

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук

К ВОПРОСУ ОБ УВЕРЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕНИЯ

В советской психологии немало работ посвящено анализу мнемических процессов в условиях индивидуальной деятельности. Значительно меньше изучены особенности протекания таких процессов в условиях общения. Одно из исследований, посвященных этому вопросу, принадлежит Б. Ф. Ломову [1]. Установлено, что воспроизведение материала группой испытуемых существенно отличается от индивидуального воспроизведения каждого. Объем совместного воспроизведения оказывается больше, чем сумма объемов, воспроизведенных каждым участником общения. При этом и точность, и уверенность в правильности воспроизведения оказываются более высокими. Это обеспечивается взаимным поиском забытого материала, коррекцией индивидуального воспроизведения.

В работах [2, 3] экспериментально доказано, что помехоустойчивость процесса воспроизведения в условиях обмена коммуникативной информацией выше, чем в индивидуальной мнемической деятельности. Это объясняется возрастающим уровнем активности индивидов, направленным на достижение общего результата воспроизведения. Нами была высказана гипотеза, что воспроизведение, ориентированное на совместный результат, вследствие взаимной коррекции ответов усиливает уверенность в точности воспроизведения.

Вопрос о степени уверенности в правильности выполняемой деятельности практически не нашел разработки в современной психологии, хотя он существенно характеризует как специфические особенности личности вообще, так и протекание познавательных процессов в частности.

Так, в современной зарубежной психологической литературе проблема уверенности при воспроизведении рассматривалась Д. Норманом [4] как проблема памяти и решения. Опыты показали, что процесс поиска информации и принятия решения подвержен большим отклонениям и помехам. Если след запоминаемой информации имеет большую силу, то и воспроизведение его отличается большей уверенностью, а если сила следа мала, то и уверенность в точности воспроизведения равна нулю.

В советской психологии вопрос о степени уверенности при воспроизведении затрагивался в работах грузинской школы в плане разработки теории установки. В частности, В. Н. Прангшвили [5] указывал: «Уверенность в воспоминании относится к психологическим проблемам суждения, а такое суждение

рассматривается как решение проблемы, возникающей в реальной деятельности человека как факт активности субъекта, характеризующийся моментом переживания уверенности в действительности тех связей и отношений, которые в нем представлены».

Есть все основания полагать, что степень уверенности в точности воспроизведения существенно влияет на любую деятельность, в которой протекают процессы памяти. В то же время переживание субъектом уверенности в точности выполняемой деятельности не может быть безразличным к характеру деятельности, условиям ее выполнения, включенности субъекта деятельности в межличностные отношения.

Проблема уверенности при воспроизведении была так косвенно затронута в исследованиях [2, 3], где в результате наблюдения за поведением испытуемых отмечено возрастание их уверенности в своих ответах в условиях групповой деятельности.

Экспериментальному изучению влияния общения на степень уверенности при воспроизведении посвящена настоящая работа.

Для решения поставленной задачи была использована методика удержания членов ряда. Согласно особенностям динамики процессов кратковременной памяти основным принципом в эксперименте является непродолжительное предъявление стимулов, рассчитанное на однократное восприятие их испытуемыми и на немедленное воспроизведение.

В эксперименте участвовала группа студентов ХГУ в количестве 30 человек. Эксперимент состоял из двух серий опытов. В первой серии испытуемые воспроизводили предъявленное цифровой материал (последовательности из 10 цифр) индивидуально, а во второй — в ситуации общения.

Принципиально важной для данного исследования была организация совместной деятельности испытуемых, которая побуждала их к общению. Участвующие в экспериментах диад испытуемых специально были ориентированы на получение общего результата действия. Группы ориентированы на соревнование между собой.

В ходе опытов после индивидуального (первая серия) и совместного воспроизведения (вторая серия) испытуемым давалась дополнительная инструкция — «проранжировать свои ответы по степени уверенности в правильности воспроизведения». Степень уверенности оценивалась по трехбалльной шкале: 3 балла — «абсолютно уверен»; 2 — «не полностью уверен, сомневаюсь»; 1 — «совсем не уверен, написал наугад».

Результаты исследования показали, что групповое воспроизведение материала существенно отличается от индивидуального. При совместном воспроизведении объем не только количественно больше, но и качественно выше. В процессе совместного припоминания прежде всего воспроизводится то, что на

более прочно хранит память испытуемых. Этот материал выступает в роли общих «координат» [1], образуя систему опорных образов, относительно которых воспроизводится остальная информация. В условиях общения осуществляется познавательное взаимодействие, в результате которого образуется «совокупный информационный фонд», создающий возможность более глубокого и всестороннего анализа и обобщения воспроизведенного материала, возможность взаимной корреляции индивидуальных ответов.

В процессе совместного воспроизведения более часто, чем индивидуальном, наблюдаются явления реминисценции.

Вид деятельности	Степень уверенности		
	«абсолютно уверен» (3 балла)	«сомневаюсь» (2 балла)	«не уверен» (1 балл)
Индивидуальное воспроизведение	58,4	30,7	8,4
Воспроизведение при общении	87,5	11,4	0,2

Как видно из таблицы, в условиях совместного решения мнемической задачи в значительной степени возрастает уверенность испытуемых в правильности своих ответов (в 1,5 раза); количество ответов со средней степенью уверенности уменьшилось в 2,7 раза; количество ответов, в которых испытуемые были неуверены, сократилось в 4,3 раза по сравнению с индивидуальным общением.

В ходе исследования был проведен сравнительный анализ результатов совместного воспроизведения в каждой диаде и у каждого члена группы в отдельности. При этом учитывались величина изменений правильно воспроизведенной информации, количество ошибок и отказов, а также степень уверенности при воспроизведении. Сопоставление результатов этого анализа с данными наблюдения за поведением испытуемых в процессе выработки общего решения показало, что продуктивность совместного воспроизведения во многом определяется характером межличностных отношений, складывающихся в группе. Наиболее высокая продуктивность и уверенность в воспроизведении оказалась в группах типа «следование за лидером» и «сотрудничество», значительно меньше — в группах «переменное лидерство» и «независимое лидерство».

