251, 266], направленной на его предстоящее воспроизведение (ответ на вопросы учителя, контрольная работа, экзамены и т. п.), перерастет в анализ формы его построения. Возможность полноценного ее решения будет зависеть от хорошо осознанных, освоенных и контролируемых способов запоминания, которые при необходимости могут быть развернуты в систему умственных действий, побуждаемых познавательными мотивами дальнейшего усвоения. Именно поэтому овладение способами произвольного логического запоминания как саморегулируемыми действиями становится для учащихся лично значимым, т. е. приобретает для них личностный смысл.

Таким образом, к анализу, проведенному первоначально, необходимо добавить, что только при условии специального формирования мнемические действия, выступающие в качестве способа решения задач усвоения, являются, помимо прочего, самоконтролируемыми и саморегулируемыми действиями с динамической структурой. Они могут быть использованы то как система действий, обеспечивающая достижение новых познавательных целей усвоения, то как система операций (способов), обеспечивающая предстоящее воспроизведение материала, что, несомненно, связано с определенным личностным смыслом их усвоения учащимися. При этом и содержательные предметные действия, и собственно мнемические действия должны первоначаль-

... иметь в деятельности учащихся структурное место цели, т. е. быть реально сформированными, чтобы быть актуально осознанными или реально контролируемыми.

Список литературы. 1. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — Политическая литература, 1975, с. 244—270. 2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 168. 3. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960, с. 210. 4. Жинкин Н. И. Механизмы речи. — М.: Просвещение, 1968, с. 270. 5. Конопкин О. А. Проблема осознанного регулирования сенсорной деятельности. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1977. — 83 с. 6. Гельзинга Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969, с. 75—100.

Поступила в редколлегию 28.11.80.

ИДК 15.018

А. К. ДУСАВИЦКИЙ, канд. психол. наук

О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ИССЛЕДОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВА В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

В социальной психологии становится общепринятой ссылка на принципы системного подхода, лежащие в основе того или иного исследования коллектива. Это, несомненно, является положительным явлением. Вопрос, однако, заключается в том, что вкладывают исследователи в понятие системы. К сожалению, в большинстве случаев понятие коллектива как системы теоретически не обосновывается. Причем анализ показывает, что, как правило, под системой имеют в виду некоторую совокупность элементов, блоков, свойств, характеризующих коллектив, т. е. его структуру (например [9]). Таким образом, имеет место перенос понятия системы из общей теории систем на социальный объект, каким является коллектив.

Представляется чрезвычайно важным в теоретическом и практическом плане рассмотреть правомерность такой операции и те следствия, к которым она приводит. Очевидно, что при этом необходимо выйти за пределы собственного социально-психологического знания и обратиться к философскому анализу проблемы. Это тем более необходимо, что в марксистской философской литературе появился ряд публикаций, в которых подвергается критике «системный фетишизм»: стремление в специальных науках вывести суждение о конкретном социальном объекте на основе анализа общих свойств систем [3].

Как считают авторы этих работ, несостоятельность таких попыток состоит в том, что не учитывается специфика социального объекта. Он рассматривается абстрактно, как функциональный организм, как структура актуальных связей и отношений. Но абстрактный анализ системы отражает человеческую деятельность лишь в фазе ее предметного воплощения, в фазе поиска, результата, продукта. Системный подход в этом случае

оказывается направленным на анализ жизнедеятельности, «...в аспекте адаптации этой жизнедеятельности к уже имеющимся результатам (безразлично, являются ли это просто овеществленной деятельностью, как материальное богатство, совокупностью функций, ролей, организаций и т. д.). Вся человеческая жизнедеятельность, деятельность каждого индивида в этом случае вполне может рассматриваться как деятельность, опосредующая его, как деятельность, обеспечивающая его» [6, с. 15]. В данной системе индивид сам выступает как предмет, как функция, ибо его движение определяется закономерностями функционирования этой системы. Задача системного подхода — выяснить, как, с помощью каких связей и процессов дискретные индивиды образуют целое, как оно согласованно действует, т. е. целое является не исходным пунктом, а результатом.

Однако эта система не есть отражение всей социальной жизни, она является лишь одной ее проекцией и притом не самой главной. Именно тогда, указывает Л. К. Науменко, когда в социальном исследовании в качестве предмета выступает только эта проекция, мы имеем дело с «системным фетишизмом» [6, с. 17]. Такая система не есть целостность, а лишь ее аспект, сторона. Подлинная целостность начинается там, где в поле зрения исследования оказывается другая система, в которой непосредственным предметом и целью являются общечеловеческие силы и потенции и где человек, как элемент системы, выступает не как одномерное, функционирующее, а как многомерное существо, т. е. универсальное, не замкнутое на данной экономической и социально-профессиональной структуре. Индивид здесь соединен с другими индивидами иными связями: не по форме совместной деятельности, а по типу духовной культуры. Эта система есть система развития производительной силы вообще и развития самого человека. Развитие индивида в ней оказывается не побочным продуктом системы функционирования, когда для выполнения ролевых функций необходимо формирование определенных способностей, а самоцелью.

