

материала (познавательное действие заключалось в придумывании новых слов). При выполнении познавательного действия после мнемического испытуемые отмечали большую субъективную уверенность.

4. Познавательное действие увеличивает время выполнения сходного с ним по способу познавательного действия. Продуктивность его не меняется. При сходстве способов познавательное действие уменьшает время выполнения следующего за ним такого же действия и увеличивает его продуктивность — происходит вработываемость испытуемых в действие.

У группы испытуемых отметилась и противоположная тенденция: время выполнения действия увеличилось незначительно, а продуктивность уменьшилась, что может быть объяснено падением интереса и рутинностью выполняемого действия.

Список литературы: 1. *Середа Г. К., Снопик Б. И.* О влиянии предшествующего действия на мнемический эффект последующего действия // Психол. механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Х., 1970. С. 215—218. 2. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961. 562 с.

Поступила в редколлегию 17.09.86

УДК 15.370

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук

О СООТНОШЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ И КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ В СИСТЕМЕ ПАМЯТЬ — ОБЩЕНИЕ

Специфическая особенность развития теории и методологии психологической науки на современном этапе состоит во все более глубоком понимании системного строения психики. Более того, по мнению Б. Ф. Ломова [1], необходимым условием раскрытия системного строения психики является изучение психических явлений не только в индивидуальной деятельности, но и в общении.

Известно, что общение — это сложный, многоуровневый процесс установления и развития контактов между людьми, включающий в себя обмен информацией, выработку стратегии взаимодействия, процесс восприятия и понимания друг друга [2]. Соответственно в общении различают три стороны: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная сторона общения связана с процессом информационного взаимодействия между людьми как активными субъектами, т. е. связана с учетом отношений между партнерами, их установками, целями, мотивами, а это приводит не только к движению информационных потоков, но и к обогащению тех знаний и сведений, которыми

обмениваются люди. Можно предположить, что, с одной стороны, психические качества людей, участвующих в общении, определяют сам процесс общения, а с другой — общение является детерминантой психических процессов, свойств и состояний личности. Отсюда общая проблема нашего исследования — изучение специфики отношений в системе память — общение.

По существу, трудно найти такие психические явления, которые прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно не были бы включены в коммуникативный процесс. Именно в нем индивид овладевает общественным опытом, т. е. «присваивает» те духовные ценности, которые созданы человечеством, а с другой стороны, привносит в них то, что накопил в своем индивидуальном опыте. Естественно предположить, что память, рассматриваемая с позиций системного подхода как многоуровневое, многоплановое образование [3] и «выступающее как механизм системной организации индивидуального опыта» [4], будет специфическим образом проявляться в системе память — общение. Конкретная задача нашего исследования сводилась к изучению динамики взаимоотношений в системе память — общение в зависимости от основных функций общения.

Основным методологическим принципом было положение о взаимобусловленности психических процессов и общения. В качестве исходной нами была принята классификация функций общения, разработанная Б. Ф. Ломовым [1] и включающая три класса: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции. Информационно-коммуникативная функция общения охватывает все те процессы, которые могут быть представлены как прием — передача информации; регуляционно-коммуникативная функция связана с регуляцией поведения, общающихся субъектов, и аффективно-коммуникативная связана с эмоциональной сферой человеческого общения.

Мы предположили, что мнемические процессы в системе память — общение будут проявляться специфическим образом в зависимости от основных функций общения. В связи с этим решение поставленной нами задачи предопределило проведение трех этапов исследования: 1) изучение памяти в процессе приема-передачи коммуникативной информации; 2) изучение влияния регулятивной функции общения на память; 3) влияние аффективно-коммуникативной функции общения на память.

Статья представляет собой изложение результатов первого этапа исследования.

В реальном поведении часто один человек передает информацию другому, а тот третьему и т. д. Каждый человек, воспринимая информацию не непосредственно, а опосредованно другим, должен воссоздать исходный материал только на основе воспринятого сообщения от другого. Целью исследования было изучить, как при этом изменяется информация, что теряется, что добавляется, искажается, а что сохраняется и передается по ка-

налам памяти от одного человека к другому, как это проявляется в системе память — общение.

Мы предположили, что трансформация мнемической информации в системе память — общение в процессе ее принятия, переработки и передачи будет зависеть, с одной стороны, от способа организации информационно-коммуникативного общения, а с другой — от личностных особенностей участников общения.

Реализация поставленной задачи определила принцип и структуру построения эксперимента. Проведено две серии опытов, в которых основной переменной был способ организации информационно-коммуникативного общения при неизменном характере стоящей перед испытуемыми задачи — запомнить предъявленную информацию и передать ее другому (другим). Само общение представляло собой процесс непосредственного взаимодействия (лицом к лицу), что является генетически исходной формой общения и дает возможность анализировать реальный процесс отношений индивидов. В условиях нашего эксперимента мы изучали непосредственное взаимодействие в диадах.

В первой серии опытов процесс коммуникативного взаимодействия строился по принципу передачи мнемической информации «по цепочке» (по типу детской игры в «испорченный телефон»). При этом восприятие исходной информации всегда было индивидуальным, а коммуникативная функция общения осуществлялась только на этапе передачи информации другому человеку, затем третьему и т. д. до восьмого «шага» в процессе информационно-коммуникативного общения.

Вторая серия опытов отличалась от первой способом организации общения, т. е. принцип «цепочки» в приеме-передаче информации сохранялся, но только процесс коммуникативного взаимодействия обеспечивался и на этапе приема информации (восприятие осуществлялось не одним человеком, а в диаде), и на этапе передачи мнемической информации (тоже диада). В цепочке так же, как и в первой серии, было восемь передач информации.

Экспериментальным материалом был повествовательный учебный текст «Витамины». Объем текста 350 слов. В опытах участвовало 48 студентов психологического отделения Харьковского университета.

Нами был использован модифицированный вариант методики Бартлетта по запоминанию и последовательной передаче мнемической информации. В специально оборудованном помещении испытуемому предъявлялась магнитофонная запись текста, который он должен был запомнить и передать другому испытуемому, а тот — третьему и т. д. (до восьмого воспроизведения). Вторая серия отличалась только тем, что воспринимали текст сразу два человека и передавали его следующей диаде.

Все варианты передачи текста и в первой, и во второй серии фиксировались на магнитофоне. Анализ результатов воспроизведения и передачи информации проводился с помощью метода

блочно-схематичного анализа текста, разработанного Е. Ф. Ивановой [5]. Весь текст был разбит на 6 блоков, каждый из которых выражал законченную мысль. Между блоками устанавливались основные связи, оценивалась смысловая нагрузка каждого блока. Таким образом, в тексте были выделены четыре основных блока: 1 — постановка проблемы, 2 — общая характеристика изучаемого явления, 3 — варианты определения явления, 4 — выводы; два неосновных блока: 5, 6 — примеры, связанные с рассматриваемым явлением. Аналогичная процедура производилась и с остальными текстами.

В составленных блочно-схематичных структурах каждого из восьми воспроизведений дополнительно фиксировались забытые детали, перенос материала из одного блока в другой, выпадение из пересказа целого блока. Представленные в таком виде результаты воспроизведения первой и второй серий опытов подвергались сопоставительному анализу, который подтвердил выводы, полученные автором в более ранних работах [3; 6] и в работах других авторов [1; 7]. При совместном приеме и передаче коммуникативной информации объем воспроизведения не только количественно больше, но и качественно выше. В процессе совместного пересказа текста воспроизводится прежде всего то, что несет основную смысловую нагрузку. Это выступает в роли общих «координат», образует систему опорных образов, связывает и актуализирует остальную информацию. В условиях общения осуществляется познавательное взаимодействие, отчеты каждого из партнеров совместного воспроизведения корректируются, обобщаются и образуют совокупный информационный фонд. Этим можно объяснить более обобщенные результаты при воспроизведении информации во второй серии опытов по сравнению с первой.

Особый интерес представляет анализ процесса познавательного взаимодействия в системе память — общение. Всякий психический процесс, и мнемический в том числе, протекает как процесс индивидуальный, но общение накладывает весьма значительный отпечаток на своеобразие этих процессов у каждого индивида, т. е. общение детерминирует специфичность психической активности каждого партнера по-разному. В нашем эксперименте, где изучалась динамика кратковременных мнемических процессов в условиях информационно-коммуникативного общения, отчетливо проявилось влияние функциональных отношений, складывающихся в процессе общения, на интеграцию и трансформацию мнемической информации. При совместной деятельности по приему и передаче информации выделились разные формы функциональных отношений (сотрудничество, следование за лидером, переменное лидерство и независимое лидерство), которые во многом и определили своеобразие динамики мнемических процессов в системе память — общение.

Таким образом, результаты первого этапа исследования показали, что система память — общение представляет собой открытую и подвижную систему, имеет конкретно-ситуативный ха-

ракти, и динамика мнемических процессов зависит от характера функциональных отношений, которые складываются в этой системе. Рассмотренный нами уровень информационно-коммуникативных отношений накладывает значительный отпечаток на своеобразие протекания мнемических процессов у каждого участника общения.