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что в ситуации общения увеличивается продуктивность воспроизведения информации по сравнению с индивидуальным воспроизведением, а количество ошибок и отказов значительно уменьшается. Одновременно с этим увеличивается степень уверенно-

сти в правильности воспроизведения. Одним из основных факторов, определяющих специфику совместного воспроизведения, является информационное «взаимодействие, обмен коммуникативной информации, в результате чего образуется совокупный информационный фонд». Важным резервом совместного воспроизведения является взаимное подкрепление и взаимная коррекция воспроизводимой информации. За счет этого резко возрастает точность и уверенность воспроизведения.

Изложенное выше свидетельствует о существенном влиянии коммуникативной информации на характер и степень уверенности при воспроизведении в ситуации общения. Вместе с тем данное исследование показало, что характер воздействия общения на мнемическую деятельность во многом детерминировано индивидуальными, личностными особенностями участников общения, определяющими индивидуальный вклад каждого в решение совместной задачи, а также характером межличностного взаимодействия участников общения.

Список литературы: 1. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение. — В кн.: Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975, с. 151—160. 2. Мельник И. М. К вопросу о влиянии общения на характер воспроизведения в кратковременной памяти. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, с. 21—28. 3. Мельник И. М. Особенности процесса воспроизведения в условиях общения. — Вестн. Харьк. ун-та, 1984, № 253. Психология деятельности и познавательных процессов, с. 25—27. 4. Norman D. A. Attention and memory. — N. Y.: Univ. press, 1969. — 230 p. 5. Прангшвили А. С. Проблема установки на современном уровне ее разработки грузинской психологической школой. — В кн.: Психологические исследования, посвященные 83-летию со дня рождения Д. Н. Унадзе. Тбилиси, 1973, с. 10—26.

Поступила в редколлегию 12.10.8

УДК 15.370

Г. К. СЕРЕДА

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЭФФЕКТОВ ПАМЯТИ

Специфическими эффектами памяти мы называем ряд известных в науке, но не объясненных феноменов, постоянно сопутствующих усвоению и запоминанию человеком нового материала и проявляющихся только в процессах его воспроизведения. К числу их можно отнести эффекты серийной позиции (эффект «края»), изоляции (эффект Ресторффа), реминисценции (эффект Белларда), интерференции (эффект вытеснения и включения) и некоторые другие.

Особенностью этих эффектов является то, что они проявляются как бы независимо от характера и условий конкретно

тельности и поэтому производят впечатление фатальных явлений, обусловленных «эндогенными» свойствами памяти.

Все эти явления были замечены исследователями в разное время и поначалу рассматривались в качестве более или менее случайных «побочных» эффектов запоминания. В последующее время они изучались с различной эффективностью и приобрели в науке различный «вес»: в то время как эффект изоляции, например, остался на периферии внимания исследователей, эффект серийной позиции в некоторых теоретических моделях приобрел статус центрального и фундаментального факта, с которым связываются основные объяснительные понятия теории [и др.].

Неравенство теоретического «веса» упомянутых фактов является следствием того, что они всегда рассматривались в науке как далеко отстоящие друг от друга разобобщенные феномены и в психологии памяти никогда не было попыток объяснить их природу с единых позиций. Все это является, с нашей точки зрения, одним из проявлений господства в психологии памяти эмпирических и элементаристских подходов к рассмотрению эмпирических фактов. Между тем представление о некотором общем и определяющем законе функционирования человеческой памяти предполагает единую психологическую основу различных ее проявлений, пусть даже взятых из самых отдаленных областей.

Нами была сформулирована гипотеза о единстве психологической природы и механизма возникновения различных эффектов памяти, согласно которой все они являются выражением центральной и определяющей функции памяти как функции системной организации индивидуального опыта [2, 3]. В основу гипотезы положено представление о функциональной неравнозначности (различной релевантности) элементов неорганизованного материала, включаемых в процесс системного упорядочивания, который реализуется двумя рядами операций: «узнавания целого» и «организации частей». Эти ряды разведены во времени и выполняются различными механизмами. Операции «узнавания целого» выполняются в первую очередь, и для них релевантными оказываются контурные элементы материала, обозначающие «раздельную грань двух реальностей» (Сеченов). Этими операциями обусловлены эффекты края (как вырезывание фигуры из фона) и изоляции (как выделения «фигуры внутри фигуры»).

Операции «организации частей» выполняются во вторую очередь, и релевантными для них становятся «средние» элементы материала. На первых этапах их упорядочивания возникает отрицательный эффект интерференции, который сопряжен с положительным эффектом «начала—конца» и является его «негативом» (операция выделения краев требует «подавления середины»). На последующих этапах организация частей по мере

приведения элементов в систему может обуславливать различные «промежуточные» эффекты (от эффектов интерференции до эффектов «благоприятствования»). Протекание этих эффектов на латентном уровне может обуславливать эффекты реминисценции.

Конструктивность этой гипотезы состоит в том, что она просто постулирует факт различной целевой релевантности элементов материала как возможную детерминанту специфических эффектов памяти, а предполагает возможность экспериментального и практического управления их проявлением в деятельности.