Именно поэтому важнейшей чертой системного подхода к социальным процессам является их принципиальное неформальное рассмотрение: система должна быть взята не как абстрактный объект, а конкретно, в развитии. Это означает, что с точки зрения содержательного, системно-генетического подхода устойчивым, постоянным, инвариантным оказывается не структура, не предмет, а именно человек, общественный индивид, личность. Уровень развития системы определяется уровнем развития индивидуальных возможностей. Предмет же, структура и т. д. — суть мимолетные моменты его развития. «Все, что имеет прочную форму, как например, продукты и т. д. выступает в этом движении лишь как момент, мимолетный момент..., а в качестве субъектов выступают только индивиды, но индивиды в их взаимо-

вращениях, которые они как воспроизводят, так и производят движение. Здесь перед нами — их собственный постоянный процесс движения, в котором они обновляют самих себя в такой мере, в какой они обновляют созданный ими мир богатства» [1, с. 222].

Таким образом, различия между системой функционирования и системой развития — реальные различия. Если не учитывать этого важнейшего методологического положения, остановиться на системе функционирования, рассматривать развитие индивида в качестве момента этой системы, некоторого ее дополнения, хотя и необходимого (как это в ряде случаев имеет место в социальной психологии), возникают большие трудности в теоретической интерпретации некоторых важных фактов и феноменов, открытых в экспериментальных социально-психологических исследованиях, например, таких, как сверхнормативная активность [7].

Применение системного подхода требует поэтому рассмотреть систему функционирования в органическом единстве с системой развития, отнесенной прежде всего к самому индивиду, и системой всестороннего развития человека.

Однако очевидно, что система развития как основная, ведущая система может существовать лишь в конкретных общественно-исторических условиях: только при социализме производство самого человека, его потребностей и способностей является главной целью и общественной необходимостью. Но реальной она становится при наличии еще одной предпосылки: определенно высокого уровня развития производительных сил общества. (Там, где они развиты недостаточно, где преобладает совместный кооперативный труд, где индивид выполняет лишь определенную функцию, система развития оказывается подчиненной системе функционирования). Научно-техническая революция, автоматизация производства позволяют ставить и решать задачи развития самого человека, когда работник участвует уже не только и не столько в совместном кооперативном труде, сколько в труде всеобщем, т. е. научном, творческом, самостоятельном, направленном на поиск нового и, в конечном счете, на самоизменение человека.

В философских работах, посвященных анализу природы всеобщего труда, подчеркивается его принципиальное отличие от труда совместного. Если совместный кооперативный труд объединяет людей на одном месте, пространстве, труд всеобщий разбивает кооперативные способности действовать не столько под одной крышей, сколько в историческом времени.

Основное, что производит рабочий в сфере всеобщего труда, это не «что», а «кто» — сам субъект деятельности как целостность. Именно этот тип труда имел в виду К. Маркс, когда писал, что индивид в процессе преобразующей деятельности «производит себя во всей своей целостности, он не стремится остаться

чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [2, с. 476]. Всеобщий труд «необходимо существует и непосредственно «участвует» в развитии творческой личности именно в его противопоставленности труду совместному и в его сопряженности с ним» [4, с. 242].

Научно-техническая революция, используя преимущества социалистического строя, превращает «особую социальность, характерную для всеобщего труда, социальную самодеятельность (деятельность, направленную на изменение самого субъекта) в решающее, цельное определение практики» [4, с. 243]. Включая НТР, когда поле совместного труда начинает сужаться, а потенции всеобщего труда переходят из латентных в активную форму, решаяще значимую в социальном плане, эти потенции могут быть осознаны, а следовательно, могут и должны стать объектом научного исследования.

Методологический анализ проблемы социального объекта определяет подход к коллективу как к целостности, включающей в себя обе системы — функционирования и развития. Они должны быть рассмотрены в иерархической связи, где система развития оказывается ведущей, а система функционирования — подчиненной. Диалектика их связи и задает движение коллектива. В социально-психологической литературе, однако, понятие коллектива как развивающейся системы пока не сложилось.

В рамках стратометрической концепции групповой активности было убедительно продемонстрировано на социально-психологическом уровне принципиальное отличие диффузной группы от группы типа коллектив [8]. Только в группах второго типа проявляют себя такие феномены, как ЦОЕ, ДГЭИ, коллективистическое самоопределение, сверхнормативная активность. Естественно, что на определенном этапе исследования носили, главным образом, средовой, констатирующий характер, а не экспериментально-генетический. При этом выявленные феномены (за исключением сверхнормативной активности) отражали устойчивые элементы в деятельности коллектива. Но, как отмечает А. И. Донцов, необходимость разработки проблемы генезиса и развития интегративных процессов в малой группе требует решения вопроса о взаимодействии статических и динамических моментов в процессе функционирования и воспроизведения системы группы. «Этот последний вопрос — о соотношении и роли факторов устойчивости и изменчивости, интеграции и дифференциации в осуществлении совместной кооперативной деятельности — важнейшая и практически не затронутая область социально-психологического анализа коллектива» [5, с. 33]. Социально-психологические механизмы превращения диффузной группы в коллектив еще во многом не ясны. Но если они не ясны там, где речь идет о совместной кооперативной деятельности, то они оказываются еще более сложными, когда мы пытаемся перевести

проблему в план анализа системы, где развитие составляет ее сущность, — в план всеобщего труда.

Кроме того, в исследованиях развитие рассматривалось пока лишь до порога образования коллектива. Вопрос же о дальнейшем движении коллектива остается открытым. А он неизбежно возникает, если мы не ограничиваемся рассмотрением коллектива как функциональной системы, а рассматриваем его как целостность, ведущая роль в которой принадлежит системе развития.

