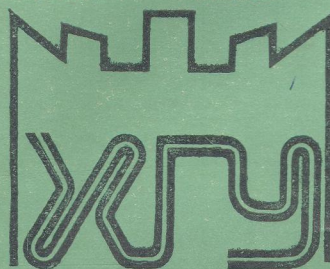


К-14038

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ISSN 0453-8048

ПЗ 19565



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

337 '89

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

«Выща школа»

65 к.



V.N. Karazin Kharkiv National University



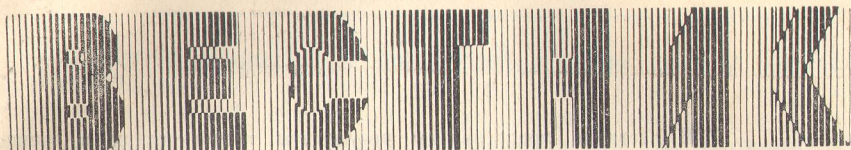
00295549

6

Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337. Психология личности
и процессов. 1—56.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОМИТЕТ СССР
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

00001 1144



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 337

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Основан в 1967 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

1989

800-0000000000
00-0000000000

В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем психологии личности в норме и патологии, проблем памяти и ее взаимосвязей с познавательными процессами, проблем дошкольного, школьного и вузовского обучения.

Для специалистов в области общей, педагогической и медицинской психологии.

Редакционная коллегия: Г. К. Серeda (отв. ред.),
Е. В. Заика (отв. секр.), Е. Ф. Иванова

Адрес редакционной коллегии: 310077 Харьков, пл. Дзержинского, 4, университет, кафедра психологии, тел. 45-71-53

Редакция литературы по естественным наукам и филологии
Зав. редакцией Е. П. Иващенко

Издано по заказу Харьковского университета

К-14038

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СИСТЕМАХ ВОСПИТАНИЯ

Типология личностей в решающей степени зависит от конкретно-исторических условий их развития. Однако эта связь между социальной ситуацией и типологией личностей в психологических теориях личности практически не исследована. По нашему мнению, в таких исследованиях должны быть реализованы принципы исторического анализа развития индивида, которые были сформулированы К. Марксом и использованы им для описания социальной ситуации развития личности в условиях капиталистического общества.

Маркс показал, что в отличие от предшествующих социально-экономических формаций, при капитализме индивид впервые обретает личную свободу, которую он однако не в состоянии реализовать.

Для психологии этот вывод Маркса имеет особое значение. Если раньше усвоение социальных норм было *непосредственно* вплетено в систему жизнедеятельности индивида, то в условиях капиталистического общества личность впервые отделяется от всего общества в целом, становится по отношению к нему в определенную оппозицию. Впервые возникает проблема *личностного выбора поведения*, а следовательно, проблема *отношения* к социальным нормам. Поэтому общество, которое потенциально предоставляет индивиду свободу, неизбежно формирует критическую позицию индивида по отношению к социальным нормам. Критическую в том смысле, что индивид должен к социальной норме как-то отнестись, он должен соотнести свои собственные, индивидуальные интересы и интересы общества и зафиксировать их совпадение или отличие.

Поэтому встреча индивида с социальной нормой в общественно-экономических формациях, следующих за феодализмом, есть акт чрезвычайный, который имеет важнейшие последствия и для личности, и для общества. В условиях общества всеобщего потребления эта встреча оканчивается фатально для личности. Именно этот фатальный исход отчуждения от индивида его сущности, возможности свободного саморазвития зафиксирован в зарубежной психологии личности, начиная от Фрейда и кончая представителями гуманистической психологии.

В чем психологическая проблема освоения индивидом социальных норм в других конкретно-исторических условиях, в данном случае тех, которые сложились у нас за последние десятилетия? Исходным пунктом ее анализа является включение ребенка в систему общественного воспитания. При всей важности предшествующих этапов психического развития именно встреча ребенка со школой задает собственно личностные па-

раметры этого развития. Учебная деятельность оказывается тем полигоном, на котором ребенок впервые лицом к лицу встречается с обществом. Она потому оказывается в развитии личности ведущей, что в ней, как в клеточке, отражается весь общественный организм, с присущими ему нравственными и инструментальными предписаниями.

Однако чтобы реализовать личностный принцип, основанный на свободном выборе общественных норм в поведении, ребенок должен осуществить особую работу по анализу самой формы человеческой деятельности как общественной. Объектом его анализа должно стать общество — система моральных, правовых, технологических норм, определяющих пределы индивидуальной свободы. Правила человеческого общения начинают интересовать ребенка непосредственно и прямо уже не в игре, как это было в дошкольном возрасте, а в самой жизни. В этом — смысл подросткового возраста, периода превращения индивида в личность. Чтобы стать субъектом общественной деятельности, подросток должен изучить общество, в котором он живет.

Он и осуществляет специфическую поисковую деятельность — исследует смысл и границы общественных норм. Деятельность эта не столько общественно-полезная, как обычно принято ее характеризовать, сколько социально-исследовательская.

В одной из своих работ Бобнева обратила внимание на факты, которым, по ее мнению, не придают до сих пор в педагогической психологии должного значения. Это всем известные факты конфликтности подростка. В разнообразных ситуациях подросток как бы специально нарывается на конфликт, идет на максимальное обострение отношений. Но только до того момента, пока не получает решительного отпора. А как иначе он может установить действительные границы допустимого и недопустимого, например, в общении? Необходима проба. Неуправляемость подростка — это отражение его стремления действительно построить свой образ социального мира, в котором он живет.

Однако в современном обществе этот естественный процесс превращения индивида в личность осложняется, по крайней мере, тремя обстоятельствами. Во-первых, у подростка нет теоретических средств анализа социальной действительности, а только эмпирические. Теоретические средства анализа специально в младшем школьном возрасте не формируются, так как не используются возможности формирования учебной деятельности в ее всеобщей форме. Поэтому у подростка формируются преимущественно эмпирические представления об общественных нормах, которые устанавливаются, по его мнению, произвольно определенными людьми.

Во-вторых, в современной школе резко ограничена возможность включения подростка в различные виды социальной деятельности за пределами учебной, что сужает и искажает его социальный опыт.

Наконец, в существующей авторитарной системе воспитания

пресекается сама возможность самостоятельности подростка, в нем подавляется волевое начало, стремление выразить свою индивидуальность, осуществить наднормативную активность.

Отсюда очевидно, что у современного подростка нет возможности построить жизненную модель мира на основе собственного опыта исследования социальной действительности. Эта действительность формируется в его сознании усеченной, извращенной. Естественно, что он не может и определить свое место в обществе. Вопросы, которые он сам себе поставил: «Кто я», «Чего стою?», «Куда стремлюсь?» остаются без ответа. А чужие ответы справедливо вызывают у него только раздражение. Нормы общества, не пропущенные через ум и сердце, воспринимаются как навязанные извне.

Возникшая аномия (т. е. безнормативность) как психологическое состояние личности есть отражение закономерностей ее развития в системе авторитарного воспитания. Но это лишь общая психологическая характеристика социальной ситуации развития личности, сложившаяся в 70—80 годах. Она должна быть конкретизирована применительно к внутренним возможностям самого индивида, способствующим или препятствующим его превращению в личность. Внутренние возможности или, говоря словами Рубинштейна, внутренние условия — это результат тех случайных обстоятельств развития, которые существуют для индивида в любом обществе и которые, в свою очередь, могут быть описаны как закономерности в другой системе.

Общество, хотя и имеет ту систему воспитания, которая отражает его экономические и социальные структуры, все же всегда шире любой системы воспитания, так же как жизнедеятельность ребенка шире любых видов деятельности, в которые он включен.

В условиях современной системы авторитарного воспитания возможности личностного развития, по нашему мнению, определяются, главным образом, тремя факторами: наличием в индивиде способности к рефлексии, как общей способности к анализу любой сущности объективного или субъективного порядка; наличием нравственной потенции, не позволяющей ему ни себя, ни других превращать в средство достижения чужих целей; наличием волевого начала — способности к реализации собственных целей.

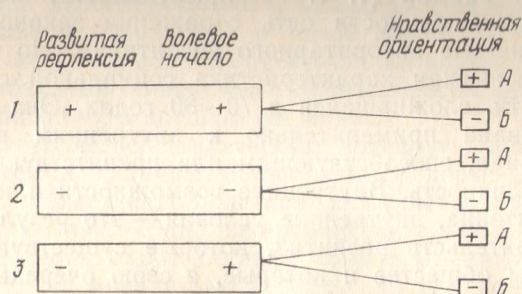
Опираясь на эти три критерия, можно выделить различные модели развития личности в современных условиях воспитания.

Наиболее характерные из них представлены на рисунке. В группах 1, 3 у индивидов имеются внутренние психологические предпосылки возможности выбора индивидуального поведения. При всей кажущейся противоположности между психологической структурой индивидов 1 и 3 группы, в определенных условиях возможно смыкание между собой их представителей.

В группе 1-А формируется личность, которая противостоит авторитарной системе воспитания. Она осуществляет коллектив-

стическое самоопределение — на основе присвоенных в результате индивидуальной социально-поисковой деятельности общественных норм и ценностей.

В группе 3-А отсутствие развитой рефлексии делает путь индивида к личности неизмеримо более трудным, но в принципе возможным. Индивид здесь спасается фактическим уходом из системы авторитарного воспитания. Необходимый жизненный опыт он получает в неформальных диалогических формах человеческого общения — театрах-студиях, технических кружках, спортивных секциях и т. п. Из таких школьных «двоечников» часто вырастают настоящие личности и специалисты, компенсирующие впоследствии недостатки школьного образования.



Модели развития личности

Смыкание моделей 1-Б и 3-Б осуществляется на безнравственной основе. В первом случае формируется эгоист, обладающий интеллектуальными способностями; он не столько приспосабливается к существующей авторитарной системе, сколько использует ее для достижения собственных целей.

Во втором случае возникают психологические предпосылки антисоциальных форм поведения, которые питают преступную среду. Карьеристские устремления первых, реализующих потребность в личной власти, и антисоциальная направленность вторых в определенных условиях могут порождать такие формы групповых объединений, которые мы теперь называем коррупцией — сращением преступного мира с некоторыми людьми, обладающими определенным общественным положением.

Опасность таких моделей развития личности для нашего общества очевидна.

Однако в психологическом плане наиболее сложной является модель, когда в структуре психики индивида отсутствует и рефлексия, и волевые компоненты. Индивид здесь оказывается не в состоянии осуществить акт выбора в поведении. Главной его характеристикой становится конформизм; ситуативное приспособ-

ление, адаптация к условиям, которые для индивида каждый раз выступают как случайные.

В варианте 2-Б имеет место отказ и от личности, и от индивидуальности. Его представители фактически лишены своего «я» — они реализовывают лишь чужие потребности, мотивы и цели. Если придерживаться грубой аналогии — можно сказать, что это психологическая модель, лежащая в основе бюрократического поведения. Содержанием жизнедеятельности становится сама адаптивная форма поведения, бездумное социальное функционирование.

В варианте 2-А индивид остро переживает состояние анонии: социальные нормы воспринимаются как внешняя сила, которой невозможно противостоять. Этот вариант развития чреват тяжелой патологией с различным драматическим исходом.

Разумеется, эти модели — лишь концептуальные схемы. В реальной действительности имеются многочисленные переходные формы, которые также могут быть описаны.

Представляется однако, что названные модели достаточно отчетливо отражают социальную ситуацию развития личности, которая сложилась за последние 2—3 десятилетия.

Данный психологический анализ показывает настоятельную необходимость перехода от авторитарных систем воспитания к диалогическим. Многолетние исследования развития личности, выполненные на кафедре психологии Харьковского университета в экспериментальной системе воспитания, построенной на известных принципах, сформулированных Элькониным и Давыдовым, показали возможность целенаправленного формирования основных личностных структур — интеллектуальных, волевых и морально-нравственных. В этих условиях имеет место принципиально иная типология личностей, чем та, которая приведена в данном сообщении. Ее описание представляет особую задачу.

Поступила в редколлегию 12.10.88

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

Решение задач, поставленных партией, предполагает совершенствование практики подготовки кадров управления, ее научное, психологическое обоснование. Новые требования предъявляются к содержанию и методам такой подготовки. Это, во-первых, выдвижение ряда важнейших задач качественного ускорения научно-технического прогресса и связанной с этим психологической перестройки кадров, формирование у них творческого отношения к делу, готовности к инновациям, постоянному совершенствованию собственной деятельности и деятельности возглавляемых ими подразделений. Во-вторых, активизация человеческого фактора, подготовка руководителей к максимальному использованию социально-психологических резервов человеческого фактора в работе с коллективом, необходимость использования активных методов, адаптация в целях подготовки конкретных контингентов кадров, методических средств социально-психологического тренинга, разработка специальных систем подготовки.

На протяжении ряда лет нами ведется работа по научному обоснованию и экспериментальной апробации отдельных элементов системы социально-психологической подготовки управленческих кадров, нацеленной на развитие их творческого потенциала.

Разрабатывается теоретическая модель психологических механизмов креативного поведения руководителей. В ходе исследований, направленных на экспериментальную проверку этой модели, показано, в частности, что руководители различаются по преобладанию у них одной из следующих ориентаций:

а) направленность на выделение в управленческих задачах лишь тех компонентов, которые не требуют новых способов деятельности, игнорирование иных компонентов или такая их интерпретация, которая сводит их к обычным схемам. Руководители, характеризующиеся преобладанием такой направленности, могут по-разному проявлять себя в ситуациях, когда они оказываются участниками инновационных процессов. При этом одни из них оказываются способными осваивать или даже вырабатывать новые, диктуемые нововведениями способы управленческой деятельности, другие — даже в этих ситуациях фактически уклоняются от осуществления каких-либо реальных изменений. Они на словах, возможно, и соглашаются с необходимостью перестройки, но на самом деле трансформируют новые задачи таким образом, чтобы свести их к привычным схемам;

б) направленность, «видение» любой задачи, как обязательно требующей выработки новых способов поведения, игнорирование имеющихся возможностей решения задачи рутинными способами;

в) направленность на дифференциацию возникающих в процессе управленческой деятельности задач с точки зрения того, содержат ли они проблему, требуют ли они выработки новых способов поведения, дополнительной информации или являются по существу рутинными, могут быть эффективно решены привычными способами.

В нашем исследовании использовалась методика личностных конструктов Дж. Келли. На предварительном этапе в результате наблюдений и опросов были отобраны типичные задачи, характерные для деятельности участвующих в исследовании руководителей. При этом отобранные задачи различались по тому, требуют ли они творческого подхода или являются заведомо рутинными. Испытуемым многократно предлагались комбинации из трех задач, включающие хотя бы одну заведомо творческую и одну заведомо рутинную задачу. Испытуемые должны были выбрать из этой триады две задачи, по какому-либо признаку сходные между собой и при этом отличающиеся от третьей.

Далее проводился анализ признаков, по которым испытуемые различали задачи. Выделение или невыделение испытуемыми в качестве признаков, различающих задачи, наличие в них проблемы, необходимость выработки для их решения новых способов деятельности позволяло судить о преобладании одной из трех названных выше направленностей.

Испытуемые различались также по степени разнообразия представлений о возможных способах управленческой деятельности. Для одних оказалась характерной развернутая, гибкая картина возможных средств, способов поведения, для других — все их многообразие сводилось к ограниченному набору. Например, в этом последнем случае такие формы работы, как выступление на собрании в своем коллективе, проведение совещаний, беседы с подчиненными фактически осмысляются руководителем как «отдача распоряжений подчиненным», а другие — как «получение указаний от вышестоящего руководства».