Список литературы: 1. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с. 2. Андреева Г. М. Социальная психология. М., 1980. 174 с. 3. Мельник И. М. Характер и закономерности переработки информации в кратковременной памяти человека // Вестн. Харьк. ун-та. 1977. № 155: Психология памяти и обучения. С. 10—16. 4. Середа Г. К. Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253: Психология деятельности и познавательных процессов. Вып. 15. С. 10—18. 5. Иванова Е. Ф. О некоторых особенностях воспроизведения связанных текстов // Вестн. Харьк. ун-та. 1980. № 200: Психология памяти и обучения. Вып. 13. С. 13—20. 6. Мельник И. М. Особенности процесса воспроизведения в условиях общения // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253: Психология деятельности и познавательных процессов. Вып. 15. С. 25—27. 7. Носуленко В. Н. Динамика процесса совместной оценки сигналов // Психол. журн. 1980. 1, № 6. С. 71—79.

Поступила в редколлегию 04.10.86

УДК 15.370

И. В. ГОЛОВНЕВА

К ВОПРОСУ О ПЕРЕРАБОТКЕ ТЕКСТОВОЙ ИНФОРМАЦИИ В КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ

Основная цель исследования состояла в выявлении специфики работы кратковременной памяти (КП) в зависимости от влияния различных объективных факторов организации текстового материала и способов работы с ним. В ряде работ советских и зарубежных ученых получены данные о возможности переработки в КП вербального материала [1—3]. Результаты исследований Г. К. Середы и Б. И. Снопика (1970), С. П. Бочаровой (1976), В. Я. Ляудис (1976) позволяют говорить о том, что многие общие закономерности, установленные для ДП, в полной мере применимы также к КП [4—6]. Несомненно, что в условиях ДП имеется значительно больше возможностей для использования субъектом различных способов переработки информации, чем в КП, связанной с дефицитом времени. Тем не менее возможности для семантической переработки сохраняются и в КП.

Для реализации цели исследования необходимо было изучить влияние объективных — количественных и качественных — характеристик текста на полноту и точность кратковременного запоминания и воспроизведения; влияние способа предъявления текстовой информации на полноту и точность кратковременного запоминания и воспроизведения; связь между субъективными

ми особенностями переработки текстовой информации и изменениями полноты и точности кратковременного запоминания.

Для решения этих задач проведен ряд экспериментальных исследований. Первый эксперимент включал в себя четыре серии, в которых варьировался способ подачи текстовой информации на экране. В первой серии текст предъявлялся по отдельным словам, во второй — по предложениям, в третьей — по абзацам, в четвертой — целиком на одном слайде. В эксперименте приняли участие 80 студентов Харьковского университета (по 20 человек в каждой серии). Текстовая информация предъявлялась испытуемым в индивидуальном порядке на слайдах с обратной контрастностью. Слайды высвечивались на белый экран с помощью кадропроектора «Кругозор», соединенного с фортеле для регуляции времени экспозиции. Экспериментальным материалом был учебный текст, имеющий описательный характер. При обработке полученных данных фиксировались такие параметры: количество правильно воспроизведенных элементов текста, количество ошибок и их разделение по видам: ошибки-пропуски, ошибки-подмены и ошибки-перестановки.

Нами были получены следующие показатели безошибочности воспроизведения элементов текста (среднее количество правильно воспроизведенных элементов текста на одного испытуемого): 89,75 элемента — в первой серии; 91,5 элемента — во второй; 72,3 элемента — в третьей; 52 элемента — в четвертой серии. Различия в полноте и точности воспроизведения текстов в зависимости от способа их подачи на экране значимы на уровне 0,001 и 0,01 (по критерию Стьюдента). Различия между результатами, полученными в первой и второй сериях, незначительны.

Рассмотрев данные воспроизведения элементов текста в числовом выражении, отметим наличие тенденции к лучшему воспроизведению во второй серии эксперимента (текст по предложениям). К этим результатам близки показатели первой серии, где текст также предъявлялся по предложениям, но в виде отдельных слов. В этих двух сериях получены оптимальные результаты безошибочности полноты и точности воспроизведения текстового материала после кратковременного запоминания.

Анализ допущенных ошибок показывает, что преобладают во всех четырех сериях ошибки-пропуски, из-за которых происходит потеря воспринятой информации при воспроизведении (84,74% от суммы всех ошибок). Ошибки-подмены составили 9,98, ошибки-перестановки — 5,27% от суммы всех ошибок.

Данные эксперимента позволяют заключить следующее.

1) Эффективность переработки текстовой информации в КП существенно зависит от объема и способа предъявления этой информации на экране.

2) Наиболее оптимальным способом предъявления текстовой информации является подача ее в виде отдельных предложений, состоящих из 5—8 слов. Предъявление текстового материала

большими периодами ведет к значительным потерям информации и искажениям ее.

3) Наличие незнакомых или малоупотребляемых слов в тексте предложения значимо понижает полноту и точность кратковременного запоминания.

Цель второго экспериментального исследования — изучение эффективности воспроизведения в зависимости от объективных характеристик текстового материала и способов его предъявления — слухового или зрительно-слухового. Особенность данного исследования состоит в том, что влияние объективных факторов текстового материала на полноту и точность КП изучалось на модели нового вида деятельности — деятельности оператора-телеграфиста, работающего с дисплеем. Работа проводилась в два этапа. На первом этапе моделировался традиционный вариант деятельности оператора-телеграфиста, со слуховым способом подачи информации; на втором — новый тип деятельности с возможностью зрительной корректировки воспроизведенного материала. Для запоминания предлагались две основные части телеграммы: адресная и текстовая. Они задаются заказчиком, имея для телеграфиста высокую степень неопределенности. В предложенных для запоминания телеграммах варьировались следующие показатели: объем, определяемый количеством элементов (слов и цифр) отдельно в адресной и текстовой частях телеграмм; усложнение структуры и соответственно увеличение длины ряда адресной части телеграммы; количество имен собственных; количество цифровых данных; наличие в тексте имен собственных неродного для испытуемых языка.

В результате в эксперименте сделаны следующие выводы.

1) Сложность текстовой информации в телеграфных сообщениях опосредована знаковым составом: слова, слова и числа, имена собственные родного и неродного для испытуемых языка. Имеет значение также логическая связанность элементов текста.

2) Наличие или отсутствие этих особенностей содержания и структуры текстовой информации является значимым фактором эффективности кратковременного запоминания и воспроизведения текстов телеграмм.

3) Подтвердилась правильность сделанного ранее [7] вывода, что из-за специфики телеграфных текстов краткость, стандартность формулировок, количество слов в тексте телеграммы не является значимым фактором при оценке сложности телеграммы для кратковременного запоминания, за исключением тех случаев, когда в текст телеграммы включен большой массив цифровых данных и слов неродного для телеграфиста происхождения. Но объем предъявляемой информации имеет значение в адресе: при возрастании предела на 6—7 элементов повышается количество невоспроизведенных элементов или воспроизведенных с искажениями.

4) Зрительная корректировка текста телеграмм значительно повышает безошибочность воспроизведения.

На следующем этапе работы мы рассмотрели вопрос о влиянии способа фиксации текстового материала на полноту и точность кратковременного запоминания. Испытуемым, студентам Харьковского университета в количестве 60 человек, был предложен для запоминания связный текст из четырех предложений. Способ записи текста в протоколы эксперимента им предлагалось выбрать самим: записывать одновременно с подачей информации или производить запись после того, как предложение прочитано. Данные показали, что лучшие результаты достигнуты при одновременной с чтением записи материала. Разница между результатами воспроизведения текста при одновременной и отсроченной записи является значимой по критерию Стьюдента при 0,1% вероятности. Анализ результатов показал зависимость полноты и точности кратковременного запоминания прежде всего не от длины ряда, а от структуры и особенностей содержания материала.

Результаты проведенных исследований запоминания текстовой информации в КП свидетельствуют о том, что эффективность работы КП связана с рядом объективных условий, в которых происходит запоминание текстового материала, в частности: эффективность КП зависит от объема и способов предъявления текстовой информации на экране; полнота и точность воспроизведения текстовой информации зависит от способа записи — одновременного или отсроченного.

Полнота и точность воспроизведения текстов зависит от сложности предъявляемого материала. Сложность текстовой информации опосредована знаковым составом: слова, слова и числа, имена собственные родного и неродного для испытуемых языка.

Список литературы: 1. Зинченко В. П., Величковский Б. М., Вучетич Г. Г. Функциональная структура зрительной памяти. М., 1980. 272 с. 2. Клацки Р. Память человека. Структура и процессы: Пер. с англ. М., 1978. 319 с. 3. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека (введение в психологию): Пер. с англ. М., 1974. 550 с. 4. Середа Г. К., Снопик В. И. К проблеме единства механизмов кратковременной и долговременной памяти // *Вопр. психологии*. 1970. № 3. С. 60—74. 5. Бочарова С. П. Память как процесс переработки информации: Автореф. дис... д-ра психол. наук. Л., 1976. 36 с. 6. Ляудис В. Я. Память в процессе развития. М., 1976. 255 с. 7. Бочарова С. П., Головнева И. В., Егорова Э. Н. Исследование эффективности памяти оператора-телеграфиста в связи с объективными и субъективными особенностями переработки текстовой информации // *Вестн. Харьк. ун-та*. 1984. № 253: Психология деятельности и познавательных процессов. С. 27—32.