При системно-историческом подходе, требующем характеризовать систему в динамике, важнейшим ее параметром оказывается время. Этот аспект универсален, поскольку каждая система проходит обязательные стадии возникновения, расцвета и угасания. Но этот аспект и специфичен, поскольку каждая социальная система по-своему возникает, по-своему живет и по-своему умирает [3, с. 59]. Вот этот аспект: история коллектива, который уже стал коллективом пока за пределами рассмотрения в социальной психологии. Коллектив как любая другая социальная система рождается, крепнет, достигает пика своего развития и заканчивает свое существование. Следовательно, возникает проблема не только начала, упрочнения, но и закономерного конца коллектива.

Проблема эта и общая — по отношению к любому коллективу — и специальная — по отношению к его конкретному типу. Достоинство системно-исторического подхода в том, подчеркивает В. Афанасьев, что он позволяет органически соединить генетические и прогностические истоки объектов и процессов. Генетическое — это прошлое объекта. «История же в ее системном контексте шире: ей мало объяснить прошлое объекта, ступени его становления, а важно раскрыть, куда идет, в каком направлении движется данный объект, каковы тенденции, перспективы его движения. Для системно-исторического подхода существенен прогноз, предвидение, предсказание. И эта его особенность чрезвычайно важна для познания и управления обществом, ведь управлять — это значит предвидеть» [3, с. 60].

Социальной психологии еще предстоит исследовать движение коллектива уже существующего, движение через противоречие. «Системно-исторический аспект требует исследований и генетических связей, связей порождения, когда одна система или этап данной системы вызывает другую систему или другой, более высокий этап развития данной системы, и связей развития, которые предполагают не простую смену состояний, изучаемых функциональным подходом, а существенные, содержательные изменения системы, вызываемые невозможностью для нее продолжать существование в рамках наличных форм функционирования, невозможность выйти на его качественно новый уровень» [3, с. 61].

Развитие коллектива находит самые различные проявления. Изменения претерпевают внутренние связи и внешние взаимодействия, но главным критерием действительного его движения является универсальное развитие каждой личности. Личность в коллективе — это те сообщающиеся сосуды, когда по уровню развития одного из них можно судить о состоянии всей системы.

Таким образом, в настоящее время имеются как объективные, существующие в самой действительности, так и собственно научные предпосылки постановки проблемы развития коллектива. Уже сейчас можно попытаться определить некоторые главные социально-психологические параметры системы его развития (в отличие от параметров функциональной системы коллектива: статусной структуры группы, лидерства и др.).

Во-первых, таким параметром является сверхнормативная активность членов коллектива, т. е. их социальная самостоятельность. Сверхнормативная активность — существенная характеристика связей в коллективе, если она воспроизводится постоянно. Во-вторых, это степень открытости коллектива, выражающаяся, в частности, в эмоциональной идентификации с новыми членами коллектива, в отношении к «другим», как к «своим» [8]. Именно открытость системы: возможность установления каждым членом коллектива прямых связей, как с отдельной личностью вне данного коллектива, так и с обществом в целом, выражает сущность, «душу» коллективизма, но одновременно несет в себе потенциальное отрицание данной конкретной системы.

В третьих, важнейшим параметром системы развития коллектива, по нашему мнению, является рефлексия его движения. Она проявляется в феномене, который может быть назван феноменом самокритики. Наши исследования показывают, что феномен самокритики является одним из решающих индикаторов движения системы. Речь в данном случае идет не о критике недостатков, имеющих место в коллективе, а именно о рефлексии и движении, т. е. об осознании способа движения, соотношения его целей и средств. Рефлексия движения является одной из фундаментальных характеристик коллектива.

Все три параметра являются необходимыми для системы развития коллектива. Отсутствие хотя бы одного из них, по-видимому, не дает нам права считать данную группу подлинным коллективом, ибо сама по себе наднормативная активность вне рефлексии движения или рефлексия движения вне наднормативной активности, или оба эти фактора вне сочетания с открытостью системы могут привести либо к волюнтаризму в деятельности индивидов, либо к бесплодному самоанализу, либо к разрыву культурно-исторических связей, а следовательно, к самоизоляции группы.

Изложенный выше анализ коллектива как целостности позволяет подойти к проблеме типизации коллективов. С точки

движения главного критерия — действительного развития личности — могут быть выделены два основных типа коллектива: первый, где целью является воспроизводство личности, и второй, где цель — ее производство. Тогда к первому типу следует отнести все виды ученических, студенческих коллективов, а также любые коллективы, где движение направлено от диффузной группы к коллективу (т. е. воспитание личности здесь оказывается главным, решающим моментом). Ко второму типу необходимо отнести те коллективы, в которых завершено их становление, либо те группы, которые уже в момент формирования сразу выступают как коллективы. (Это возможно в том случае, когда члены вновь формируемого коллектива уже сформированы как личности, т. е. способны осуществлять определенную форму поведения, присущую личности. Здесь связи функциональные надстраиваются над системой связей по типу духовной культуры. Например, можно предположить, что вновь организованная группа космонавтов, даже если ее члены не имели ранее опыта совместной деятельности, сразу представляет собой коллектив, в котором проявляются все социально-психологические феномены, присущие системе развития коллектива).

В рамках двух основных типов коллектива могут быть выделены свои подтипы. Например, если говорить о школьном коллективе, то его специфика определяется тем, что он в своем развитии проходит несколько стадий, этапов, соответствующих ведущим типам деятельности в различные возрастные периоды развития ребенка.

Подход к коллективу как к исторически-определенной целостности, в которой главной является система развития, а само движение обеспечивается активностью личности в рамках разрешения противоречия между системой функционирования и развития, дает, по нашему мнению, надежную методологическую основу дальнейших социально-психологических исследований как коллектива, так и личности в коллективе.