В наших исследованиях экспериментальному изучению с позиций описанной гипотезы были подвергнуты все упомянутые эффекты памяти и во всех экспериментах было получено подтверждение выдвинутых предположений о возможности управления этими эффектами путем различной организации смежных действий с элементами материала и о единстве их психологического механизма. Общий методический принцип организации всех этих экспериментов состоял в том, что перед испытуемыми ставилась познавательная задача, обуславливающая избирательное повышение ранга релевантности одних частей материала (целевых) при одновременном снижении значимости других (фоновых) его элементов. Эти условия, означающие изменение меры системности в организации соответствующих смежных действий и варьируемые в опытах в широких пределах в столь же широких пределах видоизменяли и картину выражения соответствующих эффектов при воспроизведении материала. Так, при изучении эффекта края была доказана возможность управления проявлением этого эффекта во всем диапазоне его возможных изменений от верхнего (положительного) до нижнего (отрицательного) пределов, т. е. были получены факты не только нивелирования (снятия) эффекта края, но и его инверсии — превращения эффекта края в «эффект середины» [3].

Выразительные результаты, приобретающие особый интерес в данном контексте, получены также в исследовании возможностей управления феноменом изоляции (эффектом Ресторффа). Остановимся здесь подробнее на рассмотрении этих результатов.

Поскольку фактор новизны, обуславливающий эффект изоляции, обычно успешно конкурирует с различными другими условиями деятельности, в том числе и с определяемым задачей фактором цели и даже мотива, мы условно называем его эффектом «супермотивации». В соответствии с нашим предположением, конкурировать с этим эффектом может только фактор повышенной мотивации по отношению к другим элементам ряда. Иными словами, наша гипотеза предполагала, что выделение элемента в ряду специальными условиями задачи в принципе может подавлять эффект его «материального» выделения, если

эта задача будет способна мобилизовать достаточно сильные мотивационно-целевые установки.

Отвечающая такому представлению методическая стратегия исследования (общая идея и схема эксперимента) по существу оказывается идентичной той, которая была реализована в опытах по инвертированию эффекта края. Это и неудивительно: и в обоих феноменах выражается ведь единый эффект «выделения фигуры из фона». Изменение этого эффекта предполагает изменение соотношения компонентов указанной диады. В предельных случаях фигура и фон здесь просто меняются местами и мы получаем инверсию эффекта: фоновый элемент, усиленный функционально, возвышается над всеми остальными, в том числе и над изолированными формально.

Такой взгляд на проблему изначально предполагает, что соотношение фигурных и фоновых (изолированных и рядовых) элементов в материале рассматривается как релятивное. Оно определяется, с одной стороны, способом выделения изолированного элемента, а с другой — его местом в деятельности (т. е. отношением к задаче).

В зависимости от соотношения этих двух факторов эффект может флюктуировать во всем диапазоне его возможных изменений — от верхнего (положительного) до нижнего (отрицательного) предела.

В соответствии с таким представлением нами разработана «шкала изоляции», т. е. общая классификация признаков объекта по их способности обуславливать эффект Ресторффа.

Все признаки мы делили по указанным выше двум основаниям: их содержанию и отношению к задаче. По первому основанию выделяли содержательные (семантические) и формальные признаки. По второму основанию — релевантные («целевые») и нерелевантные (не имеющие прямого отношения к цели действия).

Общая схема классификации приобретала следующий вид:

Признаки	Содержательные (С) <	Релевантные (Р)	— СР
		Нерелевантные (Н)	— СН
	Формальные (Ф) <	Релевантные (Р)	— ФР
		Нерелевантные (Н)	— ФН

Таким образом, возможны всего четыре сочетания выделенных характеристик: СР; СН; ФР; ФН. В реальных объектах, однако, сами эти сочетания в свою очередь выступают не единицами, а парами, поскольку в каждом объекте необходимо совмещаются и С- и Ф-признаки. Объединение в пары может осуществляться по следующим четырем вариантам:

СР—ФР
СР—ФН
ФР—СН
ФН—СН

Эти варианты сочетаний признаков фактически исчерпывают все многообразие условий, которые определяют полную парадигму возможных проявлений эффекта изоляции.

Раскрытие действительной природы и психологического механизма этого эффекта обязательно предполагает, на наш взгляд, изучение именно соотношений и переходов между промежуточными вариантами указанной парадигмы.

В соответствии с изложенными представлениями мы и строили наш эксперимент.

В четырех сериях опытов испытуемым предлагались различные познавательные-практические задачи, в которых соответственно моделировались условия, отвечающие всем указанным вариантам сочетания признаков.

В качестве материала использован ряд цифр от 0 до 9, расположенных в случайном порядке. Изолированный элемент (цифра 4) выделяли цветом (красным среди черных), и он занимал в десятиэлементном ряду пятое место.

Включение в действие формального признака (цвет) осуществлялось (в 1 и 3 случаях) через задачу: определить интенсивность цвета путем сопоставления его с тремя образцами-эталоном и в зависимости от результатов сопоставления произвести сложение либо четных, либо нечетных элементов ряда. Этим последним условием определялось включение (или не включение) в действие семантического признака выделенного элемента.

Средняя продуктивность воспроизведения рядовых элементов (1) ряда во всех четырех сериях опытов была одинаковой и составила примерно 65 %. Изолированный же элемент (2) воспроизводился в сериях по-разному. Продуктивность его соответственно составила: в 1 серии — 100; во 2 — 95; в 3 — 85; в 4 — 50 % (рис. 1).

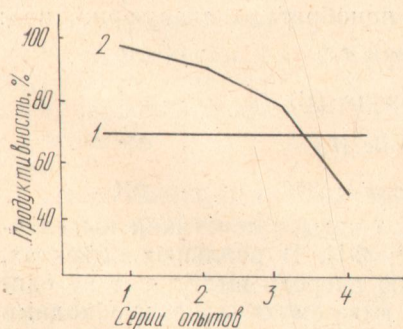


Рис. 1

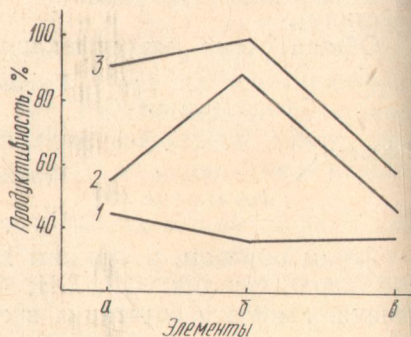


Рис. 2

Таким образом, исследование показало, что в зависимости от условий организации деятельности с материалом эффект изолированного элемента действительно может изменяться.