Поступила в редколлегию 29.10.86

М. А. КУЗНЕЦОВ, Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,
И. А. ГЛУЩЕНКО, Л. В. ГРЕБЕННИКОВА

ФУНКЦИИ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА

Проблема, гипотеза и задача исследования. В русле системного подхода к памяти выделяются две основные группы функций памяти: 1) когнитивные, заключающиеся в приеме, переработке, сохранении и актуализации материала; 2) продуктивные, заключающиеся в построении и регуляции других психических процессов и действия в целом [1; 2].

В настоящей работе предпринята попытка изучения продуктивных функций кратковременной памяти (КП) в процессе формирования двигательных навыков.

На основе анализа литературных данных по проблемам построения движения, формирования навыков и связи двигательных актов с памятью, а также опираясь на представления Л. М. Веккера об интегрирующей функции КП [3], мы предположили, что КП выполняет важные продуктивные функции при формировании навыков, обеспечивая интеграцию отдельных единичных движений в целостные двигательные акты. Поэтому индивидуальные особенности КП оказываются связанными с характеристиками процесса формирования двигательных навыков.

Задачей исследования явилось определение конкретного психологического механизма влияния КП на процесс формирования навыка, заключающееся в детальном изучении связей между ними: какие именно показатели КП (например, объем, точность и др.) влияют на какие именно показатели формирования навыка (число проб, время на пробу и др.) и как проявляется характер этого влияния.

Методика исследования. Для определения индивидуальных особенностей моторной КП применялась разработанная нами по аналогии с известной методикой Джекобса, основанной на цифровом материале, специальная методика, в которой в качестве отдельных единиц, подлежащих кратковременному запоминанию и воспроизведению, выступали целенаправленные движения.

Испытуемый с завязанными глазами усаживался перед стендом с ячейками, в которые должен был по заданию экспериментатора устанавливать кубики (их число возрастало от 1 до 10), затем снимать их в той же последовательности. Фиксировались следующие показатели моторной КП: объем (максимально доступное число движений по безошибочному снятию кубиков); точность (средняя оценка «меткости» успешных движений, которая шкалировалась в баллах от 5 до 1).

Для определения характеристик формирования двигательного навыка использовался вариант решения задачи Рубика «Змейка»

(рис. 1). Перед испытуемым ставилась задача усвоения действия по переводу змейки из начального положения («полоска») в конечное («плитка»), по предварительному показу экспериментатора. Фиксировалось количество проб, необходимых для усвоения навыка (выполнения заданного действия менее чем за 15 с), время выполнения каждой пробы.

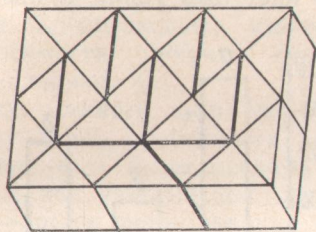


Рис. 1. Конечное положение змейки («плитка»)

Испытуемые — студенты Харьковского пединститута, 39 человек (6 мужчин, 33 женщины) в возрасте от 18 до 28 лет.

Для обработки результатов применялись следующие методы математической статистики: критерий Вилкоксона — Манна — Уитни, для определения различий независимых выборок по среднему значению (ВМУ); точный метод Фишера, для определения различий в частоте встречаемости различных значений независимых выборок внутри определенного диапазона (ТМФ).

Результаты и обсуждение. Обнаружено, что из двух показателей моторной КП (объема и точности) только один из них — объем — связан со скоростью формирования навыка (числом проб). Испытуемые, у которых формируется навык при большом числе проб (9—12), т. е. с меньшей скоростью, отличаются меньшим объемом КП по сравнению с испытуемыми, демонстрирующими малое и среднее число проб (3—8); различие средних показателей объема: 3,25 и 5,54 статистически значимо ВМУ, $p = 0,05$.

Таким образом, большой объем КП в целом способствует более успешному переносу результатов одной пробы на другую, т. е. интеграции отдельных последовательных проб друг с другом, что приводит к более быстрому формированию навыка. Низкая же скорость формирования навыка в значительной мере обусловливается и низким объемом КП.

Показатель точности КП оказался связанным с длительностью осуществления отдельных проб в процессе формирования навыка (рис. 2). Так, обнаружено, что испытуемые, имеющие средний показатель точности КП, затрачивают меньше времени на осуществление проб, особенно первой, чем испытуемые с низкими и высокими показателями точности (различия статистически значимы на уровне $p = 0,05$ по ВМУ для времени первой пробы и по ТМФ для среднего времени последующих проб).

Специальный анализ действий испытуемых и их самоотчетов позволил заключить, что низкая точность моторной КП существенно ограничивает возможности совершать точные моторные действия, это и приводит к увеличению времени на отдельные пробы. Высокая же точность моторной КП сочетается с повышенным самоконтролем, направленным и на достижение высокой точности выполнения проб, это также приводит к увеличению их длительности.

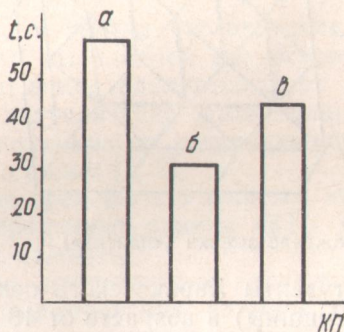


Рис. 2. Зависимость среднего времени осуществления проб (t) от точности моторной КП: а — низкая; б — средняя; в — высокая

Таким образом, оптимальная средняя точность КП способствует более быстрому сцеплению отдельных двигательных операций внутри пробы и увязыванию их в единый моторный акт.

Качественный анализ полученных результатов позволил установить, что в группе испытуемых, освоивших навык за малое и среднее число проб, встречаются лица как с высоким, так и с низким объемом КП, причем внутри этой группы не обнаружено статистической связи между числом проб и объемом КП. Это позволяет заключить, что объем КП является важным, но не единственным фактором повышения скорости формирования навыка, и его слабая выраженность (по крайней мере в некоторых пределах) может компенсироваться другими факторами.

Обнаружено также, что испытуемые, выполнявшие первые пробы за большой промежуток времени, на последующих этапах формирования навыка выполняли заключительные пробы за меньший промежуток, по сравнению с теми испытуемыми, у которых первые пробы выполнялись быстрее. В результате время выполнения проб на последних этапах формирования навыка оказывалось не связанным с точностью КП, хотя на начальных этапах формирования навыка такая связь существовала.

Наблюдения за действиями испытуемых и полученные от них самоотчеты позволяли предположить, что одним из факторов, влияющих на процесс формирования навыка наряду с КП, выступает содержательная ориентировка испытуемого в задании. Так, отдельные испытуемые, не обладая высоким объемом КП, затрачивают на выполнение первых проб большее количество време-

ни, а более медленное выполнение первых проб обеспечивает, очевидно, большую глубину ориентировки испытуемых в задании, что и приводит к повышению эффективности формирования навыка.

Это свидетельствует о том, что влияние объема и точности моторной КП, являющихся в целом важными факторами формирования навыка, может компенсироваться глубиной ориентировки в структуре задачи. Следовательно, можно говорить лишь об относительной зависимости процесса формирования навыка от функционирования моторной КП.

На основании изложенного выше можно сделать следующие выводы. 1. Индивидуальные особенности моторной КП связаны с характеристиками процесса формирования навыка, поэтому КП можно рассматривать как важный фактор формирования навыка. 2. Функции КП в процессе формирования навыка заключаются в интеграции отдельных движений в целостные двигательные акты. При этом осуществляются два вида интеграции: 1) перенос результатов движения от предшествующих проб на последующие (т. е. «по вертикали»); 2) сцепление отдельных движений внутри пробы (т. е. «по горизонтали»). 3. Разные свойства КП играют различную роль в осуществлении этих двух видов интеграции движений. Объем КП в целом способствует переносу результатов одной пробы на другую и, тем самым, интеграции отдельных действий «по вертикали», а точность КП в целом способствует сцеплению отдельных движений в целостный двигательный комплекс (моторный акт) внутри проб и, тем самым, интеграции отдельных движений «по горизонтали». Взаимодействие двух процессов интеграции двигательных действий и операций, обеспечиваемое КП, приводит к формированию двигательного навыка. 4. Влияние КП на процесс формирования навыка не является прямым и непосредственным. В значительной мере оно может опосредоваться и компенсироваться другими факторами, прежде всего, содержательной ориентировкой в задании.

Список литературы: 1. Бочарова С. П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора // Психол. журн. 1981. 2, № 3. С. 3—11. 2. Заика Е. В. Исследование продуктивных функций памяти в восприятии // Вестн. Харьк. ун-та. 1984. № 253: Психология деятельности и познавательных процессов С. 32—38. 3. Веккер Л. М. Психические процессы. Л., 1981. Т. 3. 326 с.