Проблема активности личности, сливаясь с проблемой развития коллектива, составляет важнейшую теоретическую и практическую задачу социальной психологии. В ее решении особая роль принадлежит системно-историческому подходу по отношению к такому конкретному социальному целому, каким является коллектив.

Список литературы: 1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. II. 2. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 46, ч. I. 3. Афанасьев В. Г. Динамика социальных систем. — Коммунист, 1980, № 5, с. 56—70. 4. Библер В. С. Мышление как творчество. — М.: Политиздат, 1975.—399 с. 5. Донцов А. И. К проблеме целостности субъекта коллективной деятельности. — Вопросы психологии, 1979, № 3, с. 25—34. 6. Науменко Л. К. О методологии системного подхода к общественным явлениям. — Проблемы научного коммунизма, 1978, № 8, с. 3—38. 7. Немов Р. С. Психологическая теория коллектива и проблема групповой эффективности. — Вопросы психологии, 1978, № 5, с. 53—62. 8. Психологическая теория коллектива/Под ред. А. В. Петровского. — М.:

Педагогика, 1979.—239 с. 9. Чернышев А. С., Гребеньков Н. Н. Психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость. — В сб.: Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. — Курск, 1980, с. 7—12.

Поступила в редколлегию 10.11.80

УДК 15.370.153

Н. Н. ПРИВАЛОВА, Р. В. СКОТАРЕНКО

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ У СТУДЕНТОВ

Дальнейшее совершенствование организации учебного процесса в высшей школе требует прежде всего обучения студентов продуктивным способам самостоятельной работы. Наиболее важным в этом плане является обучение студентов способам анализа текста как источника учебной информации.

В психолого-педагогической литературе [1] неоднократно указывалось, что глубокое понимание текста возможно только в том случае, если работа с ним будет соответствующим образом организована. Данные ряда исследований [3, 4, 6] показывают, что необходимо целенаправленное формирование этих способов работы, так как приобретенные в процессе традиционного обучения способы анализа текста не обеспечивают его глубокого понимания учащимися и даже студентами.

Мы предприняли попытку обучить студентов работать с текстом. В основу разработанной нами программы обучения были положены определенные теоретические представления о тексте как предмете анализа. Во-первых, мы исходили из того, что в тексте как источнике информации можно выделить четыре подструктуры: речевую форму, логическую структуру, подструктуру знаний автора и объективно существующую область предметной действительности, которая так или иначе отражается в тексте [2].

Понять текст — значит восстановить систему знаний автора, изложенных в нем (здесь не анализируется так называемый критический уровень понимания, когда знания автора соотносятся с представлениями читателя о предметном мире и делается заключение об адекватности изложенной в тексте информации).

Предположим, что выделение и анализ логической структуры текста обеспечивает восстановление его смысловой структуры [5], поэтому задачу свою мы видели в том, чтобы научить студентов анализировать логическую структуру текстов различных типов. Именно анализ логической структуры текста, выделение функционального значения каждого из элементов текста для раскрытия его содержания рассматривался в качестве основного средства его понимания.

В ходе обучения студенты руководствовались следующим алгоритмом работы: определяли тип текста путем «примерива-

...» к конкретному тексту определенных типовых схем его логической структуры и выбора соответствующей схемы-эталона (повествования, описания или рассуждения), выделяли в конкретном тексте соответствующие структурные блоки, т. е. составляли структурную схему данного текста, строили его модель; формулировали каждый элемент схемы (составляли план); «разворачивали» содержание основных структурных элементов текста, т. е. составляли конспект.

Результаты исследования показали, что использование студентами способов анализа логической структуры текста при работе с ним способствует более полному усвоению материала, глубокому его пониманию. Но оказалось, что составление функциональной схемы конкретного текста вызывает определенные затруднения у студентов. Во-первых, без предварительного представления о выборе автором определенной структуры изложения трудно выбрать типовую схему, которая приложима к данному тексту. Во-вторых, оказалось трудным и «примирение» типовой схемы к конкретному тексту, так как типовая схема — конечный продукт анализа текста, и способы ее построения (способы моделирования текста) студенты должны были находить самостоятельно. А переход от речевой цепочки текста непосредственно к пространственной его структуре, внутренней структуре изложения трудно осуществим. Изучение деятельности по анализу текста показало, что она должна иметь более сложную структуру.

Понимание текста (восстановление структуры знаний автора, изложенных в тексте) может быть обеспечено выделением и анализом его логической структуры. Каково же строение этого процесса? Что значит выделить логическую структуру текста? Это значит решить задачу, суть которой — осуществление последовательного перехода от речевой цепочки текста к его линейной логической структуре (структуре субъектов и предикатов), а от линейной логической структуры — к внутренней структуре изложения (функциональной структуре текста). Необходима только такая последовательность этапов моделирования текста, так как именно элементный анализ (выделение субъектов и предикатов текста) позволяет выделить те «кирпичики», из которых впоследствии и может быть построена функциональная структура текста. Необходимость построения данной схемы вызвана тем, что только в ней можно четко и ясно представить многообразие отношений элементов текста, функцию каждого из них по отношению к главной мысли и окончательно subordinировать текстовые элементы. Только в том случае, когда анализ текста включает оба эти процесса, текст может быть понят как целое.