В рамках этого же направления исследований выявлены различия между испытуемыми и в «видении» ими путей достижения значимых целей. В частности, творческое отношение к делу одними испытуемыми осмысливалось как эффективный путь достижения значимых целей, а другими — как что-то не имеющее отношения к целям или даже как помеха.

Аналогичным образом испытуемые различались по осмыслению ими роли социально-психологической компетентности в достижении значимых для них целей. При этом некоторые испытуемые никак не связывали эффективность работы руководителя по активизации человеческого фактора с наличием у него социально-психологических знаний и умений, уровнем его подготовки к работе с коллективом. Не всеми испытуемыми адекватно осмыслилась роль психологических факторов в ускорении внедрения достижений научно-технического прогресса в возглавляемом ими подразделении.

На основе проведенных исследований предложена система социально-психологической подготовки (СПП) управленческого звена, формирования в нем атмосферы творчества, психологической готовности к нововведениям.

В ходе использования отдельных обучающих процедур данной системы СПП нами проводилась проверка их эффективности. Согласно полученным данным СПП способствовала развитию творческого потенциала у ее участников, повышению их социально-психологической компетентности. В частности, зафиксировано повышение ориентированности участников подготовки на выявление в возникающих в ходе взаимодействия задачах таких компонентов деятельности, которые требуют творческих решений. У отдельных участников подготовки снизилась тенденция к сведению объективно новых задач к привычным схемам.

Повысилось разнообразие используемых способов управленческой деятельности, а также воспринимаемых участником подготовки психологических особенностей других людей (когнитивная сложность). Сформировалось представление о наличии психологических знаний и умений как о необходимом средстве достижения значимых целей.

Поступила в редколлегия 01.09.87

УДК 15.370

Н. П. КРЕЙДУН

О НЕКОТОРЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Борьба с противоправным поведением является одной из составляющих многоплановой работы по коммунистическому воспитанию. Особенно это касается поколения, вступающего в жизнь. Статистически установлено, что первое преступление правонарушители-рецидивисты совершают до достижения совершеннолетия. Изучение психологических факторов, способствующих возникновению преступности, исследование личности несовершеннолетних правонарушителей имеет большое практическое значение.

Нами проведено исследование по изучению личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей Куряжской воспитательно-трудовой колонии, в котором приняло участие более ста человек в возрасте 15—18 лет. Исследование носило поисковый характер.

Мы предположили, что нарушение эмоциональной сферы самосознания, неумение адекватно оценить себя и свое социальное окружение явилось одной из причин совершения преступления. Цель нашего исследования: изучение «анамнеза» преступления; диагностика типа акцентуации характера; изучение самооценки несовершеннолетних правонарушителей; определение уровня и типа тревожности подростков. Цели исследования определили и

методики, применяемые нами. В эксперименте использовались: патохарактерологический диагностический опросник А. Е. Личко, шкала реактивной, личностной тревожности, опросник Тейлора, методика определения самооценки.

Исследование было начато с беседы с несовершеннолетними правонарушителями. Проведенные беседы позволили составить определенный набор факторов, способствующих совершению подростком преступления. Их условно можно было бы назвать «факторы риска». Большая часть несовершеннолетних правонарушителей воспитывалась в неполных семьях, многие подростки до попадания в ВТК употребляли алкоголь, наркотики. Одной из характерных особенностей наших испытуемых явилась социальная дезадаптация: отсутствие удовлетворенности взаимоотношениями со сверстниками, взрослыми, частые конфликты в школе с учителями. Отсюда — ярко выраженное стремление к самоутверждению любой ценой, даже путем преступления. Не случайно, выделяя главную причину совершения преступления, 2/3 из числа испытуемых отмечали стремление утвердить себя в глазах сверстников, получить их признание. Особо необходимо отметить превалирование у подростков низменных потребностей и интересов, отсутствие заинтересованности в получении каких-либо знаний. «Хотел приключений, чего-то особенного. Нужно было добыть средства, чтобы купить спиртное. Хотел почувствовать себя настоящим «героем». Хотел показать свою силу, смелость, ловкость» — таковы наиболее характерные высказывания наших испытуемых.

С помощью ПДО [2] диагностированы три основных типа акцентуации характера: гипертимный, epileптоидный и неустойчивый. Для данных диагностируемых типов одной из характерных особенностей является эмоциональная неустойчивость, резкая смена настроения, продолжительное аффективное состояние, неустойчивость интересов и т. д. Почти все испытуемые имели высокие показатели по шкале делинквентности и алкоголизации. У всех подростков была сильно выражена реакция эмансипации, что свидетельствовало о стремлении вырваться любой ценой из-под контроля взрослых.

У многих подростков определялась высокая личностная тревожность (47 и более по шкале Спилберга — Ханина). Это свидетельствует о том, что несовершеннолетние воспринимают широкий круг жизненных ситуаций как угрожающие, и можно предположить, что реагировать на эти ситуации они будут появлением состояния тревожности различного уровня. В нашем эксперименте у всех подростков отмечена социальная направленность тревожности, что может свидетельствовать о скрытом переживании своего нынешнего социального положения.

При исследовании самооценки было выявлено, что никто из несовершеннолетних правонарушителей не может адекватно оценить себя, свои социальные связи. Самооценка была занижена у подростков 15—16 лет. Отсюда сильная внушаемость, подвержен-

ность групповому влиянию и как результат — все преступления совершены в группе. У 17—18-летних наряду с заниженной были подростки с завышенной самооценкой, а значит — полное неприятие социальных норм, вседозволенность. Мы предполагаем, что неумение подростков адекватно оценить себя, свои связи в обществе является одной из причин совершения преступления. Попытка воспитать у подростка интерес к себе через заинтересованность в результате учебной и трудовой деятельности может, по нашему мнению, быть одним из способов формирования адекватной самооценки, являющейся одним из компонентов самосознания.

Попадание в воспитательно-трудовую колонию связано с резкой сменой всей жизненной ситуации развития подростка. Воспитательно-трудовая колония призвана стать «передовым фронтом перевоспитания правонарушителей» [1, с. 85].

Мы считаем, что в ВТК должен решаться целый комплекс психологических задач, который может быть объединен в три основные группы: диагностика личностных особенностей, коррекция и профилактика.

В своем исследовании мы обратились только к диагностике. Знание индивидуально-психологических особенностей подростка несомненно поможет выбору эффективных методов перевоспитания.

Полученные результаты позволяют определить стратегию нашего дальнейшего научного исследования. Первоочередной задачей, по нашему мнению, является изучение жизненных ценностей подростков, а также формирование положительного отношения к будущему. В воспитательно-трудовой колонии используется ряд методов, способствующих перевоспитанию подростков, главный из них — метод убеждения. Однако мы считаем, что наряду с убеждением активно должны применяться методы воздействия на эмоциональную сферу самосознания подростков.

Список литературы: 1. *Шушнова А. В.* Формирование общественной направленности личности у правонарушителей раннего юношеского возраста // Психологические пробл. юности. М., 1969. С. 84—87. 2. *Усовершенствованный метод патохарактерологического исследования подростков* // Метод. рекомендации. Ленингр. науч.-исслед. психоневрологический ин-т им. В. М. Бехтерева Л., 1983. 21 с.

Поступила в редколлегию 11.12.87

О РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЫШЛЕНИЯ КАК ЕДИНСТВЕ КОГНИТИВНЫХ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

В современной психологии существует понимание мотивации деятельности и мышления как единства когнитивных и эмоциональных процессов. Вместе с этим имеется ряд психологических данных, характеризующих развитие так понимаемой мотивации как диалектическое развитие указанного единства.

Согласно диалектике процесс развития включает в себя следующие стадии: 1) единство тождества и несущественного различия; 2) единство тождества и существенного различия (наличие в нем существенных свойств, тенденций, не соответствующих друг другу); 3) превращение последнего в единство противоположностей (наибольшее различие, полярность, антагонизм); 4) перерастание единства противоположностей в противоречие, которое разрешается [1, с. 545—546].

Данные психологии, о которых говорилось выше, характеризуют развитие мотивации деятельности и мышления в соответствии с первой, второй и третьей из указанных стадий. Обратимся к этим данным и прежде всего к тем из них, которые соответствуют первой стадии.

Так, представители лейпцигской школы Крюгер и Фолькельт говорили о слитности ощущений и чувств на разных стадиях развития и ввели понятие «эмоционально-подобных ощущений», а представитель гештальтпсихологии К. Коффка писал, что на таких ступенях развития ребенка предмет для сознания является в такой же мере страшным, как и черным, и что первые эмоционально-подобные восприятия должны считаться исходным пунктом всего последующего развития [2]. Об этом же писали А. Н. Леонтьев и А. Р. Лурия [3], В. К. Вилюнас [4, с. 191—200].

Далее процесс расширения и углубления деятельности субъекта развивает дремлющую в мотивационной природе противоположность между когнитивной и эмоциональной сферами. Возникают эпикритические ощущения — наиболее высокие виды ощущений, которые относительно отделены от эмоциональных состояний, имеют дифференцированную структуру, объединяются четкой классификацией, отражают объективные предметы внешнего мира и стоят значительно ближе к сложным интеллектуальным процессам [3, с. 23]. Взаимосвязь когнитивных образований, соответствующих таким ощущениям, с эмоциональной сферой многие авторы характеризуют как единство существенного различия и тождества, выделяя в нем существенные свойства, тенденции, не соответствующие друг другу. Эти свойства и тенденции состоят в следующем.

Во-первых, в несоответствии интенсивности когнитивного и эмоционального компонентов мотива, проявляющемся в рациональных и эмоциональных оценках, в рациональном и эмоциональном мышлении, в которых ослаблено, стерто то эмоциональное, что рациональное содержание (В. Вундт, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, А. Н. Леонтьев, Я. Рейковский и др.). Такое несоответствие у отдельных индивидов может быть динамичным и относительно устойчивым. Во-вторых, тенденция развития когнитивной сферы состоит во все более беспристрастном, объективном, глубоком и полном отражении предмета, а тенденция развития эмоциональной сферы — во все более пристрастном и интенсивном отражении потребностей, характеризующемся нарастанием эмоциональной напряженности, уводящей от объективности отражения предмета, навязывая человеку поступки, для него нежелательные (А. Н. Леонтьев, К. Левин, Я. Рейковский и др.). В-третьих, когнитивный и эмоциональный компоненты могут то один, то другой предшествовать во времени (В. Вундт, С. Л. Рубинштейн).

О превращении мотива как единства существенных различий и тождества в единство противоположностей, в котором достигается наибольшее различие, полярность и антагонизм между когнитивной и эмоциональной сферами, свидетельствуют, прежде всего, указания Вундта на то, что чувственный тон представления приближается «к порогу безразличия», а интенсивность представления — максимальна, и наоборот. Эти указания нашли подтверждение в особенностях рационального и эмоционального мышления (Г. Майер и др.). Ж. Пиаже, характеризуя взаимосвязи когнитивной и эмоциональной сфер, писал о неразделимости и в то же время о различии последних, об их противостоянии, при котором каждая из них в свою очередь обнаруживает и когнитивный, и аффективный аспекты [5, с. 49]. Так же понимал реальный мыслительный процесс и С. Л. Рубинштейн [6]. Понимание мотивации деятельности и мышления указанными авторами соответствует диалектической характеристике противоположности, согласно которой в ней как таковой стороны различия определены лишь одна через другую и вместе с тем безразличны по отношению друг к другу и взаимно исключают [7, с. 508].

Таким образом, в психологии существует понимание мотивации деятельности вообще и мыслительной в частности как развивающегося единства тождества и различия когнитивных и эмоциональных процессов. Такое понимание охватывает лишь три указанные выше стадии процесса ее диалектического развития. Что же касается четвертой стадии перерастания единства противоположностей в разрешающееся противоречие, то она остается неизученной. На нахождение и изучение соответствующих фактов и должны быть направлены усилия современной психологии, так как противоречие и способ его разрешения составляют сущность и механизм развития вообще и мотивационной сферы психики — в частности.

Список литературы: 1. *Философский энциклопедический словарь*. М., 1983. 839 с. 2. *Гордеева Н. Д., Зинченко В. П.* Функциональная структура действия. М., 1982. 207 с. 3. *Лурия А. Р.* Ощущение и восприятие. М., 1975. 110 с. 4. *Валюнас В. К.* Теория деятельности и проблемы мотивации // А. Н. Леонтьев и современная психология. М., 1983. С. 191—200. 5. *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981. 400 с. 6. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. 387 с. 7. *Гегель*. Наука логики // Сочинения. Т. 5. М., 1937. 715 с.

Поступила в редколлегию 11.12.87

УДК 15.370

Б. А. БАЗЫМА

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСНОВАХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

В психодиагностике все большую популярность завоевывают так называемые цветовые тесты исследования личности [1, 2]. Они основываются на предположении, что характер цветовых предпочтений испытуемого (чувства симпатии либо антипатии к тем или иным цветам) несет информацию о некоторых особенностях его личности. Однако вопрос об основных индивидуальных цветовых предпочтениях является дискуссионным.

Согласно М. Люшеру [2] отношение испытуемого к цвету определяется его эмоционально-мотивационными свойствами. В противовес этой точке зрения ряд исследователей [1, 3] считает, что на выбор цвета могут влиять самые разнообразные факторы (от особенностей стимула до индивидуально-типологических характеристик испытуемого), так что говорить о решающем влиянии эмоций следует осторожно. В работе [4], посвященной данному вопросу, с помощью метода многомерного шкалирования было обнаружено, что ведущее влияние на цветовые предпочтения оказывают 2 фактора: эмоциональная оценка цвета, как определенной неразложимой целостности, и осознаваемая или неосознаваемая эмоциональная оценка ассоциаций, вызываемых цветом.

Если психологическое содержание 2-го фактора является достаточно понятным, то 1-й фактор нуждается в дальнейшей интерпретации. На наш взгляд, дополнительную информацию об эмоциональных основах цветовых предпочтений, в частности, о содержании 1-го фактора, могло бы дать применение методики семантического дифференциала (СД) Ч. Осгуда [5]. Как известно, данная методика направлена на изучение аффективной окраски значения, а следовательно, адекватна задаче изучения эмоциональных основ цветовых предпочтений. Кроме того, было предположено, что сравнительное исследование с помощью СД цветовых предпочте-

ний в норме и при психической патологии (шизофрения) более наглядно проявит эмоциональные факторы цветовых выборов, так как при шизофрении наблюдаются глубокие изменения в эмоциональной сфере, оказывающие влияние и на отношение к цвету у больных [6].

Таким образом, настоящее исследование направлено на дальнейшее углубление представлений об эмоциональных основах цветовых предпочтений в аспекте сравнения нормы и патологии. При этом решались следующие задачи.

1. Выявить возможную корреляцию между цветовыми предпочтениями испытуемых и оцениванием цвета по методике СД.

2. Провести сравнительный анализ цветовых выборов и оценивания цвета по методике СД в норме и при шизофрении.

Испытуемым предлагалось проранжировать по степени предпочтения 8 цветов¹ из теста М. Люшера [2]. Затем каждый из этих цветов был оценен ими по шкалам СД².

Было обследовано 60 испытуемых, из которых 23 являлись больными шизофренией в возрасте от 18 до 53 лет. В группу здоровых вошло 37 человек (студенты, врачи) в возрасте от 17 до 57 лет.