Поступила в редколлегию 27.06.86

**СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО УСВОЕНИЮ ИНОСТРАН-
НОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Обучение, практикующее сообщение «готовых знаний» и разобщенность элементов учебного материала, не организованных в единую и строгую систему, не формирует у студентов познавательной и практической потребности в соответствующем знании, а ориентирует преимущественно на простое их заучивание. Это является причиной формализма и непрочности усваиваемых знаний, их непригодности для решения реальных практических задач.

Разработанный и апробированный нами экспериментальный курс обучения, построенный на основе системно-деятельностного подхода, позволил сформулировать ряд принципов, позволяющих обеспечить эффективное усвоение грамматики иностранного языка в условиях технического вуза.

Обучение осуществляется в три этапа.

1. Познавательный этап обеспечивает осознание учащимися значимости грамматических знаний, что создает прочный фундамент для формирования речевых навыков и обеспечивает их самоконтроль. Студенты учатся применять эти знания на практике в процессе речевой деятельности.

2. Тренировочный этап направлен на автоматизацию приобретенных в результате сознательной систематической работы с материалом речевых навыков.

3. Практический этап направлен на творческое применение полученных знаний в различных ситуациях речевой деятельности.

Первый этап имеет решающее значение для успеха дальнейших действий учащихся. Организация учебно-познавательной деятельности студентов на этом этапе осуществлялась на основе представления о системной природе человеческой памяти, выдвинутом 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.

Рациональная организация процесса обучения предполагает:

а) организацию обучения «через задачу», т. е. создание ситуации, требующей собственно мыслительной активности обучающегося, направленной на достижение определенной познавательной цели;

б) включение в процесс обучения не отдельных изолированных заданий, а специально организованной системы учебных задач, обуславливающей соответствующую систему взаимосвязанных действий (система строится по принципу: то, что было целью предшествующего действия, должно стать условием (способом) осуществления последующего);

в) выполнение вначале стратегической, наиболее общей задачи, выполняющей ориентирующую, системообразующую функцию.

В основу курса было положено лингвистическое понятие о внутренней связи сообщения с определенной значащей грамматической формой его выражения в языке. Особой формой выражения этой связи в английском языке выступает строго зафиксированное место слова в структуре предложения и морфема, изменение которых зависит от смысла высказывания. Выделение этой связи осуществляется посредством специфических для лингвистических знаний действий по синтагматическому и парадигматическому анализу языка.

На базе сформированного у учащихся теоретического понятия о «единицах» лингвистического анализа курс был построен согласно принципу восхождения от абстрактного к конкретному. Открыв всеобщую зависимость, учащиеся использовали ее как общее средство осознания грамматического строя языка. Все свойства языка выводились ими в процессе обучения как частные проявления ранее обнаруженной общей зависимости.

Все понятия усваивались в результате прослеживания предметно-материальных условий их происхождения, благодаря чему учащиеся осознали их значимость.

Теоретический этап курса делился на две стадии. На первой в результате решения исходной проблемной задачи практического типа учащиеся выявляли цель, предмет изучения. Затем, решая основную (стратегическую) задачу, содержанием которой становилось выявление конечной цели обучения, и подчиненную ей систему частных задач, учащиеся выводили сущность изучаемого предмета (связь формы и содержания), осознавали его содержание и структуру, которая фиксировалась ими в графической модели, и те специфические предметные действия (синтагматический и парадигматический анализ), которые необходимы для его усвоения. На второй стадии самостоятельно, на основе выведенных действий, учащиеся конкретизировали исходную всеобщую формосодержательную зависимость и заполняли каждое из звеньев модели формами изучаемого языка.

Содержание курса описано нами в ряде работ [1—3].

По окончании теоретического этапа учащиеся переходили к тренировочному и практическому этапам, которые имели следующую структуру:

1. Название грамматической темы и указание краткой функциональной характеристики рассматриваемого явления в виде описания речевых ситуаций, в которой оно может быть использова-

но. Это делалось с целью создания мотивации деятельности учащихся.

2. Система проблемных теоретических заданий, позволяющих проконтролировать осознанность грамматических правил учащимися и случае отсутствия таковой, дать недостающую информацию.

3. Система тренировочных упражнений, направленных на выработку умения у учащихся использовать полученные ранее знания на практике и доведение этой способности до автоматизма, т. е. на выработку речевых навыков.

4. Завершающая система творческих проблемных заданий, контролирующая способность учащихся применять полученные знания в реальных речевых ситуациях.

Эти этапы описаны нами в работе [4]. Проведенное нами исследование позволило сделать ряд следующих выводов.

Эффективное усвоение материала обеспечивается в том случае, если знания даются не в готовом виде, а через действия учащихся. Действия учащихся должны быть не изолированными, а организованными в единую и строгую систему, в которой результат предыдущего действия должен стать способом осуществления последующего. Организация действий в систему возможна в том случае, если до их осуществления учащийся осознает конечную цель, что обеспечивается вынесением на передний план общей стратегической задачи, организующей и направляющей весь блок взаимосвязанных действий.

Оптимальные условия высокой эффективности усвоения материала обеспечиваются в том случае, если содержанием общей ориентирующей стратегической задачи является выявление сущности предмета.

Такое обучение имеет ряд преимуществ по сравнению с традиционным:

а) оно более экономично в отношении и затрат времени, и усилий студентов (знания запоминаются в самом процессе их усвоения произвольно; курс грамматики осваивается студентами в течение месяца вместо предусмотренного программой года);

б) обеспечивает практическое применение получаемых знаний уже в самом процессе их усвоения: навыки, сформированные у учащихся, могут ими сознательно контролироваться;

в) способствует развитию научно-теоретического мышления, реализует общенаучный подход (освоенный учащимися способ деятельности позволяет изучить любой иностранный язык), создает перспективу творческого отношения к предмету, обеспечивает рост самостоятельности студентов;

г) изменяет само отношение к предмету, мотивацию учения (познавательный интерес превалирует над всеми остальными).

Перспективу практической реализации результатов наших исследований мы видим в создании единого систематического курса обучения иностранному языку в техническом вузе, охватывающего все аспекты языка, всю его систему.

Список литературы: 1. *Середа Г. К., Сергеева Т. В.* Организация учебно-познавательной деятельности и запоминание материала // Вестн. Харьк. ун-та. 1981. № 209: Психология памяти и обучения. Вып. 14. С. 15—18. 2. *Организация экспериментального курса обучения иностранному языку в вузе с ориентацией на произвольное запоминание материала* / Сергеева Т. В. М., 1982. 12 с. Деп. в НИИВШ, 27.03.82, № 274.—82. 3. *Сергеева Т. В.* Методические указания и задания по английскому языку к теоретическому вводному курсу грамматики. Х., 1985. 31 с. 4. *Сергеева Т. В.* Методические указания к практическому курсу по грамматике английского языка и задания к ним. Х., 1985. 72 с.

Поступила в редколлегию 30.05.86

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЯХ СООТНОШЕНИЯ МОТИВОВ, ЦЕЛЕЙ И СПОСОБОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА УСВОЕНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ

Одной из задач, поставленных проектом реформы высшей школы, является интенсификация учебно-воспитательного процесса в вузе [1]. Эту задачу невозможно решить без проведения широкой сети исследований, связанных с изучением особенностей этого процесса.

Основная роль в учебно-профессиональной деятельности студентов принадлежит, как известно, самостоятельной работе.

В исследовании, проведенном нами ранее, были изучены некоторые условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Установлено изменение мотивации самостоятельной работы благодаря овладению адекватными способами, дискредитации прежних целей [2].

Гипотеза. Мы предположили, что существует два уровня самостоятельной работы по усвоению учебного материала студентами: низший и высший. Низший наблюдается при наличии внешних требований безотносительно к познавательному интересу как основному мотиву учебно-профессиональной деятельности студентов, высший — при наличии этого интереса.

Задача настоящего исследования — изучить уровни соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала студентами. Она потребовала расширения рамок эксперимента, более тщательного изучения проблемы, проведения его в несколько этапов.

На первом этапе исследования ставилась задача изучения исходного состояния мотивов, целей и способов самостоятельной работы студентов с учебным материалом. Для этого была разработана краткая анкета, составленная из прямых вопросов, направленных на выявление осознанных мотивов (мотивов-целей) и

способов самостоятельного изучения учебного материала. При анкетировании создавалась довольно сильная мотивация коллективистического характера.

«Уважаемый товарищ! В университете проводится исследование мотивов и способов самостоятельного усвоения учебного материала студентами. Исследование проводится для того, чтобы помочь первокурсникам как можно скорее овладеть навыками учебно-профессиональной деятельности.

Просим Вас ответить в письменной форме на следующие вопросы: что побуждает Вас самостоятельно изучать текстовый учебный материал, т. е. каковы мотивы Вашей самостоятельной работы? Какие способы, приемы Вы используете при самостоятельной работе над учебным материалом?».

Анкетирование проводилось на пяти факультетах ХГУ (биологическом, геолого-географическом, историческом, физическом, филологическом). В нем приняли участие 230 студентов (2-х и 3-х курсов) дневного и вечернего отделений.