Но ни сам по себе элементный анализ текста, ни построение схемы его «внутренней» логической структуры, ни оба эти процесса в совокупности не обеспечат понимания текста, если

линейная и внутренняя структура изложения не предстанут средством реализации определенного замысла автора. В конечном счете именно замысел (что автор хочет сообщить и зачем) определяет качественный состав элементов текста и их взаимоотношения, т. е. особенности линейной структуры. Замысел же определяет особенности «внутренней» структуры: как расположить элементы текста таким образом, чтобы структура наиболее адекватно отражала систему знаний, излагаемую автором. Именно замысел, конкретно выраженный в главной мысли текста, может быть определяющим принципом для выделения элементов текста и для построения его структурной схемы.

Исходя из этого процесс чтения и понимания текста можно представить следующим образом. Прежде чем приступить к детальному анализу текста, читатель должен иметь некоторое гипотетическое представление о его главной мысли, которое и будет организующим принципом во всей дальнейшей работе: руководствуясь этой гипотезой, читатель выделяет элементы текста, строит схему «внутренней» логической структуры, отражающую функцию, роль каждого элемента для раскрытия замысла автора (функциональную схему текста).

В качестве способа построения гипотетического представления о главной мысли текста можно использовать анализ его вспомогательного аппарата; в качестве способа осуществления элементного анализа текста — анализ его субъектно-предикативных отношений [1]; в качестве способа построения функциональной схемы текста — моделирование данного конкретного текста в соответствии с одной из возможных схем-эталонов [2]. Мы выделили небольшое количество типовых схем. Каждая из них является образцом той пространственной структуры, в которую в конечном счете преобразуется линейная последовательность элементов текста. Целесообразно использовать типовые схемы описания, повествования, несколько возможных схем текста-рассуждения (пояснение, доказательство, полемический текст), а также схему классификационного текста как отдельного типа. Функциональный анализ текста завершается построением схемы его логической структуры, которая позволяет выделить в тексте систему знаний автора, т. е. понять текст как целое.

Наши гипотетические представления о структуре деятельности по анализу текста нуждаются в последующей тщательной экспериментальной проверке. Способом такой проверки может стать составление программы обучения студентов анализу текстов в соответствии с вышеизложенными теоретическими построениями и экспериментальное обучение по этой программе.

Список литературы: 1. *Доблаев Л. П.* Формирование приемов понимания текста. — В кн.: Текст и познавательная деятельность. — Межвуз. науч. сб. Изд-во Сарат. ун-та, 1974, вып. 1, с. 50—122. 2. *Дубовис Д. М.* К вопросу о формировании дискурсивного понимания текста. — Вестн. Харьк. ун-та, № 30. Психология памяти и обучения, вып. 1, 1968, с. 85—91. 3. *Концевая Л. А.* Психологический анализ самостоятельной работы с учебником. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.—24 с. 4. *Репкин В. В.* Формиро-

знание учебной деятельности как психологическая проблема. — Вестн. Харьк. ун-та, № 55, серия психология, 1977, с. 38—43. 5. Скотаренко Р. В. Логическая структура текста как эталон его понимания. — Вестн. Харьк. ун-та, № 200. Психология памяти и обучения, вып. 13, 1980, с. 21—25. 6. Чепелева Н. В. Психологические особенности понимания текста студентами вузов как фактор их самообразования. Автореф. дис. ... канд. психол. наук, Киев, 1979. — 24 с.

Поступила в редколлегию 28.11.80.

УДК 15.370

В. И. ЕВДОКИМОВ, канд. пед. наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

В процессе решения многих учебных задач приходится использовать различную наглядную основу. Восприятие наглядности направляет процессы создания образа объекта изучения и реструктурирование этого образа в соответствии с поставленной задачей. В наглядном образе фиксируются и закрепляются те стороны объекта, на которые направлена познавательная деятельность и которые имеют для этой деятельности определенное значение.

С целью фиксации внимания учащихся на существенных признаках и связях учитель сознательно выделяет определенную сторону объекта, которая в данный момент представляет интерес. Вот почему любые, даже натуральные, предметы при использовании их на уроках неизбежно выступают как модели.

Сторона, связывающая модель с реальным объектом, для удобства изучения может быть единственной, но зато она представлена в модели адекватно, изоморфно изучаемому явлению, т. е. между ними существует такая взаимосвязь, при которой имеет место определенное соответствие некоторой, вполне определенной совокупности свойств. Если модель не отражает изоморфно существенные черты изучаемого явления, то при ее использовании у школьников возникает образ восприятия, который не будет характеристикой знания, поэтому ни о какой наглядности не может быть и речи.

Наглядным следует считать такой объект, использование которого приводит к возникновению в сознании человека изоморфного в отношении некоторых его свойств (качеств, сторон) наглядного образа. Наглядность характеризуется максимальной выраженностью чувственного момента, но это вовсе не означает, что все то, что чувственно воспринимается, будет наглядным. Наглядность представляет собой образное воспроизведение явлений и процессов с помощью тех или иных моделей, которые создаются из элементов живого созерцания на основе определенных знаний об этих явлениях и процессах.

Каждая модель значительно упрощает явление, потому что часть признаков его в модели не отражена. Но вместо утраченных

свойств модель получает простоту восприятия. Если модель не будет просто воспринимаемой, если она будет построена из элементов, недостаточно изученных учащимися, то такая модель не может облегчить учащимся создания правильного наглядного образа, она не будет наглядной.