в широких пределах, вплоть до превращения в свою противоположность.

В этом исследовании, однако, использовался материал, в котором изолированный элемент выделялся из ряда только формальным признаком (цветом), по семантическому признаку он принадлежал к тому же алфавиту символов, из которого собирался и весь ряд. В этом случае эффект изоляции подавлялся простыми средствами: достаточно было сделать выделенный элемент нерелевантным (вывести за пределы целевого действия).

Иная картина наблюдается в случае, когда мы имеем дело фактором семантической изоляции, т. е. когда изолированный элемент отбирается из другого алфавита, например в числовой ряд включается буква.

В этом случае, как показала специальная (пятая) серия опытов, эффект изоляции обычными средствами (например, путем «смещения цели») не подавляется.

Этот факт мы не могли рассматривать как частный случай: основная гипотеза о природе эффекта здесь по существу подрывалась, так как в этом случае фактор деятельности отступал перед фактором объективных свойств материала. Если исходить, однако, из предположения о том, что никакие свойства материала не могут открываться субъекту «до» деятельности, остается задача поиска адекватных средств подтверждения основной гипотезы. Эти средства подсказываются той же идеей супермотивации как фактора, лежащего в основании самого механизма рассматриваемого эффекта.

Изучению этой стороны проблемы был посвящен специальный цикл экспериментов, проведенных по методике «супермотивации».

Основная идея этой методики — перемещение эффекта изоляции на элементы, выделяемые функционально посредством задачи, обуславливающей повышенную мотивацию соответствующего действия. В эксперименте она задавалась с помощью инструкции, требующей специального реагирования на так называемые аварийные сигналы.

Согласно гипотезе, аварийные элементы в этой ситуации должны переместить на себя эффект изоляции и заблокировать воспроизведение элемента, который был выделен в ряду средствами семантической изоляции (одна цифра среди 12 букв русского алфавита). Как уже отмечалось, в условиях обычного познавательного действия такого блокирования не происходит.

Для того чтобы обеспечить возможность сопоставления соответствующих результатов, в этом цикле экспериментов предусмотрена специальная серия опытов, в которой испытуемым предлагался тот же материал, но только без выделения аварийных элементов (в инструкции об этом ничего не говорилось).

Наконец, для сопоставления данных с результатами обычной мнемической задачи была проведена серия опытов на произвольное запоминание того же материала.

Воспроизведение изолированного элемента (цифра (рис. 2, б) в сериях обнаружило резкие различия и составило соответственно в 3 серии — 100, во 2 — 85, в 1 — 38 %.

Характер проявления эффекта изоляции в сериях отчетливо выступает при сравнении воспроизведения выделенного символа с остальными элементами ряда (на рис. 2 правые и левые

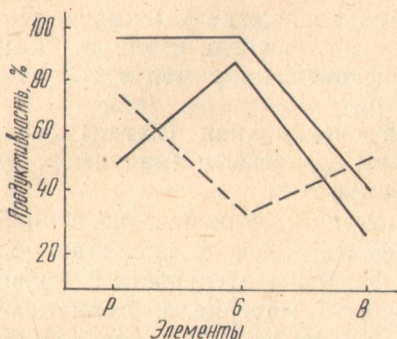


Рис. 3

участки кривых представлены усредненными величинами воспроизведения рядовых элементов — а, в). Как видно из рис. 2, в основной (1) серии опытов выделенный элемент воспроизводился хуже остальных (рядовых) членов ряда. Иначе говоря, эффект выделенного элемента оказался негативным. Он действительно переместился на элементы, выделенные специальными условиями задачи. Это отчетливо видно при сопоставлении соответствующих данных. На рис. 3 тремя линиями представлены результаты воспроизведения элементов выделенных функционально (буквы Р и В) и семантически (цифра 6). (Для сравнения приводятся также результаты воспроизведения этих элементов в других сериях). Такое соотношение воспроизведения выделенных элементов, как показала специальная проверка, не зависит от их места в ряду.

Таким образом, наша гипотеза о возможности подавления семантически выделенного элемента средствами «супермотивации» по отношению к другим элементам ряда полностью подтвердилась.

Следует еще раз подчеркнуть, что подавление эффекта Ресторффа в обсуждаемых экспериментах осуществлялось точно так же, как и подавление эффекта края в опытах, описанных ранее. Возвышение середины ряда, как и перемещение эффекта Ресторффа на другие элементы, происходит в результате функционального выделения. В наиболее трудных случаях это достигается средствами «супермотивации».

Единство упомянутых эффектов и родство их психологических механизмов выступило здесь так же отчетливо, как в предыдущих циклах экспериментов — единство эффектов края и интерференции. Все это говорит в пользу гипотезы о единой психологической природе различных специфических эффектов

человеческой памяти, и это подтверждается самой стратегией управления ими в эксперименте.

Управление эффектами, их инвертирование и перемещение, вскрывая их действительный механизм, как бы показывает этапы проникновения мотивационно-смысловых отношений деятельности на операциональный уровень, на котором они становятся «формализованными структурами» памяти.

В качестве формализованных структур эффекты памяти сначала возникают как продукт деятельности (функции) и лишь затем становятся условиями ее осуществления (структурами). Процесс идет от функции к структуре и от нее к функции более высокого уровня.

Список литературы: 1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М.: Прогресс, 1980. — 528 с. 2. Серeda Г. К. Развитие исследований, связанных с изучением процессов памяти в системе действий. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, вып. 13. Психология памяти и обучения, с. 3—9. 3. Серeda Г. К., Соловьева Е. В. К проблеме изучения специфических эффектов памяти с позиций системно-деятельностного подхода. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, вып. 13. Психология памяти и обучения, с. 28—34.