Анонимное проведение анкетирования и созданная мотивация позволили получить откровенные ответы типа «составляю шпаргалки, но не всегда пользуюсь ими», «плохое качество лекций», «собственная недоработка на лекциях, пропуски их».

Анализ полученного материала позволил уточнить строение мотивационной сферы и способов самостоятельной работы студентов, выявить уровни самостоятельной работы по усвоению учебного материала.

Ведущее место в самостоятельной работе студентов занимает внешнее побуждение: предстоящий ответ на семинаре, экзамене, контрольной работе. Такая направленность самостоятельной работы имеет место у 58,3% студентов; интерес к отдельным темам, предметам не обязательно по профилю специальности — у 35,6%; профессиональный интерес — у 16%; направленность на процесс усвоения (осмыслить, понять, закрепить) и результат (усвоить) отмечается у 9%; познавательная потребность как ведущий мотив учебной деятельности имеет место лишь у 7,8% случаев; незначительное место занимает направленность на взаимодействие с окружающими людьми (быть знающим человеком, полезным обществу) — 14,3%, такая направленность имеет оттенок субъективизма («не выглядеть дураком, знать больше других»). У 25,2% студентов отмечается серьезное противоречие между внешними и внутренними мотивами самостоятельной работы: с одной стороны — необходимость ответить на семинаре, сдать экзамен, с другой — интерес к отдельным темам и предметам.

Серьезным упреком современной практике преподавания в вузе является сформировавшаяся у студентов низкая потребность в познании в сочетании с интересом к будущей профессии — 1,3%. Менее действенными в сочетании с указанными выше побуждениями являются такие, как требования преподавателей — 3%, недостаток лекционного материала — 1,7%, плохое качество лекций — 2,6%. Незначительное место занимает позиционная на-

правленность (стыдно, требуют родители, мнение группы, честолюбие, уважение к преподавателям).

К сожалению, у студентов не формируется направленность на овладение обобщенными способами учебной деятельности, не говоря уже о направленности на овладение способами действий, которые могут быть использованы для преобразования окружающей действительности, собственной деятельности [3].

Разница в предметном содержании материала не оказала существенного влияния на мотивацию самостоятельной работы. На всех факультетах основным стимулом самостоятельной работы оказывается предстоящее воспроизведение учебного материала, т. е. преобладает внешняя по отношению к учебной деятельности мотивация. Но даже при познавательном интересе как ведущем мотиве применяются самые разнообразные, чаще всего неэффективные способы. Половина студентов (118 человек) при самостоятельной работе используют чтение с проработкой, из них 96 применяют чтение с конспектированием и только 22 человека углубленно изучают книгу, т. е. помимо чтения и конспектирования прибегают к составлению планов, схем, графиков, таблиц и т. п., периодически воспроизводят прочитанное, но уже в реконструктивной форме. Остальные — 112 человек применяют или чтение-просмотр (22), или выборочное чтение (19), или полное чтение (6—7 человек) без всякой проработки [4].

Интересен следующий факт: четвертая часть всех студентов (26%) при самостоятельной работе помимо прочих способов в качестве основного используют запоминание и воспроизведение. При этом у 28 из них ведущим мотивом самостоятельной работы является сдача экзаменов, ответы на семинарах, 6 человек при запоминании опираются на составление таблиц, схем.

Остальные 180 человек (74%) при самостоятельной работе опираются на произвольное запоминание материала, при этом у 106 человек в качестве ведущей также отмечается направленность на сдачу экзаменов, выступление на семинаре, 16 человек используют составление схем, графиков, таблиц, т. е. более обобщенные способы работы с учебным материалом.

Особенности предметного содержания материала мало влияют на предпочтение того или иного способа.

Таким образом, анализ показывает, что серьезным тормозом развития самостоятельной работы, как основного вида учебно-профессиональной деятельности студентов, является формализм учебно-воспитательного процесса в вузе, отсутствие мировоззренческой и логической соотнесенности учебных предметов, общих принципов в организации их преподавания, отсутствие специальной направленности на организацию обучения способам самостоятельной работы. Это — первопричина, которая порождает вполне закономерное следствие. Система внешних требований (семинар, зачет, экзамен) вынуждает студентов ставить узкопрактические цели, а отсутствие рациональных способов провоцирует их реализацию наличными средствами. Тем самым блоки-

руется творческая активность и инициативность студентов, рефлексивная оценка своей деятельности, подавляется развитие познавательного интереса как основного мотива учебно-профессиональной деятельности. Результаты данного исследования позволяют охарактеризовать низкий уровень соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала учащимися.

Мотив воспроизвести содержание (система внешних требований) побуждает ставить цель разобраться в материале (понять, запомнить, усвоить). При отсутствии адекватных способов познавательная задача «понять» трансформируется в мнемическую «запомнить». Мотив воспроизвести в этом случае становится мотивом-целью. Это — низший уровень усвоения материала.

Высший уровень гипотетически можно охарактеризовать следующим образом: интенсификация учебного процесса (широкое внедрение принципа проблемности, использования коллективных форм познавательной деятельности, специальное обучение способам самостоятельной работы) будет способствовать развитию познавательного интереса как основного мотива учебно-профессиональной деятельности студентов. Осознание его как мотива-цели позволит выбрать адекватные способы ее достижения из числа сформированных. Одновременно направленность на способ приведет к дискредитации прежних целей, к появлению смысла в работе. В этом случае заданная цель «воспроизвести» (семинарские занятия, экзамен) совпадает с познавательным интересом (мотив-цель) и определяет характер действий с материалом. Мнемическая задача «воспроизвести» (как внутреннее побуждение) может трансформироваться в познавательную. Этот акт будет регулироваться смыслом для субъекта деятельности по усвоению содержания материала.

Между этими двумя уровнями возможны промежуточные, зависящие от индивидуальных особенностей учебной деятельности студентов.

Список литературы: 1. Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране // Правда. 1986. 1 июня. 2. Ячина А. С., Литвинова Е. Д. // Вестн. Харьк. ун-та. 1986. № 287: Психология личности и познавательных процессов. С. 25—29. 3. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М., 1983. 64 с. 4. Жуковский А. А., Малхасян А. Г. Как самостоятельно учиться. М., 1974. 117 с.

Поступила в редколлегию 09.10.86

УДК 15.370

Р. В. СКОТАРЕНКО

К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время резко возрос объем знаний, подлежащих усвоению. В связи с этим становится острее проблема организа-

ции самостоятельной работы учащихся как высшей формы учебной деятельности. Активность учащихся на этапе самостоятельной работы поднимается на качественно новый уровень. Ее источником становятся не внешние требования, а внутренние познавательные мотивы, которые постепенно превращаются в потребность в самообразовании.

Большую роль в формировании такой потребности играет владение способами работы с источниками учебной информации. Понятие информации широко применяется в психологической литературе. С развитием психологической теории учебной деятельности понятие информации в рамках учебной деятельности приобретает специфическое значение и применяется как понятие «учебная информация». Под учебной информацией, как отмечает В. В. Репкин, следует понимать информацию, необходимую для постановки и решения учебной задачи, т. е. информацию о предметах, составляющих объект, результат и средства учебных действий, о способах их осуществления, контроля и т. д. Такую информацию ученик может получить как от учителя, так и из ряда источников, в которых она представлена в форме знаковых и информационных моделей, отображающих те или иные фрагменты объективной действительности.

Исходя из общих закономерностей деятельности человека с информационными моделями, которые были установлены психологами, изучающими проблемы инженерной психологии, для того чтобы информационная модель могла быть включена в деятельность человека, он должен преобразовать ее во «внутреннюю модель», т. е. в целостный образ ситуации, отвечающий решаемой человеком задаче. Переход от внешней информационной модели объекта к его внутренней, концептуальной модели, включающей этот объект в контекст конкретной задачи, является специфической особенностью любой деятельности, развертывающейся на основе информационных моделей.

В отличие от информационных моделей, предназначенных для решения задач определенного класса, информационные модели, используемые в учебной деятельности, являются неспецифическими, т. е. могут быть использованы для решения различных классов задач (исследовательских, практических, собственно учебных и т. д.). Отсюда следует, что источником учебной информации такая модель становится лишь после ее преобразования во внутреннюю модель в соответствии с требованиями конкретной учебной задачи. В данном случае последовательно реализуется точка зрения С. Л. Рубинштейна [1], согласно которой текст получает свою определенность только в контексте собственной деятельности читателя. Таким образом, формирование способов работы с источниками учебной информации может быть обеспечено лишь в контексте формирования самой учебной деятельности как особой формы учебной активности личности. В то же время овладение этими способами представляет специальную, относительно самостоятельную задачу формирования учебной деятельности.

Традиционные программы начальной школы предусматривают формирование у школьников некоторых приемов работы с текстом: выделение главной мысли, ответы на вопросы, составление плана, пересказ. Эти же приемы включены и в программы специальных предметов средних и старших классов, в частности в программу по ботанике (5—6 класс). В программе по литературе и истории (8 класс) указывается на необходимость обучения школьников таким приемам, как конспектирование, тезирование и др.