Применяемые в обучении модели существенно различаются между собой содержанием, способами изображения и теми функциями, которые они выполняют в процессе усвоения знаний [5]. Однако любая модель находится в некотором отношении к оригиналу (объекту изучения). В определенном отношении к объекту находится и образ. В том и другом случае это отношение выступает как отношение отражения. «Всякая модель, — отмечает группа известных психологов, — будучи отраженной (в сознании и становясь образом, приобретает его (образа) специфические черты» [1, с. 21]. Следовательно, чувственный образ и модель сходны между собой. Наглядные пособия, являясь моделями, выступают средством материализации наглядных образов. Кроме этого, надо иметь в виду, что образ по отношению к модели первичен генетически. Наглядное пособие посредством заключенного в нем наглядного образа выражает нечто существенно важное. Это дает основание в зависимости от характера наглядного образа все виды учебной наглядности разделить на три типа: натуральные, изобразительные символические.

Натуральная наглядность включает естественные и созданные в процессе трудовой деятельности людей объекты, реальные явления, процессы, действия, фотографии, чучела, гербарии. В основе натуральных средств наглядного обучения лежит индивидуальный образ. Поэтому натуральные модели являются наглядной опорой для формирования у учащихся конкретных образов изучаемых объектов, на основе которых формируются научные понятия.

Изобразительная наглядность существует в виде рисунков, скульптуры, муляжей, картин. В основе изобразительных средств наглядного обучения лежит опосредствованно-обобщенный образ. Учебная наглядность этого типа обобщенно отражает действительность, дает типичные свойства в типичных обстоятельствах, является результатом проникновения в сущность явлений. Так, фотоснимок, относящийся к натуральной наглядности, дает нам документальное изображение действительности. Достоверность изображения имеет несомненную ценность. Но внутренняя сущность факта значительно полнее может быть раскрыта в учебной картине, которая путем создания обобщенного образа максимально отражает типичное.

Символическая наглядность включает схемы, таблицы, графики, диаграммы, чертежи, формулы, уравнения, различные интерпретированные знаковые системы. Эта наглядность может быть создана лишь посредством теоретических знаний. Образ

символической наглядности схематический, произвольный. Произвольность образа рождает его обобщенность. С помощью условных обозначений, линий, фигур в символической наглядных пособиях воспроизводятся в чувственно-доступной форме различные связи и отношения. Например, в периодической таблице элементов Д. И. Менделеева, представляющей собой знаковую систему, состоящую из букв, цифр, абстрактных выражений, символическая логика позволяет наглядно представить структуру логических связей, зависимость между атомными весами и свойствами химических элементов.

При использовании учебной наглядности любого типа или вида необходимо учитывать два психологических момента: 1) какую конкретную роль наглядный материал должен выполнять в усвоении знаний; 2) в каком отношении находится предметное и графическое содержание данного материала к изучаемому объекту.

Положительная роль наглядности в процессе обучения обеспечивается не столько самим фактом ее использования, сколько четким пониманием того, какая учебная задача должна быть решена средствами наглядности. Так, одна задача — создать яркий образ предмета или явления, и совсем другая — поставить проблему с помощью средств наглядности.

При умелой организации учебной работы формирование наглядного образа выступает как активный познавательный процесс, как решение определенной познавательной задачи. Именно в зависимости от поставленного учителем задания осуществляется отбор и систематизация информации при создании наглядного образа.

Наглядность является прежде всего незаменимым средством обогащения учащихся новыми представлениями и усовершенствования уже имеющихся у них представлений. Наглядный материал, что используется с этой целью, должен отражать действительность как можно полнее, во всем богатстве ее проявлений. Особенно выразительно должны быть показаны те элементы изучаемого объекта, которые являются для него существенными и на которые необходимо обратить внимание учащихся.

Психологические исследования (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес, А. Г. Рузская, И. С. Якиманская и др.) показали, что наглядность не только способствует более успешному протеканию таких психических процессов, как восприятие, запоминание, мышление, но на их основе позволяет активизировать всю умственную деятельность, глубже проникать в главные и существенные стороны изучаемых явлений. Используемый наглядный материал обеспечивает перестройку мыслительной деятельности учащихся, а дидактически обоснованная последовательность применения средств наглядности направляет деятельность учащихся по созданию модели материала усвоения.

Использование средств наглядности с целью усвоения сущности изучаемых явлений — один из важнейших путей активизации познавательной деятельности учащихся. Можно считать, что это главная задача наглядности в обучении.

Применение наглядности теснейшим образом связано с работой теоретической мысли, которая опирается непосредственно на наглядные образы. Наглядный материал способствует раскрытию учащимися логических связей изучаемых явлений и тем самым становится незаменимым средством развития их мышления. Советские психологи установили и обосновали положение о том, что наглядность служит как бы внешней опорой внутренних действий, совершаемых учеником под руководством учителя в процессе овладения знаниями [2].

В связи с этим чрезвычайно важно так отбирать наглядный материал, чтобы создаваемые на его основе наглядные образы действительно способствовали активизации мышления, становясь опорными пунктами внутренних умственных действий, необходимых для выполнения учебного задания. Использование наглядности как опоры мышления позволяет во многих случаях просто и эффективно объяснить сущность каждой умственной операции и всего действия в целом, позволяет дать учащимся систему указаний и ориентиров, которые обеспечивают безошибочное выполнение задачи.

Обратимся к примеру. Из опыта известно, что учащиеся испытывают большие трудности при определении многозначных и однозначных слов. Нередко работа учителей сводится к тому, что они предлагают учащимся заучить значение слов, но это далеко не всегда дает желаемый результат. Опытные учителя вместе с учащимися составляют таблицу такого содержания.