На основе индивидуальных рядов цветовых предпочтений и оценок цветов по методике СД для каждой из групп были составлены средние ранговые ряды цветовых выборов, а также ранговые ряды цветов, построенные в соответствии с их шкальными и факторными оценками по методике СД. Полученные ранговые ряды сравнивались между собой с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. При обработке результатов также учитывались обоснования и пояснения испытуемых, которые они давали своим оценкам цвета по методике СД.

Средние ранговые ряды цветовых предпочтений больных и здоровых имели следующий вид: больные шизофренией — 32541607; психически здоровые — 23506417. В целом испытуемые обеих групп чаще предпочитали яркие, светлые цвета, но особенно это было характерно для больных шизофренией, как отмечалось и ранее [6].

Сравнение средних ранговых рядов цветовых предпочтений обеих групп с ранговыми рядами цветов, составленных на основе их шкальных оценок, показало, что наибольшее сходство между рядами имеется в случае шкал СД, относящихся к факторам «активность» (А) и «валентность» (Е). Большинство ранговых рядов шкальных оценок цвета при сравнении групп между собой

¹ Цвета и их условные обозначения: серый (0), темно-синий (1), зеленый (2), красный (3), желтый (4), фиолетовый (5), коричневый (6), черный (7).

² Использование шкалы СД: холодный — горячий, легкий — тяжелый, злой — добрый, звучный — тихий, глубокий — поверхностный, умный — глупый, статичный — динамичный, слабый — сильный, печальный — радостный, яркий — тусклый, твердый — мягкий, мужественный — женственный, пассивный — активный, воздушный — плотный, суровый — нежный, напряженный — расслабленный, возбуждающий — успокаивающий, давящий — облегчающий, приятный — неприятный, похож на меня — не похож на меня.

не имело существенных отличий. Определенные отличия наблюдались в основном по шкалам, относящимся к фактору Е, что свидетельствует об отличиях в ассоциациях, связанных с цветом, в норме и при шизофрении. Особенно это касалось шкалы «умный — глупый». Больные шизофренией оценку «умный» чаще ставляли ярким, светлым цветам (ранговый ряд — 32401657), а здоровые — темным (10726534). В группе больных шизофренией была отмечена меньшая согласованность шкальных оценок цвета, что приводило к более низкому абсолютному значению общей шкальной, а также факторной оценки цвета.

319565
Анализ средних ранговых рядов цветов, составленных на основе их факторных оценок, показал, что у здоровых распределение цветов по фактору А соответствует положению цвета в спектре (34251670), а по фактору Р («сила») — распределению по насыщенности (71653024), что соответствует данным Ч. Осгуда [5]. В случае больных наблюдался ряд отличий: по фактору А фиолетовый цвет был расположен на 2-м месте, что говорит об оценке его больными, как более активирующем, возбуждающем, чем в норме. По фактору Р больные выше оценили красный цвет (3-е место), тем самым подчеркнув интенсивность его воздействия на себя. Можно было бы предположить, что распределение цветов по фактору Е совпадет с ранговыми рядами цветовых предпочтений. Однако полного сходства отмечено не было. Нам представляется, что отсутствие полного соответствия между этими ранговыми рядами объясняется тем, что для положительного выбора цвета играют роль не только высокие положительные оценки по фактору Е (от +1 и выше), но также значения остальных факторов. Дополнительный анализ показал, что для предпочтения цвета благоприятным является также высокая оценка по фактору А (от +1 и выше) и небольшая оценка по фактору Р (от -0,5 до +0,5). Другими словами, испытуемые были склонны предпочитать те цвета, которые они оценили по методике СД, как активирующие (+А), связанные с положительными ассоциациями (+Е), умеренно интенсивные (небольшие значения Р).

При рассмотрении пояснений испытуемыми своих оценок цвета по методике СД было отмечено существенное различие между больными шизофренией и психически здоровыми. Если последние чаще отвечали, что «мне так кажется», «это мое впечатление» или выдвигали устойчивые ассоциации, связанные с цветами, то больные нередко выводили свои оценки из случайных, слабых ассоциаций. Актуализация второстепенных ассоциаций часто приводила больных шизофренией к амбивалентным оценкам. Например, серый цвет оценивался больными одновременно и «воздушным» (цвет самолетов) и «плотным» (цвет танкеров). Темно-синий цвет мог быть оценен как «активный», потому что «это цвет скорого поезда». Из этих примеров видно, что больные фактически оценивали не сам цвет, а предмет, который был окрашен в данный цвет. В норме [3]

оценивание цвета также зависит от его предметных ассоциаций, однако они носят неслучайный, устойчивый характер, обусловленный историческим опытом, традициями и, что самое главное, связаны с объективным характером воздействия цвета на человека. На наш взгляд, подобная утрированность предметной оценки цвета больными шизофренией является проявлением свойственного им эмоционального снижения, которое блокирует непосредственную, эмоциональную оценку цвета и компенсаторно приводит к усилению предметных ассоциаций, вычурный характер которых определяется патологическим мышлением больных.

Выводы. 1. Цветовые предпочтения как в норме, так и при шизофрении связаны со шкальными и факторными оценками цвета по методике СД. 2. Результаты методики СД показывают, что цветовые выборы испытуемых отражают их положительное отношение к активизирующему, но не интенсивному цветовому воздействию, вызываемому у них положительные ассоциации. 3. При шизофрении отмечается разноплановость оценок цвета, снижение способности к непосредственному эмоциональному отношению к цвету, замещение эмоциональных ассоциаций предметными, вычурный характер ассоциаций, вызываемых цветом. 4. Полученные результаты позволяют предположить, что «эмоциональная оценка цвета как определенной неразложимой целостности» [4], представляет собой отношение испытуемого к тому психофизиологическому воздействию, которое оказывает на него тот или иной цвет. Данное отношение опосредовано потребностью испытуемого в такого рода воздействии, а отношение между цветовым воздействием и потребностью в нем может быть открыто субъекту через ассоциации, связанные с цветом, но может также быть и неосознанным.

Список литературы: 1. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика. К., 1986. 280 с. 2. *Luscher M.* The Luscher colour test. L., 1970 S. 70. 3. Урванцев Л. П. Психология восприятия цвета: Методическое пособие. Ярославль, 1981. 65 с. 4. Румянцева А. Н. Экспериментальная проверка методики исследования индивидуального предпочтения цвета // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. № 1. С. 67—69. 5. Осгуд Ч., Суси Д., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам // Семиотика и искусствометрия (сб. переводов). М., 1972. С. 278—298. 6. Базыма Б. А. К вопросу о предпочитаемых цветах у больных шизофренией // Актуальные проблемы, современные достижения психоневрологии, их медико-технические аспекты в основных разделах и практике медицины: (Тез. обл. науч.-практич. конф.) X., 1985. С. 265—267.

Поступила в редколлегию 09.03.88

ПАМЯТЬ КАК АТРИБУТ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Исследования памяти различаются по тому, какое место в них отводится субъекту. Преобладает отношение к субъекту как к абстракции, *ради которого* проводится исследование памяти (номотетический подход). Однако актуальным является анализ действий реального субъекта, который управляет своей памятью (идеографический подход).

Осознанно «бессубъектный» подход реализуется более всего в рамках когнитивной психологии, где детерминантами мнемических процессов являются знаниевые структуры, понятия по аналогии с компьютерными системами. В советской психологии в этом отношении наиболее развито представление о памяти как базовой функциональной системе психической деятельности человека, где традиционное представление о жесткой последовательности циклов преобразования информации заменено представлением об уровне характере функционирования памяти в различных условиях деятельности субъекта [С. П. Бочарова, 1975]. Создана обширная номенклатура мнемических уровней, процессов, операций, процедур. Характерно, что в исследованиях с абстрактными субъектами живуч в сущности менталистский тезис о выводимости из закономерностей памяти хранимых в ней мотивов, смысловых структур личности, немнемических сфер деятельности субъекта. Несмотря на ценность такого подхода, наблюдается его принципиальная ограниченность в отношении «экологической валидности» (Брунsvик) банка полученных данных. Реальная ситуация такова, что в условиях работы спроектированных систем правилом становится постоянное отклонение показателей памяти от проектных стандартов, уже согласованных в лабораторных экспериментах. В этом случае разработчик-психолог оказывается в принципе идущим позади реальной ситуации, с чем еще можно мириться в лаборатории, но что не эффективно в практической оценке и управлении системой. Включение памяти в работу реальной системы с нештатными ситуациями имеет то значение, что оператор (обучаемый) по необходимости становится действительным субъектом памяти, особым образом оценивая и реализуя ее возможности. Как оказаться *впереди* реальной ситуации? Для этого необходимо акцент исследования переместить с отдельных мнемических характеристик на самого субъекта, который единственно и уникально превращает отдельные возможности памяти в реально взаимодействующие и реально работающие.

Осознанно «субъективный» подход в целом характерен для изучения памяти в рамках действительной парадигмы [П. И. Зинченко, 1961, А. А. Смирнов, 1966]. Тенденция к утрате субъекта в более поздних исследованиях возникла в связи с чрезмерной

и методологически неоправданной эксплуатацией понятия деятельности как объяснительного принципа при нейтрализации его как предмета исследования.

Замена парадигмы «память субъекта» парадигмой «субъект памяти» предполагает постановку и реализацию ряда новых теоретических и методических задач в изучении памяти. Будем исходить из того, что «субъект памяти» по отношению к памяти выступает двояко: и как регулятор, осуществляющий производство памяти, и как сама память. Разумеется, объектом исследования не может выступать субъект вообще, ближайшим конкретизирующим понятием полагается «индивидуальность» субъекта как единство уникальных и универсальных свойств человека, как целостная система.

Новые аспекты в изучении памяти, ее функции должны быть существенно связаны с основными измерениями (мерами) индивидуального сознания, конституирующего функционирование памяти в реальных условиях деятельности. Понимая неполноту описываемого объема характеристик индивидуального сознания, укажем основные известные его свойства: неаддитивность, нелинейность, незамкнутость, необратимость. Возникает вопрос, каким образом эти свойства реализуются субъектом памяти, когда он управляет своей памятью в реальных условиях деятельности (таблица).

Взаимосвязь свойств индивидуального сознания и памяти

Свойства сознания	Аспекты памяти	Функции памяти
Неаддитивность	Структурный	Интеграции
Нелинейность	Динамический	Рефлексии
Незамкнутость	Ценностный	Полагания пространства ценностных ориентаций
Необратимость	Уникальный	Экологической валидности

Комментарий к данной таблице направлен на те стороны проблемы памяти, которые в меньшей степени разработаны.

1. Неаддитивность структурных компонентов сознания является исходным моментом для исследования взаимоотношений в памяти ее логического, образного и эмоционального компонентов, функционирующих всегда слитно. Большинство исследований памяти своим объектом имеют логический компонент. Несоизмери-

мо мало изучены образный и особенно эмоциональный компоненты памяти, без чего трудно представить модель, хорошо согласованную с реальностью. Проведенные нами исследования обнаруживают сложную, нетранзитивную связь между компонентами, где, в частности, образный компонент выступает в функции опосредования между логическим и эмоциональным. Индивидуальные различия позволяют судить о наличии некоторого индивидуального показателя сбалансированности компонентов. Последнее позволяет понять, какими способами конкретные индивиды преодолевают информационные перегрузки в реальной работе и, наоборот, индивидуализацию ошибок.

2. Нелинейность компонентов сознания и памяти обусловлена прежде всего способностью субъекта к самооценке. Не случайно в зарубежной психологии возникла проблема метапамяти, как оценки субъектом своих мнемических возможностей. Проведенные нами исследования показывают, что рефлексия есть реальная часть мнемического процесса, имеющая уровневый характер. Оказалось, что на реальный мнемический процесс влияет оценка эффективности применяемых способов запоминания, степень доверия к различным проявлениям собственной памяти, ориентация в коммуникативном акте на возможности памяти партнера. В частности, последнее позволяет выдвинуть гипотезу о том, что в реальном общении память функционирует и должна быть описана как соподчиненная часть некоторой «совокупной памяти» всех партнеров общения.

3. Незамкнутость любой системы индивидуального сознания и, в частности, памяти имеет следствием то, что память не выступает только как многоуровневое средство приема и переработки информации. Ее активность по отношению к внешней среде характеризуется ориентацией на будущий результат действия [Г. К. Середа, 1975]. Конкретный характер ориентации обусловлен прежде всего субъективным пространством ценностей. Всякий целевой объект запоминания, будучи погружен в пространство ценностных ориентаций субъекта, разнооукрашивается, приобретает тем самым индивидуальность. Память выступает здесь в функции полагания (фиксирования) некоей «зоны ближайшего развития», размеры которой подвижны в связи с непрерывной переоценкой ценностных ориентиров субъектом. В частности, стирание ценностных ориентиров в прошлом и будущем, за что несет ответственность субъект памяти, приводит к специфическому состоянию деиндивидуации. Возникает необходимость дальнейшей разработки ценностного мотивационного аспекта развития памяти, которая теоретически и экспериментально была поставлена П. И. Зинченко. Эксперименты показывают, что память по отношению к ценностной сфере выступает и как продукт старых, и как условие воспроизводства, интеграции новых ценностей, позволяет тонко дифференцировать субъективно принятые и «знаемые» социальные ценности.

4. Необратимость психических процессов, являясь фундаментальным определением индивидуального сознания, менее всего

ассимилирована в психологии памяти. Необратимость — это непрерывное отрицание наличного бытия памяти, ревизия в процессе деятельности всех структурно-функциональных аспектов памяти, непрерывное доказательство своего существования. Активность памяти следует понимать не как абстрактную активность, а как процесс непрерывной борьбы за свою экзистенциальность, жизненность, соответствие не только решаемой задаче, но и условиям, в которых она решается. И в этом смысле память реального субъекта является уникальной. Ее неповторимость не есть сверхсложное взаимодействие параметров и свойств, отличающее всякого индивида от другого; неповторимость есть отрицание повторения, «повторение без повторения» (Бернштейн). Отсюда закономерными являются всякого рода флуктуации внутри мнемического действия. С этой точки зрения недооцененными в экспериментальной психологии являются так называемые фоновые характеристики памяти.

Случайность — это форма проявления сущности в явлении, характеризующемся неповторимостью, уникальностью порождающих условий. В памяти как реальном процессе ее фоновые характеристики, традиционно оцениваемые в качестве побочного эффекта действия, обнаруживают богатое содержание, так как выступают в функции отражения связи мнемической системы с внешним миром; расширения и фиксирования опыта системы; основы для порождения новых упорядоченных структур. Добавим, что только флуктуирующая система может «осознать» различие между прошлым и будущим и, следовательно, свою необратимость. Если бы система накопления прошлого опыта работала по принципу компьютерной каталогизации, не имея меток-флуктуаций, субъекту не дано было бы осознать вектор времени.

Поступила в редколлегию 12.01.88

УДК 15.370

Г. К. СЕРЕДА, д-р психол. наук

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ МОЗГА И ПАМЯТЬ (ФАКТЫ И ГИПОТЕЗЫ)

В нашем исследовании, направленном на изучение психологической природы специфических феноменов памяти (эффектов позиции, изоляции, интерференции, реминисценции), получен ряд закономерных зависимостей, наблюдаемых в микрогенезе процесса запоминания.

Важнейшая из этих зависимостей может быть описана следующими тремя положениями.

1. Все характеристики памяти, проявляющиеся в ее специфических эффектах, зависят от степени организованности (упорядо-

ченности) элементов запоминаемого материала: чем меньше организации в материале, тем более выраженными оказываются специфические эффекты памяти при его воспроизведении.