По данным многочисленных исследований (Л. П. Добраев, Н. П. Гресс, Л. А. Концевая, И. Унт и др.) большинство учащихся средней школы не владеют в достаточной мере приемами работы с учебником. В исследовании Л. А. Концевой [2], проводимом на материале школьного курса литературы, показано, что в школе все еще недостаточно эффективно обучают предлагаемой программой приемам работы с книгой. Об этом свидетельствует тот факт, что только 9,7% от общего числа школьников, участвующих в экспериментах данного исследования, владеют этими приемами. Особые трудности в работе с текстом испытывают учащиеся при переходе из начальных в средние классы, где тексты имеют более абстрактный, теоретический характер [3].

В нашем исследовании, проведенном в средней школе № 70 г. Харькова с учащимися 5 класса (106 человек), была поставлена задача выяснить, во-первых, с какими умениями самостоятельной работы приходят учащиеся в 5 класс; во-вторых, как они используют эти умения при изучении систематических курсов, в частности биологии; в-третьих, какие трудности возникают у учащихся при работе с текстом и их причины. Использовалась разработанная нами методика [4].

Результаты исследования показали, что более половины учащихся 5 класса (59—66%) недостаточно владеют такими способами работы, как составление плана текста, выделение главной мысли, испытывают серьезные затруднения в ответах на поставленные вопросы, в пересказе текста. Особо трудным заданием для пятиклассников является составление вопросов к содержанию текста.

Одной из причин такого состояния, по нашему мнению, является то, что для многих школьников (в нашем исследовании 70%) эти частные умения не воспринимаются как способы работы с книгой. Поэтому эти учащиеся ограничиваются, в основном, чтением учебника и запоминанием текста. Отсюда неумение ответить на поставленные вопросы, переопределение задачи. Так, на один из вопросов учебника после самостоятельной работы с параграфом: «Почему цветковые растения так называются?», 47% учащихся дают полную характеристику растению. При выделении главной мысли обращают основное внимание на самое броское и знакомое, наиболее иллюстративное. В составлении плана при работе с текстом параграфа учащиеся просто не видят смысла и выполняют это задание только по требованию учителя, не ис-

пользуя его как средство для пересказа. Причиной недостаточного владения и использования различных способов при самостоятельной работе с текстами учебника можно считать то, что не являясь органической частью предмета, эта работа либо вообще отсутствует на уроках, либо проводится эпизодически и не носит целенаправленного характера. Умение же самостоятельно формулировать вопрос требует умения видеть проблему, а это возможно только при высоком уровне понимания текста.

Таким образом, несмотря на программное изучение способов работы с текстом при традиционном обучении к 5-му классу эта проблема решается недостаточно, а это в свою очередь наносит серьезный ущерб формированию у школьников потребности в самообразовании.

Список литературы: 1. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. 472 с. 2. *Концевая Л. А.* Учебник в руках у школьников. М., 1975. 64 с. 3. *Унт И.* Умение читать у учащихся 5 класса и связи его с некоторыми другими показателями умственной деятельности учащихся // Сов. педагогика и школа. 1984. Вып. 9. С. 34—43. 4. *Скотаренко Р. В.* Логическая обработка материала и продуктивность запоминания в условиях самостоятельной учебной работы // Психол. механизмы памяти и закономерности в процессе обучения. 1970. С. 221—222.

Поступила в редколлегию 01.11.86

УДК 15.370

С. Ю. КУРГАНОВ

ИДЕИ Л. С. ВЫГОТСКОГО О ПРИРОДЕ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ И ПРОБЛЕМЫ УРОКА-ДИАЛОГА

Идеи Л. С. Выготского в педагогической психологии до последнего времени применялись недостаточно последовательно. Некоторые понятия, введенные Л. С. Выготским, например «зона ближайшего развития», использовались очень широко. Но незаслуженно забытым психологами, которые занимаются проблемами организации школьного урока, оказалось одно из центральных понятий, введенных Выготским для характеристики человеческой психики, — понятие внутренней речи как неотожествленной речи внешней.

В работе [1] Л. С. Выготский показал, что усвоение человеком социального опыта представляет собой отнюдь не изоморфное копирование индивидом форм присваиваемой культуры. Выработанные обществом понятия, способы действия, значения, погружаясь в сознание человека, преобразуются, порождая слова внутренней речи, которые впитывают в себя весь мир личности в целом и являются точками «конденсации» индивидуального видения предмета.

Почему же такое понимание внутренней речи, как особого психологического пространства личности, как речи, не сводимой к внешним формам общения, имеющей особый, индивидуально-неповторимый синтаксис, самантику, фонетический строй,— практически не используется в педагогических науках? Дело в том, что в педагогической психологии усвоение традиционно понимается как «вращивание» в индивидуа способов действия, орудий мышления, обобщений и т. п. Все то, что в конечном счете выступает как психическое достояние индивида, рассматривалось как находящаяся вне индивида совокупность образцов, эталонов, моделей.

Индивидуальное сознание в педагогических науках зачастую понималось как «слепок» надындивидуальных форм активности. При таком подходе внутренняя речь оказывалась лишь эпифеноменом процесса поэтапного усвоения общественно выработанных образцов, причем структура речи и мышления человека на каждом последующем этапе представлялась изоморфно соответствующей предшествующей, «более внешней» структуре.

С нашей точки зрения, открытие Выготским феномена внутренней речи имеет огромное значение для педагогов. Ведь во внутренней речи кристаллизуется, развивается и переходит во внешнюю речь личностное начало в обучении. «...Процесс погружения социальных связей в глубь сознания (о котором говорит Выготский, анализируя формирование внутренней речи) есть ... процесс превращения развернутых и относительно самостоятельных «образов культуры», ее готовых феноменов, в культуру мышления, динамичную и расплавленную, конденсированную в «точке» личности. Объективно развитая культура получает во внутренней речи субъектное определение, т. е. такое, где она оказывается обращенной в будущее формой творчества новых, еще не существующих, но только возможных «образов культуры» [2, с. 159].

Все педагоги-гуманисты говорят о том, что ребенок — это особый мир. Что у каждого ребенка своя, «незаместимая» и неповторимая позиция, свой взгляд на вещи. Педагоги стремятся смягчить пресловутую «дистанцию» между собой и ребенком, хотят стать рядом с ним. Это порой удается. Удается когда угодно, где угодно, но только не на традиционном школьном уроке. На уроке нет равенства учителя и ученика, а значит, и серьезного диалога. Ведь учитель заранее планирует весь урок, тем самым задавая и свои реплики, и ответные реплики учащихся. Как бы ни были внешне активны дети (обращаются с вопросами, ставят опыты, выполняют предметные действия),— вся эта активность заранее запрограммирована учителем. В репликах детей нет и, казалось бы, не может быть ничего такого, что могло бы изменить учителя, удивить его по-настоящему. Слушая ответы учеников, отвечая ученикам, учитель, по сути дела, ведет беседу с самим собой.

Монологизм обучения — это одно из важных препятствий на пути перестройки советской школы. Как отметил М. С. Горба-

чев, «диалог, а не монолог — вот что является необходимым элементом действительно творческого процесса образования и воспитания молодежи» [3, с. 1].

В практике учителей 60-х — 80-х годов постепенно складывается особый тип обучения, в центре которого становится ученик с его проблемами, вопросами, внутренним миром. Предпринимаются попытки создать на уроке ситуации, когда ученик выступает, например, как творец своего образа Мцыри, своего понимания восстания Спартака, или даже своей модели пареообразования.

Предметом диалога на таких уроках становится не общий способ решения той или иной проблемы, поставленной учителем, а те вопросы, загадки, трудности, варианты, образы, которые возникают у ученика в ходе обучения.

Группа педагогов (С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовский, В. А. Ямпольский, И. М. Соломадин) под руководством В. С. Библера с 1979 г. исследуют психологические особенности таких уроков-диалогов.

Методом нашего исследования является формирующий эксперимент. В течение нескольких лет мы проводили уроки-диалоги по природоведению, математике, истории, литературе в средних школах № 4, 142 и 144 г. Харькова. Работа проводилась с учащимися вторых — седьмых классов, причем мы имели возможность работать с одними и теми же детьми на протяжении ряда лет как на уроках, так и в условиях кружковой работы [4; 5].

Приведем фрагмент одного из последних наших уроков-диалогов по математике в 5 классе, проведенного в средней школе № 142.

Учитель рассказал детям о симметричных фигурах, привел их примеры: квадрат, равнобедренный треугольник, отрезок. Затем учитель сказал: «А круг имеет бесконечно много осей симметрии». Но это положение наталкивается на сопротивление учащихся. Далее разворачивается урок-диалог:

— Почему?

Учитель вынужден отступить и перевести свое утверждение в форму вопроса: «Сколько осей симметрии имеет круг?»

Оксана Ц.— Круг имеет бесконечно много осей, потому что в учебнике так написано.

Юра Ч.— В разных кругах будет по-разному. В большем круге — больше осей, в меньшем — меньше.

Наташа Т.— По-научному, конечно, можно узнать, сколько осей. А так — нельзя. Вот ученые считают звезды на небе... (Разводит руками, сбивается, садится).

Таня С.— Оси круга не сосчитать. Но это не значит, что их бесконечно много.