Поступила в редколлегию 15.10.84.

УДК 15.370

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук

РОЛЬ ЭТАЛОНОВ ПАМЯТИ В ОРГАНИЗАЦИИ МОТОРНЫХ КОМПОНЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА

Проблема и задача исследования. Проблема психологических механизмов формирования перцептивного образа в условиях высокой неопределенности (например, в затрудненных условиях видения) остается во многом не решенной. Важным направлением ее разработки является анализ функций эталонов памяти в структуре перцептивного действия, основанный на понимании памяти как базовой функциональной системы в структуре деятельности [1]. В работе [2] показано, что количественные и качественные характеристики процесса восприятия изображений в условиях расфокусировки, низкой контрастности и частичного их разрушения во многом определяются типом актуализируемых эталонов памяти: целостных или фрагментарных (частичных).

Важной составляющей перцептивного действия являются его моторные компоненты, т. е. движения, выполняемые с целью обследования предъявляемого объекта [3]. В связи с этим необходимо специальное изучение зависимости моторных компонентов формирования образа от типа включающихся в этот процесс эталонов памяти: целостных (единых и функционально не разложимых, соответствующих целому изображению) и фрагментарных (соответствующих отдельным элементам изображения), что и составило задачу настоящего исследования.

Методика. Нами применялся модифицированный вариант методики последовательной индикации изображений, описанной в работе [4]. Испытуемым (студенты ХГУ в возрасте от 18 до 28 лет, 10 человек) под непрозрачной пленкой предъявлялись



Рис. 1

в случайном порядке а) хорошо знакомые фигуры (соответствующие целостным эталонам) б) незнакомые фигуры составленные из отрезков прямой (соответствующие фрагментарным эталонам) (рис. 1). Оба алфавита фигур сходны с основным показателем визуальной сложности

[5]. Размеры фигур в среднем 8×10 см, толщина линий 2 мм, черные на светлом фоне.

При надавливании пальцем на пленку часть фигуры, возле пальца оказывалась слабо различимой. При движении пальцем могли быть последовательно восприняты все элементы фигуры. Движения фиксировались посредством прикрепленной к пальцу минисамописца. Задача испытуемых состояла в точном восприятии скрытой фигуры при наименьшем количестве свободных движений пальцем и за наименьшее время. Точность восприятия определялась по непосредственному графическому воспроизведению фигуры. При обработке учитывались результаты обследования только правильно воспроизведенных фигур.

Результаты. В зависимости от типа актуализированных эталонов памяти обнаружены различия в количественных и качественных характеристиках моторных компонентов формирования образа в условиях высокой неопределенности.

Так, наличие целостных эталонов памяти обеспечивает решение перцептивной задачи за меньшее время при меньшей общей длине маршрута и с более высокой его скоростью (таблица).

Тип эталонов памяти	Количественные показатели моторных компонентов формирования образа		
	среднее время, с	средняя длина маршрута, см	средняя скорость движений, см/с
Целостные	10,1	39	3,9
Фрагментарные	18,8	59	3,1
Уровень значимости различий	0,01	0,025	0,10

Различным оказывается и распределение движений по видам. На основе анализа протоколов нами выделены 4 основных вида движений (в зависимости от их функций и топологических особенностей): *А* — ориентировочные, заключающиеся в определении местонахождения линий и преобладающие на начальных этапах обследования; *Б* — зигзагообразные, соверша-

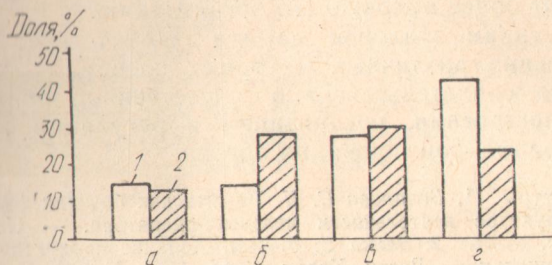


Рис. 2

ющиеся преимущественно по линии фигуры и заключающиеся в тонком обследовании контура и прилегающей к нему зоны; *В* — прямые по контуру, заключающиеся в грубом обследовании контура и свидетельствующие о прогнозировании положения отдельных линий; *Г* — прямые вне контура, направленные в предполагаемым другим частям фигуры (иногда на противоположном конце) и свидетельствующие о прогнозировании особенностей целой фигуры.

Если при функционировании фрагментарных (2) эталонов ведущими выступают движения зигзагообразные и прямые по контуру, направленные на обследование **элементов** фигуры и прилегающих к ним областей, то при функционировании целостных (1) эталонов — прямые вне контура, направленные на обследование прежде всего **общей формы** фигуры, а также на выделение ее основных элементов (рис. 2). Материалы исследования показывают, что наибольшие различия в распределении видов движений проявляются на заключительных этапах обследования (хотя вопрос о выделении таких этапов и о характере зависимости особенностей движений на них от типа эталонов памяти требует специальных дальнейших исследований).

Выводы. Психологические характеристики эталонов памяти (их тип) отчетливо проявляются в особенностях организации моторных компонентов формирования перцептивного образа, определяя различные их характеристики. Это позволяет заключить, что эталоны памяти являются не столько застывшей «фотографией» объекта, сколько активно разворачивающейся программой его обследования, задающей важные характеристики операционной структуры перцептивного действия.

Функционирование целостных эталонов в процессе формирования образа обеспечивает более высокий уровень организации операций (в частности, моторных компонентов), чем функционирование фрагментарных эталонов. Следовательно, даже в условиях высокой неопределенности не происходит полного перехода от целостных эталонов к фрагментарным; имеющие целостные эталоны, актуализируясь в процессе обследования, обеспечивают более высокую его организацию.