Многозначные и однозначные слова

<i>Название</i>	<i>Особенности</i>	<i>Примеры</i>
Синонимы	Близкие по значению	Тихий, спокойный
Антонимы	Противоположные по значению	Простой, сложный
Омонимы	Одинаковые по звучанию и написанию, разные по значению	Ключ (источник), ключ (журавлиный)
Омографы	Одинаковые по написанию, разные по значению и звучанию	Зáмок, замóк
Омофоны	Одинаковые по звучанию, разные по значению и написанию	Плот, плод

Приведенная таблица содержит большой объем информации, но вместе с тем дает ученику возможность охватить ее одним взглядом. Наглядность таблицы состоит в том, что вместо многословных предложений, в которых даются определения многозначных и однозначных слов, в ней поданы существенные элементы (слова и группы слов). Знание их позволяет сравнительно легко строить развернутые предложения-определения. Использование этой таблицы на уроках дает возможность избежать традиционных трудностей.

Роль своеобразных опорных пунктов мышления могут выполнять рисунки, графики, формулы. Хорошо известно, что многие математические и физические задачи трудны, а то и невозможно решить без опоры на рисунок или чертеж. Запрет пользоваться внешними ориентирами приводит к тому, что ученик просто не может выполнить задание. Но если своевременно не убрать наглядную опору, то она может стать серьезным препятствием полноценного усвоения знаний.

Как наглядную основу умственных действий можно использовать опорные сигналы, предложенные В. Ф. Шаталовым [4]. В опорных сигналах на передний план выступает четко продуманная система смысловых опор — цветные рисунки, схемы, слова, ключевые фразы. Изображая логические связи между смысловыми опорами с помощью стрелок, можно получить наглядную схему изучаемого материала. Основная цель опорных сигналов — помочь ученику воссоздать текст, объяснение учителя, опираясь на наглядные образы. С помощью наглядного материала учитель раскрывает в неприкрытом, явном виде логическую структуру учебного материала. При соответствующей разработке методики обучения наглядное моделирование позволяет осуществить логический анализ учебного материала, и он становится доступным даже для дошкольников [3].

Советскими психологами (Н. А. Менчинская, В. И. Зыкова, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.) обнаружен и детально изучен факт «двойной сигнализации», возникающий при использовании средств наглядного обучения. Он состоит в том, что нередко сигналы со стороны наглядного пособия и слова действуют в различных направлениях. Например, на уроке математики вводится понятие прямоугольного треугольника. Учитель отмечает в нем существенный признак — наличие прямого угла в треугольнике. В то же время он, а за ним и учащиеся выполняют рисунок прямоугольного треугольника в определенном положении, а именно так, что прямой угол находится внизу, при основании.

В результате такой организации процесса усвоения знаний учащиеся правильно воспроизводят определение понятия прямоугольного треугольника, но при использовании данного понятия фактически опираются на признаки несущественные, продиктованные построением рисунка. Положение прямого угла внизу треугольника для некоторой части учащихся стало основным отличительным признаком нового геометрического понятия. Эти учащиеся не узнают прямоугольный треугольник в ином положении, например тогда, когда прямой угол расположен сверху, а гипотенуза дана в горизонтальном положении.

Подобные случаи не единичны, они свидетельствуют о том, что на предварительном этапе усвоения нового материала средства наглядности имеют чрезмерно сильное влияние, если оно не регулируется со стороны учителя словами и приемами ис-

пользования наглядности. Рациональное варьирование рисунков при соответствующих словесных объяснениях дает возможность устранить расхождение информации из двух источников — слова и рисунка.

Необходимость вариации наглядного материала в процессе усвоения знаний установлена психологами давно. Но невозможно исчерпать всю многогранность опыта, лежащего в основе нового знания. Поэтому даже рациональным варьированием наглядного материала не следует ограничиваться. В целом ряде случаев решающее значение имеет выражение в слове не только существенных признаков явления, но и основных вариаций несущественных признаков явления.

Оценивая психологические основы наглядности обучения, надо отметить, что советская психологическая наука на современном этапе ее развития реализацию принципа наглядности тесно связывает с общими требованиями к процессу обучения, в основе которого лежит умелая организация наблюдения и обеспечение активной умственной деятельности учащихся.

Список литературы: 1. Гамезо М. В., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем. — В кн.: Психологические проблемы переработки знаковой информации. — М.: Наука, 1977, с. 5—48. 2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. — М.: Политиздат, 1975.—302 с. 3. Паппи Ф., Паппи Ж. Дети и графы — М.: Педагогика, 1974.—192 с. 4. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. — М.: Педагогика, 1980.—136 с. 5. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980.—240 с.

Поступила в редколлегию 25.11.80.

СОДЕРЖАНИЕ

Бочарова С. П. О системном подходе к исследованию памяти	3
Середа Г. К. Память как механизм системной организации индивидуального опыта	10
Иванова Е. Ф., Махлах Е. С. О связи теоретического и эмпирического типов мышления с разными видами памяти	17
Мельник И. М. К вопросу о влиянии общения на характер воспроизведения в кратковременной памяти	21
Лактионов А. Н. Об уровне характере регуляции интерференции	28
Сергеева Т. В. Влияние познавательной ориентации в обучении иностранному языку в вузе на эффективность запоминания материала	33
Заика Е. В. К вопросу об онтогенетическом исследовании функциональной структуры кратковременной памяти	38
Ячина А. С. Произвольные мнемические действия — высшие сознательно регулируемые действия (операции)	41
Дусавицкий А. К. О системном подходе к исследованию коллектива в социальной психологии	47
Привалова Н. Н., Скотаренко Р. В. К проблеме формирования способов самостоятельной работы с текстом у студентов	54
Евдокимов В. И. Психологические вопросы использования наглядности в обучении	57

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 224

Психология познавательных процессов

Редактор *А. П. Гужва*
Художественный редактор *В. Е. Петренко*
Технический редактор *Л. Т. Момот*
Корректоры *В. В. Николаева, В. Л. Максименко*

Сдано в набор 30.06.81. Подп. в печать 29.12.81. БЦ 09359.
Формат 60×90₁₆. Бумага типогр. № 1. Лит гарн. Выс. печать.
4 усл. печ. л. 4,25 усл. кр.-отт. 4,7, уч.-изд. л. Тираж 1000 экз.
Изд. № 946. Зак 1075. Цена 65 к.