Вова К.— Возьмем два разных круга: большой и маленький. Совместим их центры. Проведем ось через большой круг. Ясно, что каждая ось большого круга является осью круга маленького. Значит, у всех кругов — одинаковое количество осей.

Гена К.— Одинаковое. Но не бесконечное.

Вова К.— Дальше. Увеличим большой круг. Число осей при этом не меняется. Тут говорили про звезды. Но если взять огромный круг, небо, бесконечный круг, то в нем будет бесконечное количество осей. Значит, всегда и у всех кругов число осей бесконечно! Но я считаю, что в круге число осей конечно!

Учитель.— ???!

Вова К.— Ведь если взять только маленький круг, а большой не трогать... Будем рисовать оси. Раз, два, три, ... смотрите: дальше рисовать некуда. Значит, осей конечное количество.

Учитель.— Ты же противоречишь сам себе!

Вова К.— Да. Но так получается. Я не виноват.

Лена К.— Я беру круг. Рисую его на доске. А теперь — убираю его с доски и держу здесь, в руке. Теперь на доске только одна точка — центр. Через нее проходит бесконечно много прямых. Снова ставлю круг на место. Ничего не изменилось. Все эти прямые превратились в оси. Их — бесконечно много.

«Самовитая» мысль ребенка на уроке еще ждет своих исследований. В работах Ж. Пиаже центром исследования был процесс мышления самого ребенка, но, правда, лишь в тех сферах, где ребенок никакого знания не имеет, где его ничему не учат [1, с. 227]. В то же время ученые-психологи, которые, опровергая Пиаже, изучали мышление ребенка там, где его учат, т. е. на уроке, мало интересовались его дошкольным и внешкольным опытом, сводили индивидуальное мышление к оперированию внешне усвоенными эталонами.

Как показывают наши наблюдения, на первых порах детские высказывания на уроках-диалогах весьма неуклюжи и плохо понятны. Зачастую они не выдерживают критики с общепринятой точки зрения. Мысли детей удерживают неповторимую и «незаместимую» позицию ребенка, его «избыток видения», как выразился бы М. М. Бахтин, в конкретном образе.

Этот образ — центральный психологический феномен урока-диалога. «Полностью заштрихованный круг», одновременно эквивалентный точке и — бесконечно большому кругу, расшатывает привычные определения, вскрывает их проблемность, неоднозначность.

На уроке-монологе модель служит средством принятия всеми учениками общей для всех учебной задачи, аккумулирует в наглядном образе общий способ ее решения. На уроке-диалоге образ-модель, которую выстраивает ребенок, переопределяет исходную учебную задачу, служит средством постановки каждым ребенком своей проблемы, своего вопроса.

Учитель-монологист боится потенциально бесконечных возможностей слова ребенка и сразу отсекает все пути, кроме одного. В круге бесконечно много осей. И все. Внутреннее слово ребенка (которое все равно порождается!) остается на уроке пресловутым Ходоком, у которого «мысль не пошла в слова» [1, с. 354]. А учитель-диалогист обеспечивает создание каждым ребенком «своего круга». Развитие своего образа учебного предмета проходит сложный, тернистый путь «совершения мысли в слове», описанный Л. С. Выготским [1, с. 353—361].

Психологические исследования урока-диалога только начинаются. И важнейшей их методологической основой являются, на наш взгляд, положения Л. С. Выготского о психическом развитии ребенка и, прежде всего, его учение о внутренней речи.

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. М., 1982. Т. 2. 504 с. 2. *Библер В. С.* Мышление как творчество. М., 1975. 400 с. 3. *Горбачев М. С.* Речь на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук // Правда. 1986. 2 окт. 4. *Курганов С. Ю., Литовский В. Ф.* Учебный диалог как форма обучения // Психология. 1983. Вып. 22. С. 47—51. 5. *Курганов С. Ю., Соломадин И. М.* Учебный диалог и психологическое исследование мышления // Методол. проблемы оснований науки. К., 1986. С. 95—96.

Поступила в редколлегию 10.10.86

УДК 15.370

Е. П. КОСТРУБ, Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук

ИЗМЕНЕНИЕ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Важной предпосылкой воспитания личности является раскрытие психологических закономерностей восприятия ею произведений искусства, в частности художественных текстов.

Задача настоящего исследования — изучение динамики самооценки личности и хранящихся в памяти ее представлений о себе и об идеале в результате прочтения художественного текста (рассказ Л. А. Жуховицкого «Летайте самолетами») в зависимости от оценки субъектом героев произведения и глубины проникновения в образы героев.

Применялись следующие методы исследования: самооценка личности по С. А. Будасси (список из 20 качеств), которая проводилась дважды: до восприятия текста и непосредственно после него; оценка героев произведения путем ранжирования этих же качеств; упрощенный вариант методики Келли, направленной на измерение глубины проникновения в образы по количеству личностных конструкторов и заключающийся в решении задач на соотношение себя с героями произведения [1]. Испытуемые — студенты ХГУ, 10 человек.

После прочтения текста изменение самооценки обнаружено у 6 испытуемых, причем у 4-х из них — в сторону повышения. У всех испытуемых обнаружены изменения в оценке идеального человека и оценке себя (т. е. значительное перемещение ранга оцениваемых качеств: на 6 единиц и более). По результатам методики Келли испытуемые были разбиты на 3 группы: обнаружившие неглубокое (1 человек), достаточно глубокое (6 человек) и наиболее глубокое (3 человека) проникновение в образы. У испытуемых 3-й группы не происходит количественных изменений самооценки, оценка идеального человека и себя меняется незначительно, в пределах 1—4 качеств. Что же касается 2-й группы испытуемых, то именно у них произошли выраженные изменения самооценки, оценки идеального человека и себя, причем эти изменения затрагивали оценку большинства качеств и связаны с

оценкой героев произведения: так, в большей степени изменяется ранг тех личностных качеств, которые испытуемый выделяет как наиболее характерные (положительные или отрицательные) для главных героев.

Таким образом, восприятие художественного текста приводит у значительной части испытуемых к изменению самооценки, фиксируемой непосредственно после его прочтения. Это изменение происходит в результате отождествления читателей себя с героями, которое возникает при обнаружении читателем каких-либо элементов сходства с собой, и обогащения его собственного эмоционального опыта в процессе сопереживания одному или нескольким героям [2]. При этом эмоциональное отношение читателя к героям и ситуациям приводит к некоторым изменениям в его эмоциональном отношении и к самому себе, что и проявляется в факте изменения оценки идеального человека, себя и самооценки.

Однако этого не происходит у испытуемых, достигших наиболее глубокого проникновения в образы героев. Объяснение этого факта требует дальнейших исследований.

Можно предположить, что в этом случае влияние художественного текста затрагивает другие уровни личности, выходит за пределы самооценки. Специальных исследований требует также вопрос о длительности и динамике изменений самооценки, которые зафиксированы нами непосредственно после прочтения текста.

Прошлый опыт, эмоциональная память личности не является пассивным и неизменным хранилищем имеющихся представлений. Они активно включаются в процесс текущего восприятия и, взаимодействуя с новой информацией, частично преобразуются (по крайней мере, на некоторое время). Характер такого взаимодействия имеющейся и новой информации и степень модификации прежних представлений зависят от глубины переработки поступающей информации и особенностей интерпретации ее элементов.

Список литературы: 1. Петренко В. Ф., Алиева Л. А., Шейн С. А. Психосемантические методы исследования оценки и понимания кинопроизведения // Вестн. Моск. ун-та. Психология. Сер. 14. 1982. № 2. С. 17—22. 2. Берхин Н. Б. Роль искусства в саморегуляции личности // Филос. науки. 1983. № 5. С. 134—138.

Поступила в редколлегию 07.11.86

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук, С. Г. МИХЕЕВА, Н. К. БИГУС

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ УПК И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Одним из важнейших путей совершенствования отбора и подготовки профессиональных кадров являются УПК и педагогиче-

ские классы средних школ. В УПК старшеклассники овладевают одной из предложенных им рабочих профессий, а в педагогических классах формируется интерес старшеклассников к профессии учителя, развитие их педагогических способностей, умений и навыков. Это достигается путем чтения дисциплин психолого-педагогического цикла и проведения педагогического практикума в октябрятских и пионерских классах. Мы считаем, что включение ребят в такую педагогическую деятельность способствует формированию педагогической профессиональной направленности.

Задачей исследования явилось изучение связи особенностей мотивации учебно-педагогической деятельности учащихся с направленностью на будущую профессионально-педагогическую деятельность.

Для изучения особенностей мотивации применялась методика Е. М. Павлютенкова [2], определяющая ведущие мотивы деятельности, а для изучения профессиональной направленности — дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова [1] и ориентировочно-диагностическая анкета интересов Т. И. Карпиловской [3].

Результаты. У учащихся УПК преобладает широкий круг различных мотивов, не связанных с особенностями выбранной профессии (например, престижные, широкие социальные, материальные и др.), и свою будущую профессиональную деятельность они не связывают с приобретаемой в УПК специальностью (72,5% учащихся выбрали специальности, отличные от связи типа человек — техника).