Разным типам эталонов памяти соответствует актуализация качественно различных моторных операций обследования объекта, что свидетельствует о существенной роли эталонов памяти в **построении, организации и регуляции** конкретного состава операций формирования образа.

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. *Восприятие и действие*/А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко и др. — М.: Просвещение, 1967. — 323 с. 4. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — Педагогика, 1977. — 272 с. 5. Грановская Р. М. Восприятие и модели памяти. — М.: Наука, 1974. — 362 с.

Поступила в редколлегию 16.11.

УДК 15.370

Э. Н. ЕГОРОВА

О ЗАДАЧАХ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА РАЗЛИЧНЫХ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ УРОВНЯХ МНЕМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Проблема интерференции является одной из типичных для психологии памяти. Однако в различных ее теориях и направлениях по-разному рассматриваются понятие интерференции и проблемы, связанные с ее изучением, а также роль интерференции в структуре памяти и основные факторы, влияющие на проявление и протекание процессов интерференции. Анализ исследований интерференции в зарубежной и советской психологии [1—4] свидетельствует о трудности четкого определения этого многогранного явления.

Реализация системного подхода, развиваемого в современной советской психологии, в исследованиях деятельности позволяет, на наш взгляд, более полно решить данную проблему. Системный подход рассматривает психическую реальность в виде сложных систем, проявление свойств и особенностей которых обуславливается, с одной стороны, особенностями строения наличным состоянием самой системы, а с другой — особенностями ее взаимодействия с окружающей средой.

нии внешнего воздействия: характером поступающей информации и условиями ее предъявления.

1) позиций системного подхода память выступает базовой функциональной системой психической деятельности человека, выполняющей не только когнитивную, но и продуктивную функцию [5, 6]. В рамках системного подхода изменяется не только понимание памяти, но и понимание ее функциональных уровней: сенсорная, кратковременная и долговременная память рассматриваются, в отличие от структурно-функционального подхода, не как жесткая последовательность циклов преобразования информации, а как уровни системы памяти, проявляющиеся в различных условиях ее функционирования (в данном случае основным условием является время предъявления информации). В системе памяти на основе анализа особенностей функционирования в процессе преобразования информации можно выделить две основные структуры: статическую и динамическую. Статическая структура памяти определяется объемом, временем и формой хранения информации. Элементы системы, выполняющие функцию преобразования, отбора и при необходимости перевода информации с одного уровня на другой, можно назвать динамической структурой системы памяти.

Такое рассмотрение памяти как системы изменяет и понимание интерференции, ее роли в памяти, а также подход к ее изучению. Интерференция, т. е. негативное влияние заучивания одного материала на результаты запоминания другого, может быть рассмотрена как следствие нарушения функционирования мнемической системы в определенных условиях, т. е. нарушения в структурных элементах функциональных уровней памяти. Это нарушение определяется взаимообусловленностью внешнего воздействия, функционирования мнемической системы, а также ее внутренними особенностями, определяющими ее устойчивость или подверженность внутренним и внешним факторам интерполирующей деятельности. При экспериментальном исследовании интерференции изменение внутренних и внешних условий функционирования мнемической системы, позволяющее определить их взаимообусловленность при влиянии на проявление интерференции в памяти, позволит более четко выделить элементы системы, их функции, а также оптимальные условия их функционирования. Анализ ошибок мнемической деятельности человека позволит определять тот элемент мнемической системы, в котором произошло нарушение.

Литературные данные свидетельствуют о том, что основные исследования интерференции относятся, главным образом, к ее изучению в долговременной памяти [1, 3, 4]. Однако, как показывают некоторые исследования, процессы интерференции проявляются и на других функциональных уровнях: в сенсорной [7] и кратковременной [5, 8]. Это вызывает необходимость изучения интерференции на различных функциональных уровнях

памяти, анализа ее основных функций и особенностей, а также выявления факторов, влияющих на проявление интерференции на этих функциональных уровнях. Особенности проявления интерференции, по-видимому, зависят и от формы хранения информации, и от способов ее преобразования на данном функциональном уровне мнемической системы.

О роли интерференции в памяти в современной психологии высказываются различные гипотезы. Одни исследователи рассматривают ее как механизм забывания, утраты информации в процессе ее преобразования [1]; другие связывают ее с механизмом отбора и отсева нерелевантной информации, третьи указывают на положительную роль интерференции, выступающей защитным механизмом, регулирующим нагрузку памяти [2]. На наш взгляд, все эти моменты не исключают а contrario — дополняют друг друга.

Негативное проявление интерференции как утраты релевантной информации есть оборотная сторона ее положительной функции регулирования нагрузки памяти, отбора и отсева нерелевантной информации. Поэтому проявление интерференции есть следствие нарушения функций некоторых элементов динамической структуры системы под воздействием различных факторов. При этом анализ особенностей проявления про- и ретроактивной интерференции позволяет предположить, что они отражают нарушения в различных элементах системы памяти. Проактивная интерференция есть следствие нарушения «фильтрации», отбора поступающей информации, следствие изменений в системе памяти, влияющее на формирование содержания памяти, т. е. нарушения функций элементов, включенных в осуществление когнитивной функции памяти; а ретроактивная интерференция есть следствие нарушения подбора имеющейся в системе памяти информации для организации психической деятельности человека, следствие изменения в системе, влияющего на воспроизведение содержания памяти, т. е. нарушение функционирования элементов, включенных в осуществление продуктивной функции памяти. Безусловно, эта гипотеза требует экспериментального подтверждения.

Проблема изучения факторов, влияющих на проявление интерференции в мнемической системе, является одной из основных. Однако представители различных направлений стремились установить только один-два основных фактора, влияющих на проявление интерференции. Системный подход позволяет преодолеть подобный «линейный» детерминизм, требуя анализ всех факторов в их взаимосвязи и взаимодействии, влияющих на проявление интерференции, учитывая при этом, что основным фактором проявления интерференции являются временные соотношения различных психических функций.