Издательство при Харьковском государственном университете
издательского объединения «Вища школа», 310003, Харьков-3,
ул. Университетская 16
Харьковская городская типография № 16, 310003, Харьков-3, ул.
Университетская, 16

РЕФЕРАТЫ

УДК 15.370

О системном подходе к исследованию памяти. Бочарова С. П. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 3—10.

Реализуя системный анализ мнемических процессов как метод раскрытия общих закономерностей памяти и взаимосвязи ее с другими психическими процессами, автор на основе экспериментальных данных строит структурно-функциональную модель памяти, дающую более полное представление о взаимодействии всех уровней работы памяти: сенсорной, оперативной, кратковременной и долговременной, а также обоснование регулирующей роли памяти в протекании других психических процессов.

Ил. 4. Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370.153

Память как механизм системной организации индивидуального опыта. Середа Г. К. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 10—17.

На основе экспериментального изучения психологических механизмов человеческой памяти формулируется гипотеза о ее системной природе. Определяется системообразующий фактор (мотивационно-потребностные и высшие смысловые образования личности), а также механизм организации элементов опыта «снизу», выражающийся в специфических мнемических феноменах.

Библиогр.: 7 назв.

УДК 15.370

О связи теоретического и эмпирического типов мышления с разными видами памяти. Иванова Е. Ф., Махлах Е. С. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 17—21.

Показаны различия видов памяти у лиц с теоретическим и эмпирическим мышлением. При хорошо сформулированном теоретическом мышлении хорошо развита вербальная и обратная память. При эмпирическом мышлении она развита слабее, чаще в достаточной мере развит только один из этих видов. При слабо развитом эмпирическом мышлении плохо развиты оба вида памяти.

Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

К вопросу о влиянии общения на характер воспроизведения в кратковременной памяти. Мельник И. М. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 21—28.

Проведен сравнительный анализ процесса воспроизведения в КП в условиях индивидуальной деятельности и при общении.

Установлено своеобразие протекания мнемических процессов в условиях общения. Воспроизведение информации в кратковременной памяти при взаимодействии отличается высокой степенью уверенности в ответах. В условиях индивидуального воспроизведения в КП такая уверенность минимальная.

Табл. 2. Ил. 2. Библиогр.: 7 назв.

УДК 15.370

Об уровне характере регуляции интерференции. Лактионов А. Н. Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 28—33.

Рассматривается вопрос о механизме превращения интерференции во внутреннее условие мнемического действия. Делается попытка функционального разделения действия и операции. Анализируются качественные и количественные характеристики интерференции в условиях выполнения рефлексивного и флексивного мнемических действий.

Табл. 2. Библиогр.: 7 назв.

УДК 15.370.153

Влияние познавательной ориентации в обучении иностранному языку в вузе на эффективность запоминания материала. Сергеева Т. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 33—38.

Обсуждаются некоторые результаты обучения студентов иностранному языку, построенного по принципам системно-деятельностного подхода, развиваемого Г. К. Середой. Показываются преимущества методов такого обучения.

Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

К вопросу об онтогенетическом исследовании функциональной структуры кратковременной памяти. Заика Е. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 38—41.

Рассматриваются предпосылки развития онтогенетического подхода к изучению кратковременной памяти, анализируются его задачи и перспективы.

Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

Произвольные мнемические действия — высшие сознательно регулируемые действия (операции). Ячина А. С. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 41—47.

Обсуждаются вопросы развития у учащихся способности использования определенных познавательных действий как системы сознательно регулируемых операций, обеспечивающих полноценное усвоение учебного материала.

Установлено, что наряду с предметным содержанием такие действия должны специально формироваться в реальном учебном процессе.

Библиогр.: 6 назв.

УДК 15.018

О системном подходе к исследованию коллектива в социальной психологии. Дуса в ицкий А. К. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 47—54.

Обосновывается необходимость применения принципов системно-исторического подхода к социально-психологическим исследованиям коллектива.

Библиогр.: 9 назв.

УДК 15.370.153

К проблеме формирования способов самостоятельной работы с текстом у студентов. Привалова Н. Н., Скотаренко Р. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 54—57.

Проанализированы результаты экспериментального формирования способов самостоятельной работы с текстом. Построена теоретическая модель процесса чтения и понимания текста. Сделано заключение о необходимости разработки программы обучения в соответствии с изложенными теоретическими построениями.

Библиогр.: 6 назв.

УДК 15.370

Психологические вопросы использования наглядности в обучении. Евдокимов В. И. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 57—62.

Раскрывается содержание понятия наглядности, дается классификация видов наглядности, их основных функций в обучении. Основное внимание уделено обоснованию положения о том, что использование в учебных целях различной наглядности, на основе которой создаются наглядные образы и осуществляется оперирование ими, требует анализа ее психологического содержания.

Библиогр.: 5 назв.

Уиб-1