У учащихся педагогических классов преобладают познавательные, творческие мотивы, и свой будущий профессиональный выбор они в той или иной степени связывают с педагогикой — профессиями типа человек — человек по Е. А. Климову (70,6%), например, ориентируются на профессию учителя-предметника, воспитателя детского сада и т. п.

Таким образом, если у учащихся педагогических классов складывается в целом благоприятное соотношение между мотивацией, профессиональной направленностью и овладеваемой профессией, то у учащихся УПК такого соотношения не наблюдается, в связи с чем необходимо совершенствование профориентационной работы с ними и такая организация учебно-профессиональной деятельности, которая бы предполагала специальное формирование соответствующей мотивации и профессиональной направленности.

Список литературы: 1. Климов Е. А. Путь в профессию. Л., 1974. 190 с. 2. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. К., 1980. 144 с. 3. Ярошенко В. В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. К., 1983. 112 с.

Поступила в редколлегию 15.08.86

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Дусавицкий А. К.</i> О социальной ситуации развития личности при включении ребенка в учебную деятельность	3
<i>Туревский М. А., Чигринова М. В.</i> Исследование факторов эффективности социально-психологической подготовки управленческих кадров	7
<i>Крейдун Н. П., Молдавцева О. С.</i> К вопросу о формировании профессиональных качеств личности пропагандиста	12
<i>Грабарь В. П.</i> Некоторые вопросы сравнительного анализа внешности человека по признакам лица	14
<i>Шестопалова Л. Ф., Кряж И. В.</i> Характеристика некоторых особенностей эмоциональности и фрустрационной толерантности у больных сосудистыми заболеваниями головного мозга	18
<i>Базыма Б. А., Густяков Н. А.</i> О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач . . .	22
<i>Середа Г. К.</i> Внимание и память (к проблеме сравнительного описания процессов)	25
<i>Иванова Е. Ф.</i> Об особенностях мнемических и познавательных действий в зависимости от последовательности их выполнения	29
<i>Мельник И. М.</i> О соотношении информационной функции общения и кратковременной памяти в системе память—общение	32
<i>Головнева И. В.</i> К вопросу о переработке текстовой информации в кратковременной памяти	36
<i>Кузнецов М. А., Заика Е. В., Глущенко И. А., Гребенникова Л. В.</i> Функции кратковременной памяти в процессе формирования навыка	40
<i>Сергеева Т. В.</i> Системная организация учебно-познавательной деятельности студентов по усвоению иностранного языка в техническом вузе . . .	44
<i>Ячина А. С.</i> К вопросу об уровнях соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала студентами	47
<i>Скотаренко Р. В.</i> К вопросу о самостоятельной работе школьников . . .	50
<i>Курганов С. Ю., Иден Л. С.</i> Выготского о природе внутренней речи и проблемы урока-диалога	53
<i>Коструб Е. П., Заика Е. В.</i> Изменение самооценки личности в процессе восприятия художественного текста	57
<i>Ячина А. С., Михеева С. Г., Бигус Н. К.</i> Особенности мотивации и профессиональной направленности у учащихся УПК и педагогических классов	58

УДК 15.310

О социальной ситуации развития личности при включении ребенка в учебную деятельность / Дуса-вицкий А. К. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 3—7.

На основе анализа социальной ситуации развития личности младшего школьника на начальных этапах его включения в учебную деятельность рассматриваются психологические предпосылки, способствующие более эффективному развитию мотивационной среды личности.

Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

Исследование факторов эффективности социально-психологической подготовки управленческих кадров. / Туревский М. А., Чигринова М. В. // Вестн. Харьк. ун-та, 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 7—11.

Показаны преимущества использования активных методов обучения при социально-психологической подготовке (СПП) различных контингентов. Описаны результаты исследования мотивов участия в СПП, установлена возможность их формирования и коррекции с помощью активных методов обучения.

Библиогр.: 8 назв.

УДК 15.370

К вопросу о формировании профессиональных качеств личности пропагандиста / Крейдун Н. П., Молдавцева О. С. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 12—14.

Приведены результаты экспериментального исследования формирования профессиональных качеств личности пропагандиста в различных условиях обучения: традиционного и предусматривающего активность обучаемого.

Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

Некоторые вопросы сравнительного анализа внешности человека по признакам лица / Гарбарь В. П. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 14—18.

Сделана попытка выявления индивидуальности при отражении объекта в процессе его реализации на плоскости, в частности, при изображении одного человека другим (натурщик — студент). Предложена методика качественного анализа по признакам лица.

Табл. 1. Ил. 2. Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

Характеристика некоторых особенностей эмоциональности и фрустрационной толерантности у больных сосудистыми заболеваниями головного мозга / Шестопалова Л. Ф., Кряж Н. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 18—21.

Излагаются результаты изучения личностной и реактивной тревожности и фрустрационной толерантности больных в зависимости от формы заболевания, степени недостаточности мозгового кровообращения, их пола и возраста.

Библиогр.: 6 назв.

О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач / Базыма Б. А., Густяков Н. А. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 22—25.

Обсуждаются возможности цветового выбора в диагностике эмоциональных состояний, формирующихся в процессе решения мыслительной задачи. Приводятся результаты экспериментального исследования, показавшего адекватность применения теста М. Люшера при изучении эмоций, возникающих в процессе мышления.

Библиогр.: 8 назв.

Внимание и память (к проблеме сравнительного описания процессов) / Середя Г. К. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 25—29.

Развивается идея о перемещении центра тяжести в современной науке с изучения объектов-элементов на изучение определенных целостностей и систем. Предпринята попытка совмещенного сравнительного описания процессов внимания и памяти, в противовес традиционному их разделению и изолированному описанию.

Библиогр.: 4 назв.

Об особенностях мнемических и познавательных действий в зависимости от последовательности их выполнения / Иванова Е. Ф. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 29—32.

Рассмотрены особенности мнемических и познавательных действий в зависимости от последовательности их выполнения в ряду взаимосвязанных действий. Выявлена специфика продуктивности, времени выполнения, точности и других особенностей этих действий.

Библиогр.: 2 назв.

О соотношении информационной функции общения и кратковременной памяти в системе память — общение / Мельник И. М. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 32—36.

С позиций системного подхода рассматривается соотношение процессов памяти и различных функций общения. Установлена взаимозависимость памяти и общения, выявлены основные факторы детерминирующие специфичность системы память — общение.

Библиогр.: 7 назв.

К вопросу о переработке текстовой информации в кратковременной памяти / Головнева И. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 36—39.

Проведено экспериментальное изучение некоторых особенностей КП в процессе переработки текстовой информации. Установлен ряд факторов, влияющих на полноту и точность запоминания текстовой информации.

Библиогр.: 7 назв.

УДК 15.370

Функции кратковременной памяти в процессе формирования навыка / Кузнецов М. А., Зайка Е. В., Глушенко И. А., Гребенникова Л. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 40—43.

Описаны результаты экспериментального исследования продуктивных функций кратковременной памяти в процессе формирования двигательного навыка, заключающихся в интеграции отдельных движений в целостный двигательный комплекс.

Ил. 2. Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

Системная организация учебно-познавательной деятельности студентов по усвоению иностранного языка в техническом вузе / Сергеева Т. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 44—47.

Описываются принципы и условия экспериментально апробированной системы рациональной организации учебно-познавательной деятельности по изучению иностранного языка в техническом вузе. Основу этой системы составляет специально организованная последовательность учебных задач, подчиненная так называемой стратегической задаче.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

К вопросу об уровнях соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы студентов, направленной на усвоение учебного материала студентами / Ячина А. С. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 47—50.

Изучено исходное состояние и охарактеризован низший уровень соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала студентами. Высказана гипотеза о высшем уровне их соотношения.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

К вопросу о самостоятельной работе школьников / Скотаренко Р. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 50—53.

Изложены материалы экспериментального исследования по выявлению трудностей формирования способов самостоятельной работы с источниками учебной информации.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

Идеи Л. С. Выготского о природе внутренней речи и проблемы урока-диалога / Курганов С. Ю. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 53—57.

Анализируется концепция внутренней речи Л. С. Выготского применительно к построению модели урока-диалога в средней школе. Приводится фрагмент урока-диалога по математике в пятом классе.

Библиогр.: 5 назв.

Изменение самооценки личности в процессе восприятия художественного текста / Коструб Е. П., Занка Е. В. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 57—58.

Описаны результаты экспериментального исследования, свидетельствующие о том, что в процессе чтения художественного текста у студентов происходят изменения уровня самооценки, оценки идеального человека и себя в зависимости от глубины понимания текста и восприятия героев произведения.

Библиогр.: 2 назв.

УДК 15.370

Особенности мотивации и профессиональной направленности у учащихся УПК и педагогических классов / Ячина А. С., Михеева С. Г., Бигус Н. К. // Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности и познавательных процессов. С. 58—59.

Установлено изменение в мотивационной сфере у учащихся педагогических классов в сторону направленности на выбор профессии типа человек — человек в отличие от учащихся УПК, у которых мотивационная сфера осталась без изменений.

Библиогр.: 3 назв.

YUB-14