2. Запоминание как приведение неорганизованного материала в определенную систему характеризуется отчетливо фиксируемой в эксперименте фазностью процесса. Чем меньше организации в материале, тем более развернутыми оказываются начальные фазы его обработки.

3. Смена фаз запоминания связана со сменой единиц материала, которыми оперирует память на различных этапах его обработки и происходит как переход от целого к элементам, который одновременно является процессом включения элементов в целое. Чем менее упорядоченным является материал изначально, тем более отчетливо выступает главенство целого в процессе его организации.

Описанные зависимости, как было уже показано [1, 4], являются фундаментальными. Микрогенетические эффекты памяти могут быть поняты как редуцированное выражение ее основной функции, поскольку они представляют собой продукты образования «структур из беспорядка» [2] на низших уровнях организации мнемических процессов.

Основная функция памяти состоит в непрерывном воспроизводстве интегральной картины всего индивидуального опыта, поскольку весь этот опыт является необходимым условием осуществления предстоящей деятельности и в каждый момент ее осуществления включается в нее не как «фрагмент», а как элемент целого. В этом смысле можно сказать, что в деятельность всегда включен весь индивидуальный опыт. С другой стороны, в деятельности же формируются его новые элементы. Из этого следует, что при всем многообразии форм и уровней функционирования память всегда оперирует двумя сопряженными и субординированными «единицами опыта». Этими единицами, соответственно, являются целое и элемент. Соотнесение этих разнополярных конечных единиц памяти составляет функциональную основу как кратковременных, так и долговременных ее процессов.

Объем единиц может варьировать в пределах всего индивидуального опыта от «образа мира» до представления единичной «вещи», но последовательность соответствующих глобальных и локальных операций остается неизменной: она подчинена принципу от целого к частям. Так, общий смысл события в памяти всегда предшествует появлению его «сфокусированного» образа (последний может вообще не появиться, но мы «помним, что мы чего-то не помним» [3, с. 294]), а операция узнавания «фигуры» материала по контуру, производящая эффект края, всегда предшествует операциям обработки средних элементов, обуславливающим эффект интерференции¹.

¹ О единой природе всех специфических эффектов памяти см. [4].

По аналогии с известным «законом перцепции» (Ланге, 1894, и др.) указанная зависимость может быть названа «законом ретенции» (слеодообразования). Однако, если в законе перцепции подчеркивается лишь идея движения от глобальности к расчлененности [5], закон ретенции обязательно предполагает процессуальную обратимость движения, направленного на образование целостностей из элементов. Так что в процессе образования представлений памяти целостность выступает не только как исходная, но и как конечная ее характеристика.

Проведенный анализ психологических механизмов памяти послужил основанием для выдвижения гипотезы о мозговых ее механизмах. Суть этой гипотезы сводится к тому, что аппарат выделения и соотнесения «конечных единиц опыта» (целое — элемент) включает в себя два различных, хотя и функционально сопряженных механизма и что эти механизмы локализуются соответственно, в различных полушариях мозга: синтетическом (правом) и аналитическом (левом).

Синтетическое полушарие ответственно за целое («прошлый опыт»), аналитическое — за обработку элементов («текущий опыт»). Соотнесение единиц опыта и его интеграция — основная функция межполушарного взаимодействия.

Все специфические эффекты памяти — суть продукты этого взаимодействия. Поскольку оно осуществляется посредством процессов, имеющих волновую природу, то в динамике и характеристиках специфических эффектов памяти обнаруживается поразительное соответствие законам протекания «изоморфных» физических процессов, например, законам интерференции когерентных волн. Такие соответствия не могут быть случайными, и раскрытие их природы, несомненно, было бы реальным продвижением в наведении «концептуальных мостов» (Анохин) на линии физика — физиология — психология.

Согласно нашей гипотезе, в специфических эффектах памяти выражается различная степень согласованности процессов межполушарного взаимодействия. Мерой «согласия» непосредственно определяется и «знак», и величина соответствующего эффекта. Единственным определителем самой этой меры является оценка анализируемого материала по критерию новизны. На высших смысловых уровнях памяти оценивается соответствие элемента (текущего опыта) целому (всему «прошлому опыту»), на микрогенетических уровнях, соответственно, оценивается сходство — различие анализируемого элемента и его непосредственного окружения (поскольку последнее уже прошло через фазу предварительного анализа и последующего перемещения «слева направо»).

Совпадение или несовпадение оценок, поступающих «справа» и «слева», выражается непосредственно в эффектах «согласия» или «рассогласования». При этом предельно высокую меру согласия обуславливают два противоположных случая: либо полное сходство, либо полное различие элементов. Полное сходство — это идентичность элементов, полное различие — это принадлежность

их к разным алфавитам (например, буквы — цифры); эффект рассогласования возникает в одном случае, именно в случае некоторой средней меры подобия неорганизованных элементов одного и того же алфавита (например, при восприятии ряда случайных цифр).

Примером положительного эффекта является эффект края. Будучи эффектом «вырезывания» фигуры из фона, он характеризуется высокой «мерой согласия»: анализ контурных элементов (левое полушарие) обеспечивает идентификацию материала с соответствующей категорией целого (правое полушарие). Встречные нервны́е потоки сразу входят в «резонанс». Ту же природу имеет эффект изоляции, обычно называемый эффектом Ресторфф, поскольку представляет собой «выделение» фигуры внутри фигуры». Всякий положительный эффект есть итоговый эффект некоторого синтеза. В этом смысле эффект края, как и эффект Ресторфф, можно назвать эффектами правого полушария.

Примером эффекта рассогласования является эффект интерференции (понимаемой как «ухудшение сохранения» [3, с. 124]). Его можно назвать эффектом левого полушария, поскольку он возникает в случае затрудненного анализа «элементов» при их соотносении. Он представляет собой результат «сшибки» встречных нервных потоков («противофазы») в случае неполного сходства элементов кодируемого ими материала («И то, и не то»). Например, при совпадении крайних элементов и различии середины в двух смежных рядах материала сначала пойдет волна согласия «справа» (поскольку фаза узнавания фигуры по контуру предшествует анализу середины): «Это то же самое», а затем, при анализе средних элементов, произойдет рассогласование (поскольку «левая» волна окажется в «противофазе»): «Это другое». В целом возникнет ситуация затрудненного выбора решения, требующая дополнительного аналитико-синтетического (межполушарного) обмена.

Приведенные примеры показывают, откуда берется «знак», эффекта (положительный — отрицательный). Что касается величины эффекта, то ее закономерные изменения наблюдаются в пространстве между двумя максимумами. Как уже отмечалось, максимум положительного эффекта дает две крайние точки на шкале сходства — различия элементов (либо полное сходство, либо полное различие). Средняя точка на этой шкале обуславливает максимум отрицательного эффекта. Соответствующая этой точке «средняя мера подобия» определяется двумя противоположными характеристиками материала: алфавит его один и тот же, но все элементы — разные. По мере удаления от средней точки к краям отрицательный эффект уменьшается, постепенно превращаясь в свою противоположность: на полюсе сходства — в эффект повторения, на полюсе различия — в эффект изоляции. Так «левые» эффекты превращаются в «правые».

При таком рассмотрении полной картины изменений и переходов одних эффектов в другие становится вполне очевидной

единая природа всех специфических эффектов памяти. Эффект края и эффект Ресторффа выступают при этом как предельные формы выражения эффекта интерференции. Что касается эффекта реминисценции, то он тоже может быть понят как превращение отрицательных эффектов в положительные, происходящее на латентном уровне в течение более или менее продолжительного времени.

Через реминисценцию открывается механизм перехода кратковременных эффектов памяти в долговременные как процесс непрерывного межполушарного взаимодействия, или, что то же самое, непрерывной системной организации индивидуального опыта.

Из изложенного следует, что так называемые специфические эффекты памяти представляют собой не побочные или сопутствующие ее феномены, тем более они не могут быть рассматриваемы как издержки или «помехи», они являются основными структурными единицами ее процессов, закономерными продуктами интеграции элементов индивидуального опыта, как необходимого условия осуществления любой деятельности. Можно сказать, что вся наша память, рассматриваемая со стороны ее продуктивности, состоит из одних только специфических эффектов. Точно так же можно сказать, что рассматриваемая со стороны мозговых механизмов вся наша память есть продукт непрерывного взаимодействия синтетического и аналитического полушарий мозга.

Основные положения выдвигаемой нами гипотезы в современных условиях доступны экспериментальной проверке с помощью сочетания психологических программ исследования с новыми биофизическими и биохимическими методами.

При условии подтверждения гипотеза открывает бы прямую возможность приведения к единому знаменателю психологических и физиологических представлений о механизмах человеческой памяти, выделяя в качестве общего основания для конструирования и согласования этих представлений идею интеграции разнополярных единиц опыта: многообразный опыт, как и асимметричный мозг, един.

Подчеркивание определяющей роли целого в этом процессе образования «структур из беспорядка» ориентирует на более активное использование обычно недооцениваемых ресурсов «художественного» полушария и в практическом плане открывает возможность более рационального управления познавательной сферой человека при организации различных деятельности, особенно обучения.

Список литературы: 1. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1948. 704 с. 2. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. М., 1969. 120 с. 3. Краткий психологический словарь. М., 1985. 432 с. 4. Середа Г. К. Память и деятельность (теоретическое и экспериментальное изучение природы человеческой памяти как функциональной психологической системы) // Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1985. 49 с. 5. Ланге Н. Н. Закон перцепции. Одесса, 1894. 200 с.

Поступила в редколлегию 16.09.87

**ПРИМЕНЕНИЕ КАТЕГОРИИ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМЫ ДЛЯ
АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ МЫШЛЕНИЯ И
ПАМЯТИ**

Проблема мышления и памяти — одна из традиционных и разработанных в психологии. В разных исследованиях она формулируется как проблема их связи, взаимосвязи, взаимоотношений и т. д., а полученные в этих работах результаты носят в основном эмпирический характер.

Рассмотрим данную проблему с более общих, философских позиций. В современных научных исследованиях для постановки и решения задач все чаще используются различные философские понятия. О плодотворности такого подхода свидетельствует применение, к примеру, понятия системы в разных областях знания, в том числе и в психологии. К ним относятся также категории содержания и формы, которые являются конкретизацией ядра марксистской диалектики — закона единства и борьбы противоположностей.

Существует множество определений содержания и формы, проанализировав которые, можно заключить, что содержание — это совокупность процессов (элементов), их взаимодействие, а форма — это способ существования, выражения содержания.

Форма определяется содержанием. Возникнув, она приобретает определенную устойчивость и самостоятельность по отношению к содержанию. В результате развития содержания возникает несоответствие между формой и содержанием, развивается противоречие между ними. Содержание имеет тенденцию непрерывно изменяться, а форма — оставаться неизменной. Вначале несоответствие между формой и содержанием проявляется в виде несущественного различия, а затем и существенного. И форма, первоначально способствующая развитию вещи, начинает препятствовать ему. Борьба между содержанием и формой приводит к образованию новой формы, соответствующей изменившемуся содержанию. Так разрешается противоречие между старой формой и развившимся в ее рамках новым содержанием. С разрешением противоречия происходят качественные изменения и в форме, и в содержании. Так описывают диалектическую взаимосвязь этих категорий [2].

В историческом аспекте проблема соотношения формы и содержания выглядела по-разному: форма бралась в отношении то к сущности, то к материи, а в немецкой классической философии приобрела современную формулировку — формы и содержания, причем понятие формы становится многоаспектным: выделяется внешняя форма, внутренняя и др. Так, для Гегеля форма тесно сливается с содержанием, находится с ним в единстве. «Содержание есть не что иное, как переход формы в со-

держание, а форма — переход содержания в форму» [3, с. 298].

Новой ступенью в развитии этих понятий был подход К. Маркса, который применил их, анализируя товар и стоимость. Им был выработан ряд понятий, позволяющих более глубоко проникать в действительность. К ним относится и превращенная форма — такая форма, в которой представлено неспецифическое для нее содержание. Г. С. Батищев отмечает, что «философское значение этого понятия велико потому, что оно позволяет теоретическому мышлению научно осваивать сложно расчлененную и, так сказать, «многослойную» действительность. Оно позволяет развивать критическую точку зрения на непосредственную эмпирию действительности, отнюдь не впадая в романтизм или утопизм, и в то же время опираться на строго научное изучение ее, отнюдь не впадая в оправдание ее и не уходя от ее противоречий» [4, с. 61].

Маркс выработал и применил понятие превращенной формы для исследования структуры капиталистического способа производства, но анализ этого понятия, проведенный в работе А. А. Хамидова [5], показал, что его значение распространяется и на исследование других областей человеческой деятельности. Превращенная форма обладает некоторыми особенностями, отличающими ее от классического отношения формы и содержания: «Форма проявления получает самостоятельное «сущностное» значение, обособляется, и содержание заменяется иным отношением, которое сливается со свойствами материального носителя (субстрата) самой формы... и становится на место действительного отношения» [6, с. 100].

Понятие превращенной формы не совпадает с понятиями ни внешней (безразличной к содержанию), ни внутренней (т. е. формы самого содержания) формы. Превращенная форма, как указывает Хамидов, имеет и свою форму, и свое содержание, обладает качественными и количественными определениями.

В философии и психологии категории формы и содержания использовались для анализа мышления и его форм — традиция, начавшаяся с работ Гегеля, при анализе информационных процессов (Е. В. Дмитриев). Н. А. Бернштейн и А. Н. Леонтьев использовали термин «ткань» (биодинамическая и чувственная) в понимании формы. В работах М. Турвея, Р. Шоу, П. Куглера и других категория формы была применена к развитию представлений об информации. Проблема диалектических переходов предмета в средство и средства в предмет возникла при изучении чувственно-предметного действия, и в работе Б. И. Беспалова были использованы категории формы и содержания.

В этих работах категории формы и содержания применялись для анализа одного явления, однако их можно применять и для анализа разных явлений, что было сделано Марксом.

Представляется, что применение именно такого подхода в психологии будет весьма перспективным, поскольку может быть

вскрыта внутренняя связь и единство между внешне различными явлениями и их переходы друг в друга. В. И. Ленин подчеркивал, что самое важное — это ухватить **переход** от одного явления к другому [1, с. 128].

В психологии факт существования связи между мышлением и памятью стал уже классическим и тривиальным. К нему приходили от исследований как мышления (Ж. Пиаже), так и памяти (Блонский, Зинченко, Смирнов и др.). Даже в специально направленных исследованиях по изучению «чистой» памяти (Эббингауз, Милорадович) не удавалось полностью элиминировать мыслительные процессы. Однако в работах, выполненных в русле традиционной эмпирической позиции, мышление и память понимались как два **различных**, самостоятельных процесса или функции, связанные между собой. При генетическом подходе к исследованию этих процессов выделялись моменты, когда память и мышление максимально разводились, и их влияние друг на друга было минимальным, и когда они фактически сливались друг с другом.

Большое количество исследований проводилось в рамках корреляционного анализа, при котором прослеживались связи между отдельными видами памяти, ее процессами или характеристиками с некоторыми характеристиками мышления.

Пиаже и Инельдер пришли к выводу о том, что организация памяти должна меняться в зависимости от уровня схем мышления и развиваться вместе с интеллектом индивида.

В работах В. П. Зинченко, Б. М. Величковского, Г. Г. Вучетич и других было показано, что процессы кратковременной памяти подчиняются тем же законам, что и долговременной, в частности по линии близости операционального состава мыслительной и мнемической деятельности. Идет сближение операционального состава мышления и памяти, и Б. И. Беспалов говорит о «мысленно-мнемических операциях» [7, с. 100]. Однако в проблеме памяти и мышления много нерешенного и неясного.