Анализируя представленные в советской и зарубежной психологии факторы, влияющие на проявление интерференции, можно выделить следующие их основные группы.

1. Внешние, объектные особенности основной и интерполирующей деятельности: а) особенности предъявляемого материала (звуковое, семантическое и другие виды сходства; объем основного и интерполирующего материалов; их информационная ценность); б) условия предъявления материала (время экспозиции основного и интерполируемого материалов, временной интервал между ними, способ их предъявления — сукцессивный и симультанный).

2. Субъективные особенности основной и интерполирующей деятельности (отсутствие адекватных способов приема, преобразования и кодирования основного и интерполирующего материалов; низкий уровень автоматизированности способов преобразования основного и интерполирующего материалов; отсутствие сформированных кодов и эталонов, адекватных основному и интерполирующему материалам, и др.).

3. Индивидуальные особенности человека (особенности внимания, утомляемость, эмоциональность) и типологические особенности его центральной нервной системы. По-видимому, на различных функциональных уровнях памяти проявлению интерференции способствуют различные соотношения данных факторов.

Таким образом, в задачи системного исследования интерференции, на наш взгляд, входят: изучение особенностей проявления интерференции на различных функциональных уровнях памяти (сенсорной, кратковременной и долговременной); исследование особенностей проявления на этих уровнях про- и ретроактивной интерференции; анализ взаимообусловленности факторов, влияющих на проявление интерференции (про- и ретроактивной) на различных функциональных уровнях мнемической системы; анализ и классификация ошибок мнемической деятельности человека в условиях проявления интерференции.

Список литературы: 1. Клячки Р. Память человека: Структура и процесс. — М.: Мир, 1978. — 319 с. 2. Лактионов А. Н. Об уровне характера проявления интерференции. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, с. 28—33. 3. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. — М.: Просвещение, 1966. — 423 с. 4. Ховланд К. Научение и сохранение заученного у человека. — В кн.: Экспериментальная психология / Под ред. С. С. Стивенса. М., 1963, с. 124—223. 5. Бочарова С. П. Память как процесс переработки информации: Дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1976. — 365 с. 6. Бочарова С. П. Память как базовая функциональная система о структуре деятельности человека-оператора. — Психол. журн., 1981, 2, № 3, с. 3—11. 7. Сперлинг Дж. Модель зрительной памяти. — В кн.: Инженерная психология за рубежом. М., 1967, с. 69—94. 8. Бочарова С. П., Лактионов А. Н. Изучение интерференции в кратковременной памяти в связи с типологическими особенностями нервной системы. — Психол. журн., 1972, № 1, с. 37—45.

Поступила в редколлегию 05.09.84.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ОРИЕНТАЦИЕЙ
НА НЕПРОИЗВОЛЬНУЮ ПАМЯТЬ**

Анализ проблемы памяти в процессе обучения иностранному языку в вузе показал, что традиционные методы, заключающиеся в сообщении знаний в готовом виде и разобщении элементов языкового материала, препятствуют рациональному усвоению языка и толкают на механическое его заучивание. Это является причиной формализма и непрочности знаний студентов.

В психологии уже накоплены достаточно убедительные данные, свидетельствующие о преимуществе обучения, ориентированного на произвольное запоминание знаний в самом процессе их усвоения [1]. Эти данные получены в условиях школьного обучения, организованного согласно принципам теории этапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина по отдельным темам литературы и грамматики русского языка, математики.

Цель нашего исследования — проверка возможности и целесообразности использования произвольной памяти в процессе обучения целому аспекту иностранного языка (английской грамматике) в условиях вузовского обучения, организованного согласно принципам построения учебных предметов, направленных на развитие научно-теоретического мышления [2].

Согласно принципам, обеспечивающим высокую эффективность произвольного запоминания знаний в самом процессе их усвоения, такие знания не должны даваться в «готовом виде», а должны добываться самими учащимися посредством системы действий, в которой результат предыдущего действия становится способом осуществления последующего. Такая система обеспечивается вынесением на передний план конечной общей цели, которая в условиях обучения создается постановкой исходной стратегической задачи [1].

Ввиду того что данная задача обеспечивает системность и осознанность, а тем самым и произвольное запоминание, охват материала этой задачей может качественно влиять на мнемический эффект обучения.

Проверка гипотезы о качественном влиянии широты ориентировки, задаваемой стратегической задачей, на эффективность запоминания — вторая цель нашего исследования. Предположив, что максимальный захват материала стратегической

ний можно обеспечить в том случае, если ее основным содержанием станет выявление сущности изучаемого предмета, мы организовали материал на основе принципов построения учебных предметов, ориентированных на развитие теоретического мышления [2]. Согласно им учащиеся, прослеживая предметно-материальные условия происхождения понятий, выявляют сущность предмета, которая определяет его содержание и структуру, и специфические предметные действия по его усвоению, затем (на пути восхождения от абстрактного к конкретному) осуществляют конкретизацию этой сущности путем выведения конкретных явлений изучаемого языка из его всеобщей основы.

Ввиду того что обеспечение познавательных действий студентов осуществлялось нами посредством задач, возникла проблема принятия этих задач учащимися, проблема порождения действий, целеобразования и мотивации их деятельности, которую мы попытались разрешить на основе теоретических положений А. Н. Леонтьева о природе человеческой деятельности и ее генезисе [3].

Так как психологически важен смысл, а опыт передается в виде знаний, необходимо, чтобы общественная значимость изучаемого приобрела личностный смысл для учащегося, т. е. то, на что направлена его деятельность, его же и побуждало (мотив совпадал с целью). В человеке общественный смысл заложен в значении, а раскрыть значение — проследить предметно-материальные условия его происхождения. С этой целью учащиеся решали три типа задач.