Применяя категории формы и содержания для анализа связи памяти и мышления, мы исходили из следующих соображений.

1. Категории содержания и формы могут быть применены для установления связи явлений, а предметом нашего рассмотрения как раз и является взаимосвязь двух явлений — мышления и памяти.

2. Известно, что между категориями содержания и формы существует постоянная взаимосвязь, приводящая к их изменению. Исследования связи памяти и мышления дают многочисленные факты, подтверждающие взаимные влияния памяти и мышления друг на друга.

3. Данные категории могут быть использованы для исследования внешне разных явлений.

4. Приняв точку зрения многоаспектности категории «форма», можно говорить о внешней, внутренней, превращенной и других формах.

Для изучения связи мышления и памяти наиболее важным представляется понятие превращенной формы. Подчеркнем еще раз, что превращенной является такая форма, в которой представлено неспецифическое для нее содержание.

Рассмотрим память с этой точки зрения. Феномены памяти действительно маскируют свое происхождение, к которому можно прийти только через множество опосредствующих звеньев; природа же и происхождение некоторых явлений памяти остается невыясненной.

Факт самостоятельного «сущностного» значения памяти, видимо, дополнительных комментариев не требует, так как память общепризнанно является самостоятельным познавательным процессом.

Превращенная форма имеет и свою форму, и свое содержание. Память, взятая сама по себе, имеет и свою форму — в каком виде запечатлено, и свое содержание — что именно запечатлено. Как и превращенная форма, память обладает качественными и количественными характеристиками. Так, становится очевидным, что память отвечает всем характеристикам превращенной формы и может быть рассмотрена как таковая.

Тогда проблема взаимосвязи мышления и памяти приобретает следующий вид: мышление и память являются двумя сторонами единого процесса познания мира, которые могут быть рассмотрены с разных сторон. Мышление направлено на получение содержания, а память является его превращенной формой, существуя самостоятельно и выражая неспецифическое для себя содержание. Становится понятной необходимость переходов от мышления к памяти и наоборот в силу их диалектического взаимодействия как содержания и формы.

Таким образом, проблема памяти и мышления может быть сформулирована как проблема их взаимопереходов (или взаимопревращений). Свою дальнейшую задачу мы видим в том, чтобы показать это взаимопревращение на конкретном психологическом материале.

Список литературы: 1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 29. 2. *Материалистическая диалектика как общая теория развития*. Т. 1. М., 1982. 494 с. 3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 1. М., 1974. 452 с. 4. Батищев Г. С. «Капитал» как философское произведение // «Капитал» Маркса, философия и современность. М., 1968. С. 46—65. 5. Хамидов А. А. Понятие превращенной формы в марксистской диалектике (на материале «Капитала» Маркса): Дис. ... канд. филос. наук. М., 1977. 192 с. 6. Mamardaszwili M. K. *Przekształcone formy* // *Studia filozoficzne*. 1972. Р. 34—39. 7. Беспалов Б. И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления. М., 1984. 189 с.

Поступила в редколлегию 15.09.87

О СПЕЦИФИКЕ МНЕМИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ, ВЫПОЛНЯЕМОГО ПОСЛЕ МЫСЛИТЕЛЬНОГО

В качестве задачи экспериментального исследования нами было взято сравнение специфики двух способов выполнения мнемического действия: изолированного и непосредственно после мыслительного и тем же способом. В качестве анализируемого действия использована классификация, являющаяся традиционной для изучения соотношения познавательных и мнемических действий.

Однако, поскольку нас интересовало не столько сравнение продуктивности выполняемых действий¹, сколько характеристики, относящиеся к процессу выполнения этих действий, нам необходима была методика, позволяющая фиксировать динамику разных характеристик действия на различных этапах его выполнения.

Для этой цели мы выбрали методику прерывания действия на разных этапах его выполнения. Действие прерывалось через 15, 10, 8, 5 и 3 с после начала выполнения. Испытуемые не знали о том, что они будут выполнять действие в течение столь короткого времени. Немедленно после прерывания предлагалось воспроизвести все, что было запомнено. После этого с испытуемыми проводилась беседа о характере сделанной классификации, особенностях запоминания, воспроизведения, работы с материалом.

Экспериментальный материал представлял собой набор из 15 слов, поддающихся классификации на три группы по смысловому основанию. Испытуемые — студенты в возрасте от 18 до 25 лет. Всего в эксперименте приняло участие 150 человек в первой серии и 100 человек — во второй.

В первой серии испытуемые выполняли мнемическое действие, во второй — мыслительное с последующим воспроизведением произвольно запомненного, а затем мнемическое.

Результаты. 1. Продуктивность мнемического действия (М) во всех случаях, за исключением 5-секундного выполнения, выше продуктивности мнемического действия, следующего после мыслительного (М_{мс}) (таблица).

2. И в М и в М_{мс} действиях классификация выполняется больше, чем в половине случаев, однако по-разному. Классификация на три группы делается в М_{мс} действиях в 3—4 раза чаще, чем в М (таблица). Этим, видимо, объясняется и более низкая продуктивность в М_{мс}, так как большая часть времени по сравнению с М действием уходит на классификацию, на попытки сделать ее более тщательно, т.е. на смысловое преобразование материала.

3. Классификация на две группы чаще делается в М действии (таблица).

¹ Серeda Г. К., Снопик Б. И. О влиянии предшествующего действия на мнемический эффект последующего действия // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Х., 1970. С. 215—218.

**Характеристики продуктивности и особенности использования
классификации в М и М_{МС} действиях**

Время выполнения, с	Продуктивность		Классификация на 3 группы, %		Классификация на 2 группы, %		Выделение 1 группы, %		Классификация в % воспроизведения		Классификация после воспроизведения, %	
	М	М _{МС}	М	М _{МС}	М	М _{МС}	М	М _{МС}	М	М _{МС}	М	М _{МС}
15	9,2	8,7	25	25	75	75	—	—	60	90	30	—
10	8,4	8,1	7	30	80	70	—	—	60	75	10	—
8	7,4	6,8	5	15	85	75	2,5	6	60	81	22	—
5	5,4	7,2	5	20	58	75	10	5	35	65	30	10
3	4,2	4,2	10	10	55	50	20	20	20	50	35	—

4. В некоторых случаях при малом времени выполнения действий (8, 5, 3 с) выделяется какая-то одна группа и отбираются слова, к ней относящиеся. Это отмечается у обоих действий.

5. Интересен факт использования классификации в воспроизведении. На всех временных интервалах при выполнении М_{МС} действия классификация в воспроизведении используется значительно чаще (см. таблицу).

6. При выполнении М действия в некоторых случаях классификация делалась после воспроизведения (согласно наблюдениям экспериментатора и данным беседы с испытуемым), чего практически совсем не наблюдалось в М_{МС} действиях.

Полученные результаты показывают явное различие между М и М_{МС} действиями, что свидетельствует о непосредственном влиянии мыслительного действия на мнемическое. Меньшая продуктивность М_{МС} действия по сравнению с М действием связана с тем, что при выполнении М_{МС} действия испытуемые стремятся сделать такую же классификацию, как в мыслительном (выделить три смысловые группы). В М действиях классификация делается менее строгая, т.е. здесь материал подвергается меньшей смысловой обработке, чем в случае М_{МС} действия.

Воспроизведение является тем процессом, в котором между разными действиями отмечаются наиболее значительные различия. При воспроизведении в М_{МС} действиях классификация используется значительно чаще, чем в М (см. таблицу). Это говорит о том, что наибольшему влиянию мыслительного действия подвергается воспроизведение, т.е. оно является тем процессом, в котором происходит превращение мыслительного действия в мнемическое и актуализация мыслительного действия в новой форме.

Интересно, что при воспроизведении после мыслительного действия классификация используется значительно реже, даже реже, чем после М. По-видимому, это можно объяснить следующим образом. Мыслительное действие прежде всего направлено на ана-

лиз содержания материала и получение некоего результата, в самом материале не данном (в нашем случае — определение основания для классификации). При воспроизведении материала преобразования формы, в которой он был предъявлен, не произошло. Материал воспроизводится в той форме, в которой он задан.

При M_{mc} действию на первый план выходит преобразование формы материала (создание модели воспроизведения, по В. Я. Ляудис). Анализ материала является менее содержательным и менее детальным, исходная форма же претерпевает значительные изменения (слова предъявлялись в случайном порядке, а воспроизводятся по смысловым группам).

Эти факты дают возможность предположить, что переход мыслительного действия в мнемическое заключается в переходе с анализа и преобразования содержания на анализ и преобразование формы.

Поступила в редколлегию 10.03.88

УДК 15.370

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук

К ВОПРОСУ О РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПАМЯТЬ — ОБЩЕНИЕ

Система психических явлений многоуровневая, в ней можно выделить три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, в которой реализуются функции познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию поведения субъектов; коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми. Поскольку каждая из этих подсистем является многомерным явлением, то, в свою очередь, они могут быть расчленены далее. Например, рассматривая коммуникативную подсистему, можно выделить разные функции и уровни общения; в регулятивной подсистеме — разные уровни регуляции и саморегуляции и т. д.

Естественно, что связи между разными уровнями подсистем неоднозначны и характеризуются высокой динамичностью, поэтому важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами в каждом конкретном случае является определение «системообразующего фактора» [1, 2], который позволяет объединить в целостную функционально-динамическую систему различные механизмы.

Проблема нашего исследования была связана с изучением специфики процессов произвольной памяти в индивидуальной и совместной деятельности. Опираясь на положения системного подхода о том, что всякая многоуровневая система обеспечивает процессы самоорганизации и саморегуляции за счет, с одной стороны, относительной автономии каждого входящего в нее уровня, с другой — их соподчиненности, мы предположили, что память, как «система организации индивидуального опыта» [3] в ситуа-

ции общения будет выступать в качестве системы организации «совокупного фонда совокупного субъекта» [2], т. е. общение будет выполнять функцию организации как индивидуальной, так и совместной деятельности.

В процессе общения индивид может воздействовать как на собственный мотив, цель, программу, принятие решения, выполнение отдельных действий и их контроль, так и на все эти «составляющие» деятельности своего партнера. В этом процессе осуществляется взаимная стимуляция и коррекция поведения участников общения. Здесь проявляются характерные для совместной деятельности феномены: совместимость людей, общий стиль деятельности и т. д. Благодаря взаимной регуляции поведения людей в процессе общения, происходит превращение ее в совокупный субъект деятельности.

Отсюда конкретная задача нашего исследования сводилась к рассмотрению взаимосвязи между процессами принятия решения, памяти и общения, к выявлению отношений между этими подсистемами.

Мы предположили, что общение в системе память — общение будет выполнять регулятивную функцию, а сам процесс регуляции деятельности партнеров зависит от характера и уровня взаимодействия.

С целью реализации поставленной в исследовании задачи проведен анализ влияния различных типов регуляции поведения на особенности процесса произвольного запоминания и воспроизведения в системе память — общение. Было выделено три типа регуляции взаимодействия в этой системе: заранее регламентированный способ взаимодействия, стихийно возникающее взаимодействие и способ индифферентного присутствия.

Процесс произвольного запоминания выступал в качестве продукта решения мыслительных задач в условиях разных уровней взаимосвязанности субъектов общения. Методика исследования обеспечивала моделирование двух уровней взаимосвязанности субъектов общения, которые продуцировали разные типы регуляции поведения партнеров.

Первый уровень — «молчаливое сопresутствие», при котором само присутствие экспериментатора оказывает влияние на состояние человека, на характер его деятельности (индивидуальной). Второй уровень — «взаимовлияние», при котором общающиеся субъекты выполняют совместную деятельность.

В ходе эксперимента испытуемым предлагали для решения ряд мыслительных задач разных видов. Это были последовательности цифр или графические фигуры, в которые надо было, установив закономерность их организации, вставить пропущенную цифру или фигуру из специального набора символов. Исследование состояло из двух серий опытов по два варианта в каждом. В каждой серии варьировался способ общения при выполнении совместной деятельности.

Процедура опытов имела следующую структуру. В одном варианте сначала проводился претест, а затем основной эксперимент (вариант А), а в другом — сначала основной эксперимент, а потом постест (вариант В).

Цель претеста сводилась к диагностированию умения испытуемых решать мыслительные задачи данного типа и к определению продуктивности произвольного запоминания при этом. Способ общения — «молчаливое сопresутствие» экспериментатора. Характер деятельности — индивидуальный. Тип регуляции связан с поведением испытуемого под влиянием индифферентного присутствия другого человека.

Следующий этап — основной эксперимент. Испытуемые работали в диадах, при этом выбирали себе партнеров общения. Отсюда межличностные отношения в диадах носили взаимоположительный или взаимонейтральный характер. Испытуемые решали задачи, аналогичные тем, что были в претесте. Главной переменной был способ общения: регламентированное, заранее заданное извне взаимодействие (1 серия опытов); стихийно возникающее взаимодействие партнеров в процессе общения при совместном решении мыслительной задачи и совместном воспроизведении (2 серия опытов). Характер деятельности — совместный. Тип регуляции связан с взаимной стимуляцией и взаимной коррекцией поведения.

И наконец, постест, в котором задача испытуемого была аналогична задаче претеста. Способ деятельности и тип регуляции поведения также идентичен претесту.

В экспериментах участвовало 60 студентов ХГУ в возрасте от 18 до 23 лет. Был проведен сравнительный анализ решения мыслительных задач и продуктивности произвольного запоминания при индивидуальной деятельности и в ситуации общения. Анализировалось влияние характера регуляции деятельности на специфику протекания процесса принятия решения и на особенности воспроизведения. Фиксировались время и успешность решения мыслительных задач, точность и объем произвольного запоминания и воспроизведения.

Организация исследования в виде претеста, основного эксперимента и постеста дала возможность исследовать развитие такого процесса, как формирование «совокупного фонда совокупного субъекта», который выполняет функцию организации индивидуальной и совместной деятельности в системе память—общение. Это обеспечивается за счет взаимного обмена мыслями, мнениями с переносом их как на последующее индивидуальное принятие решения, так и на стратегию процесса воспроизведения.

Результаты исследования, представленные в табл. 1, свидетельствуют о том, что совместная выработка и принятие решения, осуществляемая партнерами в совместной деятельности, способствует созданию совокупного фонда, который детерминирует стратегию поиска решений в последующей индивидуальной деятельности. Отсюда значимое уменьшение времени принятия решения в

постесте по сравнению со временем совместного решения и временем решения в претесте, аналогичны изменения и в количестве успешно решенных задач.

Таблица 1

Показатели успешности решения задач при индивидуальной и совместной деятельности

Показатели		1 серия				2 серия			
		Индивиду- альная дея- тельность	Совместное заранее ре- ламентиро- ванное вза- имодействие	Индивиду- альная дея- тельность	Индивиду- альная дея- тельность	Совместное стихийно- возникаю- щее вза- имодействие	Индивиду- альная дея- тельность		
		Вариант А		Вариант В		Вариант А		Вариант В	
Время решения	Цифры	1,18'	1,55'	1,51'	1,00'	1,32'	1,45'	1,49'	1,20'
	Фигуры	0,56'	1,21'	0,53'	0,44'	1,00'	0,57'	1,23'	0,55'
Количество правильных решений	Цифры	4	1	1	4	3	1	1	3
	Фигуры	3	5	4	6	3	—	4	5

Показатели успешности принятия решения в ситуации при заранее заданной регламентации деятельности значительно выше, чем показатели решения задач при стихийно возникающем взаимодействии. Особенно это отчетливо проступило не на цифровом материале, а на графическом. Процесс поиска стратегии и принятия решения требует большей активизации психической деятельности при работе с материалом, поддающимся структурированию, чем работа с цифровым материалом, и способствует выработке стратегии, обеспечивающей организацию совокупного фонда.

Анализируя особенности воспроизведения цифрового и графического материала (табл. 2), следует отметить, что объем и точность при совместном воспроизведении значительно выше, чем в индивидуальном воспроизведении для ситуации с заранее регламентированной деятельностью по сравнению с этим же характеристиками в случае стихийно возникающего взаимодействия. Это свидетельствует о том, что различные типы взаимодействия оказывают регулирующее влияние на процессы памяти в системе память—общение. Более того, это регулирующее воздействие отчетливо проявляется и при индивидуальном решении задачи с последующим воспроизведением (результаты постеста). Все показатели постеста, в случае предыдущей работы испытуемого в группах с заранее регламентированным типом регуляции деятельности, зна-

чительно выше, чем результаты постеста при работе партнеров в ситуации стихийно возникающего взаимодействия (цифры соответственно — 92,5 и 79 %, фигуры 78 и 45,5 %).

Таблица 2

Показатели непроизвольного запоминания при индивидуальной и совместной деятельности

Показатели		1 серия				2 серия			
		Индивидуальная деятельность	Совместное заранее регламентированное взаимодействие		Индивидуальная деятельность	Индивидуальная деятельность	Совместное стихийно возникающее взаимодействие		Индивидуальная деятельность
		Вариант А		Вариант В		Вариант А		Вариант В	
Объем памяти	Цифры	85 %	97 %	100 %	92,5 %	90 %	97 %	96 %	79 %
	Фигуры	55 %	44 %	57 %	78 %	57 %	39 %	46 %	45,5 %
Точность воспроизведения	Цифры	0,88	0,95	1,00	0,93	0,87	0,93	0,96	0,80
	Фигуры	0,59	0,36	0,58	0,63	0,65	0,43	0,64	0,56

Следует отметить существенное влияние на продуктивность процессов принятия решения и воспроизведения ролевой функции участников общения как при специальной регламентации деятельности, так и при стихийно возникающем типе регуляции поведения. Более высокие показатели оказались у испытуемых, выполняющих роль лидера в системе память—общение. Более того, это улучшение наблюдалось и в ситуации последующего индивидуального воспроизведения (постест), так как лидеры более активно, чем ведомые, осуществляли присвоение способов, приемов, стратегий решения из «совокупного фонда памяти». Таким образом, прослеживается изменение стратегии индивидуальной деятельности и изменение ее продуктивности в зависимости от того, какую роль испытуемый выполнял в совместной деятельности. При общем повышении показателей в индивидуальной деятельности как у лидера, так и у ведомого более значительные изменения наблюдаются у лидера, что обусловлено ответственностью за выбор правильного решения, за направленность на поиск общего принципа решения, ответственность за конечный результат. Все это мобилизует его индивидуальные возможности более полно.

Реализация регуляторно-коммуникативной функции общения осуществляется через усиление контроля за деятельностью партнера, что приводит к усилению самоконтроля, саморегуляции уча-

стников взаимодействия, а это определенным образом влияет на протекание психических процессов.

Таким образом, было установлено дифференцированное влияние различных уровней регулятивной функции общения на процессы памяти и принятие решения в системе память—общение. Сама же регулятивная функция общения объединяет в целостную функционально-динамическую систему процессы памяти и общения.

Список литературы: 1. *Анохин П. К.* Философские аспекты теории функциональной системы. М., 1978. 400 с. 2. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 445 с. 3. *Середа Г. К.* Память как механизм системной организации индивидуального опыта // Вестн. Харьк. ун-та. 1982. № 224. Психология познавательных процессов. С. 10—17. 4. *Шербо Н. П.* Особенности решения мыслительных задач в условиях общения // Вопр. психологии. 1985. № 7. С. 18—26.

Поступила в редколлегию 02.09.87

УДК 15.370

Л. А. НАЙДЕНОВА, М. И. НАЙДЕНОВ

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАПОМИНАНИЯ ПРОЦЕССА СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В связи с распространением коллективных форм обучения и творчества возрастает актуальность проблемы психологических механизмов функционирования памяти и мышления в ходе совместного решения творческих задач. Знание механизмов работы памяти в этом процессе необходимо, в частности, для того, чтобы обеспечить рациональную организацию использования приобретаемого опыта в последующих аналогичных ситуациях.

В проведенном нами экспериментальном исследовании (испытываемые — 15 старшеклассников, решавших в триадах по 7 задач на соображение вслух, затем выполнявших задание по определению авторства каждого высказывания совместного решения) обнаружены следующие особенности запоминания процесса группового решения задач:

1) наиболее точно запоминаются целостные элементы процесса решения (т. е. общие подходы, гипотезы и принципы решения задачи, а также особенности личностного отношения к ситуации), в то время как частичные функциональные элементы мышления (например, отдельные конкретные представления и операции, реализующие процесс решения задач) запоминаются значительно хуже;

2) частичные функциональные элементы мышления запоминаются преимущественно в случаях, когда их вербализация была личностно значимой, сопровождалась выраженными эмоциональными реакциями;

3) на особенности запоминания процесса совместного решения задачи оказывает существенное влияние характер складывающихся

межличностных отношений партнеров: запоминание более эффективно в тех случаях, когда у всех партнеров была выражена установка на сотрудничество для достижения общей цели — решения задачи; в случае наличия лидера особенно хорошо запоминались именно его высказывания; если же между партнерами не устанавливалось устойчивых отношений сотрудничества, запоминание процесса решения задачи было менее эффективным. Таким образом, эффективность запоминания процесса совместного решения творческих задач обеспечивается степенью целостности совместно осуществляемого процесса мышления, личностной значимостью эмоциональных реакций, характером складывающихся межличностных отношений.

Поступила в редколлегию 24.03.88

УДК 15.310

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

СПЕЦИФИКА И ВЗАИМОСВЯЗЬ ФУНКЦИЙ ДОЛГОВРЕМЕННОЙ И КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОГО НАВЫКА

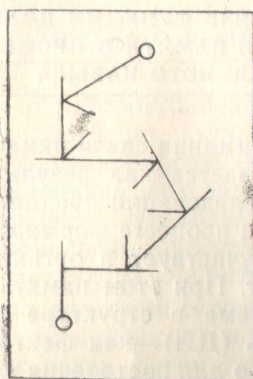
В отличие от традиционного понимания связи памяти и навыка, при котором память рассматривается как результат, продукт формирования навыка, в нашем исследовании предпринята попытка рассмотреть роль памяти в самом процессе формирования навыка, т.е. то, как именно память участвует в организации этого процесса и влияет на его результат. При этом память понимается как базовая функциональная система в структуре деятельности [1], причем долговременная память (ДП) — как фактор, обеспечивающий актуализацию необходимого для построения действия состава операций и определяющий тем самым и общие его особенности [2], а кратковременная память (КП) — как фактор, обеспечивающий сцепление отдельных операций внутри пробы и перенос результатов действия с одной пробы на другую [3]. Задача настоящей работы — исследование специфики и взаимосвязей функций ДП и КП в формировании двигательных навыков разной степени сложности.

Методика. В качестве основного методического приема использовалось сопоставление различных показателей формирования навыка и памяти (ДП и КП). Для исследования формирования навыка применялись лабиринты двух видов: сложный и средней трудности (рисунок); испытуемые с завязанными глазами осуществляли по ним движения карандашом от начальной точки к конечной. Основные фиксируемые показатели представлены в табл. 1.

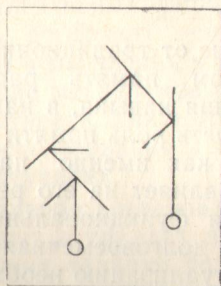
Таблица 1

Показатели формирования навыка для разных видов программ ДП

Вид навыка	Показатели формирования навыка	Виды программ ДП			Значимость различий		
		Ф	К	З	Ф-К	К-З	Ф-З
Сложный	Общее число проб	24,7	24,3	12,4	—	0,025	0,025
	Общее число ошибок	101,8	81,1	30,4	—	0,05	0,01
	Число ошибок на 1 пробу	4,0	2,9	2,1	0,05	0,05	0,01
	Число возвратов — 1 —	2,9	1,3	1,1	0,01	—	0,01
	Среднее время, с — 1 —	26,7	23,1	26,8	—	0,05	—
Средней трудности	Общее число проб	19,7	13,1	16,1	0,05	—	0,05
	Общее число ошибок	56,5	24,3	45,6	0,01	—	—
	Число ошибок на 1 пробу	2,9	1,6	2,2	0,01	—	—
	Число возвратов — 1 —	2,4	0,5	0,8	0,01	0,025	0,025
	Среднее время, с — 1 —	24,3	15,6	21,2	0,025	0,025	—



а



б

Лабиринты для исследования формирования двигательного навыка:

а — сложный (7 отрезков пути и 12 тупиков); б — средней трудности (5 отрезков пути и 8 тупиков); А — начальные точки, Б — конечные точки

Характеристики ДП задавались следующими начальными экспериментальными условиями: 1) испытуемый не получал никакой предварительной информации об образе движения, при этом у него с самого начала не было интегральной моторной программы ДП—случай «фрагментарной программы» («Ф»); 2) экспериментатор трижды проводил руку испытуемого по необходимому маршруту, при этом задавалась кинестетическая (сукцессивная) интегральная программа («К»); 3) испытуемый свободно рассматривал

лабиринт и находил требуемый маршрут — случай зрительной (симультанной) интегральной программы («З») ¹.

Испытуемые — студенты Харьковского пединститута и Харьковского университета в возрасте от 18 до 24 лет, по 13—15 чел. на каждый из трех видов программ ².

У всех испытуемых определялись индивидуальные особенности КП: объем (по методике Джекобса «прямой счет») и точность реконструкции в КП (по методике Мюнстерберга и Бигхэма [4, с. 216]). Обработка результатов проводилась по критерию Вилкоксона—Манна—Уитни и точному методу Фишера.

Результаты и обсуждение. Связь формирования навыка с программой ДП. В табл. 1 представлены средние значения по каждому показателю формирования навыка для трех видов программ ДП и попарные значения различия между ними. В целом наибольшая эффективность (по числу необходимых проб) обеспечивается в случае «З», наименьшая — в случае «Ф», а случай «К» занимает промежуточное положение и для сложного навыка приближается к «Ф», а для среднего — даже несколько превышает «З».

Выражены также различия и в структурных особенностях отдельных движений в зависимости от вида программы ДП (по всем остальным показателям). Так, меняется время выполнения пробы, количество ошибок, возвратов, а также соотношения между ними. В случае «Ф» на фоне небольшого увеличения количества проб обнаруживается более заметное увеличение времени, ошибок и возвратов, что свидетельствует об активном развертывании когнитивных компонентов в структуре движения в процессе построения его моторного образа [5]. Случай «К» характеризуется прежде всего заметным сокращением времени на пробу, что свидетельствует о легкости актуализации и развертывания программ. В случае «З» обеспечивается уменьшение числа проб, а при сложном навыке — и уменьшение ошибок, что свидетельствует о высоком уровне интегрированности исходной программы.

Обращает на себя внимание также и факт существенных различий в структурных особенностях движений даже в пределах одинаковой эффективности формирования навыка (пары «Ф»—«К» для сложного навыка и «К»—«З» для навыка средней трудности).

Таким образом, с видом моторной программы ДП связаны общие структурные характеристики осуществляемых движений, приводящие в ряде случаев и к различиям в эффективности процесса. В целом наличие интегральных программ («З» и «К») обеспечивает большую его эффективность, но конкретное соотношение между ними зависит от сложности навыка. В случае «Ф» также возможно достижение сравнительно неплохих результатов, но за счет особой структуры движений, усиливающей представленность в них когнитивных компонентов.

¹ В проведении части экспериментов принимала участие студентка Харьковского университета Е. В. Воробьева.

² Испытуемые, участвовавшие в эксперименте по трем экспериментальным условиям, имели примерно одинаковые показатели КП.

Связь формирования навыка с особенностями КП. В табл. 2 представлены значимые различия по характеристикам формирования навыка в пределах каждого вида программы ДП в зависимости от индивидуальных особенностей КП¹. Наиболее тесная связь с КП отмечается в случае «К», т. е. при «средней» степени интегрированности программы, менее выражена — в случае «Ф» (при отсутствии интеграции) и почти совсем не выражена в случае «З» (при высокой интеграции). Следовательно, роль индивидуальных особенностей КП в формировании навыка существенно зависит от вида моторной программы ДП.

Таблица 2

Связь показателей формирования навыка с показателями КП

Вид навыка	Показатели формирования навыка	Связь с показателями КП					
		Объем			Реконструкция		
		Ф	К	З	Ф	К	З
Сложный	Общее число проб	0,025	0,025	—	—	0,025	—
	Общее число ошибок	—	0,025	—	—	0,025	—
	Число ошибок на 1 пробу	0,05	0,025	—	—	0,05	—
	Число возвратов — 1 —	—	0,025	—	—	0,025	—
	Среднее время, с — 1 —	—	—	—	—	—	—

Практически полное отсутствие связей с КП для навыка средней трудности свидетельствует о том, что в этом случае показатели его формирования зависят прежде всего от программы ДП, а не от особенностей КП². Для сложного же навыка характерна зависимость его показателей как от вида программы ДП, так и от особенностей КП, что свидетельствует о значительной нагрузке на последнюю, достигающей пределов ее функциональных возможностей.

Существенно, что оба фиксируемых показателя КП — объем и реконструкция — оказались связанными с характеристиками формирования навыка. Это значит, что на успешность движений оказывает влияние не только общее число сохраняемых единиц информации и соответствующих им актуализируемых операций, но и степень точности их организации в фиксированную последовательность. Таким образом, особенности КП также влияют на эффективность и структурные характеристики формирования навыка, причем наиболее сильным ее влияние оказывается по отношению к сложному навыку и при средней и низкой степени интегрированности программы ДП (случаи «К» и «Ф»), т. е. в тех ситуациях, где необходима выраженная интеграция, органи-

¹ В табл. 2 представлены данные только для сложного навыка, так как для навыка средней трудности зависимость от КП наблюдается лишь в единичных случаях. Более высокие показатели связаны и с более высоким уровнем КП.

² Это, однако, не исключает признания функций КП; просто в этом случае на нее приходится малая функциональная нагрузка, не достигающая ее предельных возможностей, фиксируемых показателями объема и реконструкции.

зация отдельных разрозненных двигательных операций в целостные двигательные действия.

Сопоставление связей показателей формирования навыка с особенностями ДП и КП обнаруживает, что ряд показателей: число проб, ошибки, возвраты — связаны с особенностями и ДП, и КП, тогда как среднее время на пробу (показатель легкости — трудности разворачивания актуализируемой программы движений) связано только с ДП (т. е. только с особенностями самой этой программы).

Выводы. 1. Характеристики формирования двигательного навыка тесно связаны с особенностями ДП и КП, причем ДП и КП влияют как на структурные показатели этого процесса, так и на его эффективность. Поэтому изучение функций памяти в формировании практических действий является существенным условием раскрытия психологических механизмов построения и регуляции движений.

2. Функции моторной программы ДП состоят в обеспечении процесса актуализации конкретного состава двигательных операций и определении тем самым общих структурных особенностей движения и степени легкости его разворачивания. При этом программы разной степени интегрированности обеспечивают различия в особенностях организации процесса формирования навыка. Это позволяет конкретизировать известные положения об экфории двигательных энграмм как основе построения движения [6] и о формах памяти как формах активности [1, 5].

3. Функции КП состоят в обеспечении интеграции отдельных двигательных операций по мере их осуществления в целостный двигательный акт. Такая интеграция связана с развернутым функционированием когнитивных компонентов движения, результаты которых средствами КП объединяются друг с другом и включаются в процесс осуществления последующих проб. Тем самым КП выступает одним из механизмов «перевода» перцептивных компонентов движения в исполнительные и их «сонастройки» [5].

4. Степень выраженности функций КП существенно зависит от вида программы ДП (т. е. степени ее интегрированности) и сложности действия (т. е. числа операций, подлежащих интеграции). Наибольшее значение функции КП приобретают при овладении сложными движениями и при недостаточной исходной интегрированности программы ДП. В этом случае функции КП направлены в значительной степени на построение высокоинтегрированной программы ДП, лежащей в основе движения, или восполнение недостаточной степени ее интегрированности. В этом проявляется взаимосвязь функций ДП и КП в процессе формирования двигательных действий.

5. Важным условием повышения эффективности формирования двигательных навыков является разработка способов построения высоко интегрированных и легко актуализируемых программ

ДП, а также критериев профотбора по индивидуальным показателям КП в тех случаях, когда формирование таких программ затруднено.

Список литературы: 1. Бочарова С. П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора // Психол. журн. 1981. Т. 2, № 3. С. 3—11. 2. Заика Е. В. Роль эталонов памяти в организации моторных компонентов формирования образа // Вестн. Харьк. ун-та. № 287. Психология личности и познавательных процессов. 1986. С. 45—48. 3. Функции кратковременной памяти в процессе формирования навыка / М. А. Кузнецов, Е. В. Заика, И. А. Глушенко и др. // Вестн. Харьк. ун-та. № 320. Психология личности и познавательных процессов. 1988. С. 40—43. 4. Флорес Ц. Память // Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. 4. Пер. с франц. М., 1973. С. 209—342. 5. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М., 1982. 208 с. 6. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 349 с.

Поступила в редколлегию 25.08.87

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук, О. К. БОНДАРЕНКО

К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ-ШЕСТИЛЕТОК К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Реформа средней общеобразовательной школы поставила перед психологами ряд актуальных проблем, решение которых требует серьезных экспериментальных исследований. Мы поставили своей задачей исследовать некоторые особенности обучения детей-шестилеток. Вслед за Кравцовым Г. Г. и Кравцовой Е. Е. мы считаем, что главной задачей обучения шестилеток является формирование у них психологической готовности к школьному обучению [1, с. 23].

В психологических исследованиях, как прошлых, так и современных, нет единого подхода к пониманию критериев готовности детей к обучению в школе. Большинство авторов в качестве ведущих аспектов выделяют готовность в плане умственного развития и социально-личностную готовность, включающую и познавательные потребности, и широкие социальные мотивы, основанные на осознании общественной значимости учения и объективной ценности знаний. Нет исследований, в которых бы анализировалась взаимосвязь обоих аспектов.

Мы предположили, что в процессе обучения детей-шестилеток при условии, что игровая деятельность утрачивает ведущую роль, готовность в плане умственного развития и социально-личностная готовность взаимно обуславливают друг друга.

Цели исследования: определить степень готовности к социальной позиции младшего школьника; мотивацию выбора в межличностных отношениях; взаимосвязь между степенью готовности к социальной позиции младшего школьника и степенью готовности в области умственного развития. Методики исследования: задание

«Составить расписание» — детям предлагалось напротив рисунков, схематически изображающих учебный предмет, по их желанию записать число уроков по этому предмету в неделю, при этом самое большое число не должно превышать 10, самое маленькое — 1; задание «Мои желания» — на вопросы, предложенные экспериментатором, ребенок должен был положить в конверт один рисунок, изображающий ответ, из двух предложенных. Вопросы: 1. Где бы ты хотел учиться: в детсаду или школе? 2. Чем бы ты больше хотел заниматься: играть или учиться? 3. Какую передачу по телевизору ты больше всего любишь: «В гостях у сказки» или «В мире животных»? 4. Хотел бы ты, чтобы урок был длинее или короче?

Детский вариант социометрической методики «Игра в секрет». Суть ее в том, что ребенок должен был выбрать трех детей из группы и «по секрету», чтобы никто не видел, поздравить их с праздником. Предварительно ребенок определял степень привлекательности каждого подарка. В заключение эксперимента испытуемого просили обосновать свой выбор и высказать предположения об ожидаемых выборах. Методики по диагностике умственного развития дошкольников, разработанные в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, включая степень сформированности 4 типов познавательных действий: 2 типа перцептивных, 2 — мыслительных, а также овладение детьми некоторыми элементами учебной деятельности. Общий набор состоял из 5 методик, каждая из которых была представлена несколькими задачами (от 3 до 12) одинаковой или разной сложности [2]. Применялись также беседа с воспитателями и учителями, анализ программ обучения шестилеток, изучение продуктов деятельности.

Испытуемыми были учащиеся подготовительных групп детских садов № 262, 27 и средней школы № 45 г. Харькова. В эксперименте участвовало 78 человек. Исследование проводилось в 2 этапа.

На первом этапе изучалась социально-личностная готовность к обучению, выяснялись особенности ведущей деятельности учащихся-шестилеток. Исследование проводилось в начале и в конце учебного года. Предполагалось, что у детей к концу учебного года уже сформировалась характерная для учащихся мотивация деятельности и отношений. На втором этапе изучалась взаимосвязь социально-личностной и умственной готовности к обучению в школе.

Ход эксперимента и анализ результатов. Выполняя задание «Составь расписание», дети должны были указать желаемое количество уроков в неделю рядом с рисунком, изображающим тот или иной учебный предмет. Предъявлялись рисунки вместе с названиями следующих учебных предметов: физкультура, математика, танцы, чтение, письмо, пение, рисование, труд. Результаты показали, что для 76% детей из подготовительного класса детского сада и для 60% детей из подготовительного класса СШ № 45 ведущими являются продуктивные виды деятельности: рисова-

ние и труд. Остальные дети предпочитают эти виды деятельности наряду с другими.

Полученные данные заставляют серьезно задуматься об организации массового обучения шестилеток. В случае отсутствия возможностей обеспечения учебной деятельности в подлинном смысле слова, а также при условии, когда игровая деятельность еще не утратила своего значения, спецификой обучения детей-шестилеток должно быть, по-видимому, включение их в продуктивные виды деятельности. В этих видах, как известно, развивается символическая функция мышления, необходимая при усвоении языка и математики [3]. Кроме того, открываются возможности для более ранней профориентационной работы с детьми. Результаты, полученные по методике «Мои желания», подтверждают высказанное предположение. Данные свидетельствуют также о том, что в детском саду у шестилеток более выражено желание стать школьниками по сравнению с детьми из СШ № 45 — сказывается влияние места обучения и особенности методики обучения. В обеих группах отмечается преобладание внешней готовности к социальной позиции младшего школьника [4].

Данные, полученные при проведении социометрической методики «Игра в секрет», свидетельствуют о существенных изменениях в системе межличностных отношений в связи с появлением качественно новой иерархии мотивов. Так, если для детей старшей группы детского сада типичной является иерархия, представленная игровыми и поведенческими мотивами «защищает», «делится», «помогает», то для детей подготовительной группы преобладающими мотивами выбора популярных детей в системе межличностных отношений становятся мотивы «дружбы». В целом иерархия мотивов выбора в подготовительной к школе группе детского сада выглядит следующим образом: мотивы «дружбы» — 48 %; игровые — 25 %, учебные — 13 %, поведенческие — 14 %. У детей из подготовительного класса средней школы соответственно 31, 23, 37, 9 %. Показательно, что и в группе детского сада и в группе учащихся школы появляются мотивы выбора, связанные с успехами обучения: «много знает по школьным предметам», «хорошо учится». Тем самым создаются благоприятные условия как для формирования коллективистических отношений, так и для развития внутренней мотивации обучения.

Анализ результатов второго этапа исследования, проведенного с учащимися-шестилетками детского сада № 27 в конце учебного года, показал широкий разброс в показателях готовности к социальной позиции школьника и в области умственного развития. Показателем готовности мы считали процент выполнения предложенных заданий.

Подготовленными к обучению в школе, по результатам проведенного исследования, оказалось 4 человека из 21 обследован-

ного. Эти дети выполнили все предложенные задания на уровне 100 %, у 9 различия в показателях незначительные, но гораздо ниже уровня 100 %. Они соответственно равны: 85—82,¹; 92—85; 92—91; 92—91; 100—80; 100—93; 92—72; 78—73; 92—88. У остальных наблюдаются значительные различия в показателях. Коэффициент корреляции, полученный по формуле Пирсона и равный 0,17, дает основание сделать вывод о слабой зависимости обоих критериев и, следовательно, о том, что группа в целом не готова к обучению в школе. Аналогичные данные получены в группе учащихся детского сада № 262.

Очевидно, ни воспитатели-учителя, ни родители не использовали всех возможностей обучения шестилеток для целенаправленной их подготовки к обучению в школе. Вместе с тем обучение шестилеток при соответствующей методической и психологической организации дает возможность решить проблему переходного периода от детского сада к школе, обеспечить полноценное формирование учебной деятельности и коллективистических отношений, способствует управляемому формированию личностных новообразований младшего школьного возраста [5]. Задача психолого-педагогических исследований — максимально способствовать обеспечению всесторонней подготовки шестилеток к обучению в школе.

Список литературы: 1. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок. Психологическая готовность к школе. М., 1987. 23 с. 2. *Диагностика* умственного развития дошкольников / Под ред. Л. А. Венгера, В. В. Холмовской. М., 1978. 180 с. 3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования. М., 1986. 213 с. 4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 445 с. 5. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. 316 с.

Поступила в редколлегию 15.12.87

УДК 15.370

Н. А. ГУСТЯКОВ, канд. психол. наук,
И. А. НОСОВА

О ПРИМЕНЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Разработка и внедрение рациональных методов обучения составляет одну из главных задач реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Этой цели и была подчинена наша работа.

Решение указанной задачи предполагает использование новых данных современной общей и педагогической психологии о закономерностях усвоения знаний и умений. Такие данные содержатся в работах ряда советских психологов (П. Я. Гальперин,

¹ Первая цифра — социально-личностная готовность, вторая — умственная готовность в процентах.

Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). В своей работе мы использовали основные положения психологической теории усвоения П. Я. Гальперина, согласно которой эффективность обучения, качество знаний и умений, уровень развития самостоятельного мышления учащихся существенно зависят от типа ориентировочной основы учебной деятельности и поэтапного формирования учебных действий [1, 2, 3].

Не вдаваясь в подробную характеристику указанной теории (она содержится в приведенных работах), остановимся лишь на тех ее положениях, которые легли в основу разработки экспериментальной методики преподавания темы «Преобразование фигур» в курсе геометрии 7 класса. Прежде всего мы использовали положение о том, что только формирование у учащихся «третьего типа ориентировки» (П. Я. Гальперин) в учебном материале позволяет им самостоятельно и качественно овладеть значительной его частью и тем самым овладевать умением самостоятельно решать познавательные задачи. Подробная характеристика этого типа ориентировки содержится в указанных работах, а также в работе И. А. Володарской [4, с. 163—208], посвященной разработке указанной теории применительно к теме о геометрических преобразованиях в условиях индивидуального и группового обучения, которую мы также использовали при разработке своей экспериментальной методики для работы с обычным 7 классом средней школы (36 чел.). Остановимся на основных чертах третьего типа ориентировки в учебном материале.

Он предполагает выделение в начале обучения основных единиц материала данной области знаний и правил их сочетания в конкретных понятиях и умениях; вооружение обучаемого общим методом анализа нового понятия и умения в этой области, методом, состоящим в самостоятельном нахождении конкретного сочетания основных единиц материала для любого нового понятия и умения [4, с. 165].

Такому типу ориентировки соответствует и третий тип обучения, характеризующийся формированием у учащихся общего метода анализа материала — умения выделять основные единицы материала и правила их сочетания; формированием у учащихся умения применять этот метод к любому понятию в данной области знаний — умению самостоятельно строить для них полную ориентировочную основу.

Применительно к геометрическим преобразованиям требования третьего типа ориентировки и учения заключаются в том, чтобы учащиеся с самого начала усвоили основные единицы всех изучаемых в школе геометрических преобразований и общий метод работы с этими единицами, позволяющий получать все виды данных преобразований. Этими основными единицами являются: начальный объект преобразования; конечный объект преобразования; объект, относительно которого ведется преобразование (точка, прямая, плоскость); для всех преобразований характер-

ны свойства: точечность, взаимнооднозначность и сохранение строго определенного отношения расстояний между любыми двумя точками; для выполнения любого из преобразований необходимо совершить одно из следующих действий: или повернуть начальный объект вокруг точки (оси, плоскости), или перенести его на вектор (при разных коэффициентах пропорциональности), или выполнить оба эти действия — одно за другим.

Правила сочетания выделенных общих элементов в конкретные виды преобразований задаются: объектом, относительно которого выполняется преобразование; коэффициентом пропорциональности, зависящим лишь от вида преобразования (для всех преобразований движения модуль указанного коэффициента равен единице, а в случае подобия (гомотетии) — не равен ей. В зависимости от различных сочетаний этих компонентов можно получить все виды изучаемых в средней школе преобразований.

Состав деятельности учеников по выполнению преобразований определяется выделенными общими элементами и правилами их сочетания. Он включает в себя следующие компоненты: анализ начального объекта преобразования — выделение определяющих точек данного объекта; выбор объекта, относительно которого выполняется преобразование; выбор действия: вращение, перенос на вектор или последовательное выполнение обоих действий; выполнение выбранного действия; анализ конечного объекта.

Этот состав был содержанием общего предписания для выполнения преобразований — общего метода их совершения, порядка выполнения действий: 1) укажите начальный объект преобразования; 2) укажите объект, относительно которого совершается преобразование; 3) выберите определяющие точки начального объекта; 4) укажите действия, с помощью которых можно совершить преобразования; 5) выберите действие, нужное для решения данной задачи; 6) совершите выбранное действие; 7) укажите конечный объект преобразования; 8) сравните начальный и конечный объекты.

Каждое конкретное преобразование является частным случаем реализации этого общего метода осуществления преобразования. Усвоив это обобщенное умение, учащиеся самостоятельно выполняют каждое частное преобразование данной группы. Каждый из компонентов этого умения формировался у учащихся отдельно. Для этого определялся состав действий, связанных с каждым из компонентов: выделялись ориентировочные и исполнительские операции, составлялись предписания по применению действия к решению конкретных задач. Например, при формировании умения выделять определяющие точки преобразуемого объекта в ориентировочную часть соответствующего действия входят знания о том, какие точки необходимо выделить в объекте, чтобы построить его (две точки — отрезок, три — треугольник и т. д.).

Процессы формирования каждого из выделенных компонентов и общего умения по выполнению геометрических преобразований управлялись посредством поэтапной отработки соответствующих действий (материализованный, громкоречевой, умственный).

Так как содержание и построение темы о преобразованиях фигур в учебнике по геометрии А. В. Погорелова [5] не отвечает требованиям третьего типа ориентировки, то необходимо было их реконструировать. Это несоответствие заключается в том, что построение материала в нем предполагает индуктивный путь при его усвоении, в содержание темы не входят понятия вектора и направленного угла, каждое преобразование дается вне связи с другими, хотя эта связь существует. Для каждого преобразования дается частный прием его совершения. При этом главным в действиях учащихся является исполнительская их часть, а не ориентировочная. Ученики механически производят построения, не имея полной и адекватной ориентировочной основы. Ориентировка учащихся формируется лишь на некоторые частные признаки каждого из преобразований, так как условия, позволяющие понять общую логику построения, не раскрываются учащимся. Обучение идет по первому типу ориентировки с использованием элементов второго типа. Все это приводит к трудностям преподавания и усвоения этой темы в школе.

Реконструируя ее содержание и построение, мы включили в нее понятия вектора и направленного угла, с формирования которых и начиналось экспериментальное обучение. Затем изучались преобразования движения, его свойства, подобия.

При разработке уроков была подобрана система задач, обеспечивавшая обобщение действий путем варьирования в задачах предметного содержания логических и психологических условий [6, с. 17—23]. При организации пооперационного контроля за выполнением действий учащимися широко применялась их попарная работа, когда один выступал в роли решающего задачу, а другой контролировал его действия. При решении следующей задачи ученики менялись ролями.

Экспериментальная программа была проверена в слабом (по определению учителей) 7 классе средней школы № 45 г. Харькова в 1986/87 учебном году. С целью проверки эффективности описанной методики учащимся экспериментального и контрольного классов был предложен для решения следующий ряд новых для них задач-тестов, требовавших проявлений умения самостоятельно решать познавательные задачи на геометрические преобразования.

1. Доказать, что диагонали ромба являются его осями симметрии.

2. Сколько осей симметрии имеет прямая?

3. Дан треугольник ABC, точка O, построить треугольник, симметричный данному относительно центра O.

4. Дана трапеция ABCD ($AD \parallel BC$), O — точка пересечения диагоналей. Доказать, что $\triangle AOD \sim \triangle BOC$.

5. Дан $\triangle ABC$, точка O . Построить его образ при гомотетии с центром O и коэффициентом 3.

Анализ результатов, представленных в таблице, показывает, что в экспериментальном классе правильных решений почти в три раза больше, чем в контрольном (139 (79 %) — экспериментальный класс и 49 (31 %) — контрольный), а правильных решений с неполной аргументацией — в три раза меньше, чем в контрольном (21 (11 %) и 58 (36 %)), и число неправильно решенных задач в экспериментальном классе в три раза меньше, чем в контрольном (18 (10 %) и 53 (33 %) соответственно).

Результаты решения задач-тестов в экспериментальном (I) и контрольном (II) классах

Качество решения задач	Проверка											
	Задача										Всего	
	1		2		3		4		5			
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Правильное решение с полной аргументацией	18	6	27	8	33	20	28	8	34	7	139	49
Правильное решение с неполной аргументацией	3	5	6	16	3	8	8	13	2	16	21	58
Неправильное решение	15	21	3	8	—	4	—	11	—	9	18	53
Итого	36	32	36	32	36	32	36	32	36	32		

Таким образом, экспериментальная методика оказалась в 3 раза эффективнее традиционной (различия статистически значимы, $p=0,001$ по критерию Стьюдента).

Список литературы: 1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в сов. психологии. М., 1966. С. 236—278. 2. Гальперин П. Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Докл. АПН РСФСР. 1959. № 2. С. 41—52. 3. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975. 343 с. 4. Володарская И. А. Формирование обобщенных приемов геометрического мышления // Управление познавательной деятельностью учащихся. М., 1972. С. 163—208. 5. Погорелов А. В. Геометрия. М., 1984. 267 с. 6. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованной деятельности учащихся // Вopr. психологии. 1957. № 1. С. 23—29. 7. Практикум по психологии / Под ред. А. И. Щербакова. М., 1979. 302 с.

Поступила в редколлегию 22.01.88

**ПСИХОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО ОСВОЕНИЮ ИНОСТРАН-
НОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭВМ**

Вопрос использования ЭВМ в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе является одним из наиболее актуальных и наименее изученных и в методическом, и в психологическом плане.

С одной стороны, требования, предъявляемые к вузовскому обучению, предполагают перенос центра тяжести на самостоятельную работу, переориентацию на профессионально значимые цели, что в рамках предмета иностранных язык означает обучение методам поиска информации, высокую интенсификацию учебного процесса. Применение ЭВМ создает необходимые условия для реализации этих задач.

С другой стороны, слабая техническая оснащенность вузов, недостаточный уровень компьютерной компетентности преподавателей иностранных языков и языковой подготовки специалистов в области ЭВМ, недостаток информации об уже существующих языковых программах и их эффективности, сомнения в рентабельности использования дорогостоящей ЭВМ (там, где достаточно простого листа бумаги и матрицы) не позволяют в реальных условиях вузовского обучения внедрить ЭВМ в полной мере и сделать ее применение нормой учебного процесса, а не поводом для проведения образцово-показательного урока, как это имеет место в большинстве случаев.

Нами предпринята попытка разработать принципы организации системного курса обучения иностранным языком с использованием ЭВМ на основе системно-деятельностного подхода с учетом психологических особенностей усвоения и реальных возможностей процесса обучения в условиях технического вуза. Базой для организации материала стал уже разработанный ранее в Харьковском инженерно-строительном институте вводный теоретический и практический курс грамматики английского языка [1, 2], построенный на основе представления о системной природе человеческой памяти, выдвинутого Г. К. Середой. Организация учебного материала была осуществлена согласно принципам построения учебных предметов, ориентированных на развитие научно-теоретического мышления. При разработке системы задач учитывались теоретические положения А. Н. Леонтьева о смыслах, мотивах деятельности и целях действия.

На первом этапе обучения мы предлагаем следующую систему организации деятельности студентов.

1. Предъявить на экране дисплея краткую информацию, построенную в виде проблемной задачи и раскрывающую функциональную значимость изучаемого языкового явления. Предложить

студентам проверить степень своего знания этого явления, обратившись к тесту.

2. Предложить теоретический тест, построенный на основе принципа множественного выбора и контролирующий не столько теоретическое знание данного материала, сколько умение использовать его универсально в любой ситуации.

3. В случае успешности решения всех заданий студент сразу переходит к V тренировочному этапу.

При затруднении можно использовать два варианта:

1) машина дает ссылку на источник, откуда студент может получить необходимую информацию, или непосредственно выдает ее сама в «готовом виде» на экране дисплея;

2) студент самостоятельно добывает недостающие знания посредством осуществления системы учебно-познавательных действий, что сложнее с точки зрения создания программы для ЭВМ, но несомненно гораздо эффективнее в плане усвоения.

Принципы организации такой деятельности с учетом рационального использования человеческой памяти были разработаны ранее [3]. Основное внимание уделялось мотивационной стороне вопроса, однако нам представляется возможным использовать этот принцип и в организации работы с ЭВМ. Предлагаемая нами методика позволяет студентам самостоятельно в процессе решения системы задач вывести и зафиксировать в виде модели структуру предмета и алгоритм действий по его овладению. Им предъявляется парадигматический ряд предложений на родном языке и адекватный ему парадигматический ряд на изучаемом языке. Используя выведенный способ познавательной деятельности по овладению любым иностранным языком, студенты сравнивают парадигматические ряды русских предложений и выявляют смысл изучаемого грамматического явления; устанавливают на основе синтаксического анализа соответствие слов парадигматического ряда русских предложений парадигматическому ряду иностранных предложений; выявляют форму выражения смысловых изменений в иностранном языке; выявляют место и фиксируют выявленную форму в общей грамматической модели структуры изучаемого языка.

4. По окончании познавательного этапа студенты вновь возвращаются к исходному теоретическому тесту и решают его, используя добытые самостоятельно знания.

5. После успешного теоретического теста (как показывают результаты эксперимента, 98 % заданий выполняются успешно) студенты переходят к тренировочному этапу. Тренировочные упражнения построены по принципу создания образцов по аналогии с моделью. Эта проблема представляет интерес не только для методики преподавания иностранных языков, но и для специалистов в области ЭВМ, так как вопрос ассоциативных связей является актуальным.

6. По окончании тренировочного этапа студенты переходят к решению практических задач творческого характера, выполнению

заданий на конструирование с использованием ЭВМ. Задания, построенные на основе составления графиков, заполнения таблиц, создания рисунков, также являются предметом нашего исследования.

7. В заключение студенты выполняют тест, который носит практический характер. Он является итоговым и контролирует результаты усвоения материала в той форме, в которой это необходимо для обслуживания коммуникативной деятельности.

Обучение, организованное таким образом, имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным: весь курс грамматики усваивается в течение месяца вместо предусмотренного программой года, в короткий срок нивелируется исходный уровень языковой подготовки студентов, создается возможность индивидуального подхода, значительно повышается эффективность и прочность запоминания, развивается творческое и научное мышление. Такое обучение создает возможность развития мотивационной стороны учебной деятельности студентов. Вся организация курса (начиная с вводной и первой контролирующей частей, направленных на осознание учащимися личностного смысла и общественной значимости изучаемого явления, и заканчивая познавательной, тренировочной, второй и третьей контролирующими частями, где постоянно происходит развитие и переход от познавательного мотива деятельности к практическому, а от него снова к познавательному, но уже на новом уровне) направлена на непрерывное «генерирование» мотива учебно-познавательной деятельности студентов (3).

Создание программы для ЭВМ, реализующей разработанные нами принципы, позволит с самого начала обучения приобщить студентов к использованию ЭВМ в учебном процессе (для экономии ценного времени работы в дисплейном классе можно обучать студентов общению с ЭВМ на языковом материале); значительно сократить сроки первого этапа обучения и практически полностью перевести его в плоскость самостоятельной работы.

На втором этапе обучения работу на ЭВМ следует переориентировать на исследование информационной структуры текстов, создать справочный материал и научить им пользоваться с помощью ЭВМ.

На третьем этапе можно перейти непосредственно к профессионально значимым целям, для чего создать текстотеку на основе зарубежных источников с учетом тематики НИРС, УИРС, СНО, дипломного и курсового проектирования и обучить студентов использовать ЭВМ для информационного поиска и реферирования отработанного материала по формальным признакам.

Таким представляются нам перспективы использования ЭВМ с учетом психологических особенностей человеческой памяти в процессе обучения иностранным языкам в условиях технического вуза. Решение поставленных в данной статье проблем является предметом нашего дальнейшего исследования.

Список литературы: 1. *Сергеева Т. В.* Методические указания и задания по английскому языку к теоретическому вводу курсу грамматики. Х., 1985. 30 с. 2. *Сергеева Т. В.* Методические указания к практическому курсу по грамматике английского языка и задания к ним. Х., 1986. 71 с. 3. *Сергеева Т. В.* Зависимость запоминания учебного материала от организации познавательной деятельности на материале обучения иностранному языку в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 1983. 16 с.

УДК 15.370

Поступила в редколлегию 22.01.88

И. Н. ЛУКАШЕНКО, канд. психол. наук, О. В. ГАМАЮНОВА
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ
К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ ОБОБЩЕНИЮ В УЧЕБНОМ
ПРОЦЕССЕ

В общей структуре способностей к усвоению языка решающая роль принадлежит лингвистическим обобщениям [1]. Такие обобщения могут осуществляться на различных уровнях языка: грамматическом, лексическом, фонетическом [2].

Цель настоящего исследования — выяснение специфики формирования лингвистических обобщений на лексическом материале, в частности, таких трудно усваиваемых разделов лексики, как лексико-семантическая группа глаголов движения, группы многозначных слов и др.

Обучающий эксперимент по формированию способности к лексическим обобщениям был проведен с учащимися 4-х, 6-х и 10-х классов 108 и 109 СШ и студентами 2-х и 5-х курсов филологического и факультета иностранных языков ХГУ. Перед началом экспериментального обучения выяснялся исходный уровень развития этой способности у учащихся, в частности, умения семантизации многозначных слов. В ходе обучения формировались лексические действия в результате решения ряда проблемных задач, которые предполагали осуществление следующих операций: выбор слов, определение грамматической категории слов (переходность — непереходность), выбор необходимой части слова.

Постэкспериментальный срез осуществлялся на другом лексическом материале. Предлагались задания на заполнение пропусков в предложениях словами из прилагаемого списка. В результате обучения способность к лексическим обобщениям возросла на 7—12 %.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие предварительные выводы: формирование лексических обобщений возможно у учащихся различного возраста; более успешное формирование этой способности по нашей методике осуществляется у старшеклассников и студентов, по сравнению с учащимися младших классов; системная презентация учебного лексического материала в ходе формирующего эксперимента способствует лучше его запоминанию и усвоению, чем традиционное обучение в контрольных группах.

Список литературы: 1. *Лукашенко И. Н.* Лингвистические способности и их формирование у студентов неязыкового вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 1983. 22 с. 2. *Гохлернер М. М.* О диагностике способностей к усвоению иностранного языка // Пробл. обучения иностранным языкам. 1978. С. 28—43.

Поступила в редколлегию 24.03.88

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Дусаவிцкий А. К. Модели развития личности в современных системах воспитания	3
Туревский М. А. Опыт изучения и развития творческого потенциала управленческих кадров	8
Крейдун Н. П. О некоторых психологических особенностях несовершеннолетних правонарушителей	10
Густяков Н. А. О развитии мотивации деятельности и мышления как единстве когнитивных и эмоциональных процессов	13
Базыма Б. А. К вопросу об эмоциональных основах индивидуальных цветовых предпочтений в норме и при патологии	15
Лактионов А. Н. Память как атрибут индивидуальности	19
Середа Г. К. Функциональная асимметрия мозга и память (факты и гипотезы)	22
Иванова Е. Ф. Применение категорий содержания и формы для анализа проблемы взаимосвязи мышления и памяти	27
Иванова Е. Ф. О специфике мнемического действия, выполняемого после мыслительного	31
Мельник И. М. К вопросу о регулятивной функции общения в системе память — общение	33
Найденова Л. А., Найденов М. И. Некоторые особенности запоминания процесса совместного решения творческих задач	38
Заика Е. В., Кузнецов М. А. Специфика и взаимосвязь функций долговременной и кратковременной памяти в процессе формирования двигательного навыка	39
Ячина А. С., Бондаренко О. К. К проблеме психологической готовности детей-шестилеток к обучению в школе	44
Густяков Н. А., Носова И. А. О применении психологической теории поэтапного усвоения знаний и умений в школьном обучении	47
Сергеева Т. В. Психолого-методические принципы организации деятельности студентов по освоению иностранного языка с использованием ЭВМ	52
Лукашенко И. Н., Гамаюнова О. В. Экспериментальное исследование способности к лингвистическому обобщению в учебном процессе	55

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК

ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 337

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Редактор А. П. Гужва

Художественный редактор Т. П. Короленко

Технический редактор Л. Т. Ена

Корректор Е. В. Сергина

ОИБ № 13755

Сдано в набор 06.03.89. Подписано в печать 10.08.89. Формат 60×90/16. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Печ. л. 3,5. Кр. отт. 3,75. Уч.-изд. л. 4,5.

Тираж 500 экз. Изд. № 1818. Зак. 508. Цена 65 к. Заказное.

Издательство при Харьковском государственном университете.

Отпечатано с матриц типографии № 2 в Харьковской городской типографии № 16, 310003, Харьков, ул. Университетская, 16. Зак. 1349.