1. Задача, обуславливающая непосредственно личностный смысл деятельности учащихся, которая носила проблемный практический характер. Решение проблемы требовало раскрыть значение предмета. В этой связи значение имело личностный смысл, цель совпадала с мотивом и приобретала побуждающую силу.

2. Стратегическая задача теоретического типа и подчиненная ей система задач по раскрытию знания предмета путем прослеживания предметно-материальных условий происхождения понятий, конституирующих данный предмет. В результате решения этих задач учащиеся обнаруживали сущность изучаемого предмета, осознавали его содержание, структуру и специфические предметные действия по его усвоению, т. е. вооружались способом деятельности, обеспечивающим познание предмета. Цель приобретала направляющую силу.

3. Система задач по конкретизации сущности, выведению конкретных явлений изучаемого языка из его всеобщей основы, подчиненная общей стратегической задаче (собственно теоретический этап работы).

В процессе решения этих задач учащиеся познавали предмет, осваивали конкретные практические действия, а резуль-

татом этого процесса стало произвольное запоминание языковых знаний.

Курс обучения состоял из двух этапов. На первом конструировалась стратегическая задача теоретического типа в масштабе всего предмета. На втором происходила конкретизация выделенной всеобщей основы предмета, решение общей стратегической задачи.

В ходе решения исходной проблемной задачи студенты, осуществляя действия по переводу и порождению речевых высказываний, обнаружили, что традиционно используемые ими способы (поиск незнакомых слов в словаре и соединение их на интуитивной основе в фразу) в условиях данной задачи не оправдывают себя. Выяснение причин приводит к осознанию отсутствия знаний о способе связи лингвистических единиц, т. е. о сущности изучаемого предмета, что позволяет поставить перед нами стратегическую задачу собственно теоретического типа: «Чем определяются эти способы связи в языке?».

Эта задача решалась в процессе прослеживания истории происхождения той всеобщей лингвистической формосодержательной связи, которая лежит в основе развития предмета, благодаря чему раскрылась ее общественная значимость. Студенты посредством действий по синтагматическому и парадигматическому анализу ряда предложений, которые выполнялись ими вначале по инструкции, а затем по мере осознания сущности самостоятельно, при помощи анализа лингвистического материала выяснили, что в языке существует две формы выражения всеобщей связи (формы и содержания): синтаксическая (линейная) и морфологическая (чередующаяся, дифференциальная), которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Для определения этих связей в процессе перевода необходимо: 1) сделать синтаксический разбор предложения; 2) сделать морфологический разбор слов, в него входящих.

Когда учащимся было предложено самим выработать алгоритм действий по освоению языка на основе полученных знаний, при условии, что в качестве учебного материала им будет предъявляться адекватный перевод русских предложений на английский язык (студенты еще не могут самостоятельно составить парадигматический ряд английских предложений), задача оказалась для них разрешимой.

Соответственно тому, что в языке существует два типа связи (линейный и дифференциальный), необходимо: а) осуществить анализ линейных связей в предложениях с тем, чтобы установить соответствие слов английского предложения русскому варианту (синтагматический анализ); б) сделать анализ изменений в рядах русских и соответствующих английских предложений и выделить чередующиеся части, формы выражения грамматических категорий в изучаемом языке; в) конкретизировать соответствующее звено модели, которая была по-

тренина в результате первого урока, воспроизводила объект исследования, его структуру и создавала стратегическую ориентировку в изучаемом материале.

Таким образом, в результате первого этапа студенты выявили сущность изучаемого предмета, которая заключается в связи формы и содержания, формосодержательной связи, выявили содержание и структуру изучаемого предмета и те специфические предметные действия, которые необходимы для его усвоения. Кроме того, они осознали и значимость конкретных практических действий по переводу текстов.

Второй, основной этап работы осуществлялся уже в свете общей стратегической задачи теоретического типа, которая задавала ориентацию во всем изучаемом материале и создала широкий познавательный мотив всей деятельности учащихся по усвоению иностранного языка.

Пользуясь общей схемой, учащиеся конкретизировали каждую из ее звеньев формами изучаемого языка. Им предлагались карточки, одна из которых содержала задание по выведению конкретного явления языка из всеобщей основы предмета, а другая — собственно языковой предметный материал: парадигматические ряды предложений на русском и адекватно выраженное их значение на иностранном языке. Сознывая назначение своих действий, учащиеся осуществляли синтагматический и парадигматический анализ предложений, сами конструировали и осознали учебный предмет как целостное образование.

Стратегическая задача, имея своим содержанием выявление всеобщей основы изучаемого предмета, в полной мере обеспечивала системность и осознанность действий, а следовательно, и эффективное запоминание материала. При этом действия, направленные на раскрытие сущности явлений в рамках конкретного урока, в конечном счете были ориентированы на конкретизацию сущности всего предмета в рамках курса, что создавало двойные антиципирующие связи и усилило мнемический эффект.

Список литературы: 1. *Серета Г. К.* Непроизвольное запоминание и обучение. Автореф. дис. ... канд. пед. наук (по психологии). — Х., 1967. — 208 с. 2. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). — М.: Педагогика, 1972. — 493 с. 3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 574 с.

Поступила в редколлегию 10.12.82.

А. А. ИВАНЧЕНКО

**ЗАВИСИМОСТЬ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО
МАТЕРИАЛА НОВОЙ ВЕРБАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ОТ НАЛИЧИЯ И ВЕЛИЧИНЫ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ
И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕРЕНОСА**

Решение многих кардинальных проблем психологии памяти подготовило основу для исследования ряда актуальных вопросов, связанных с оптимизацией процесса усвоения знания. В многочисленных исследованиях традиционно анализировали факторы, обеспечивающие эффективность запоминания, сохранения и воспроизведения, а также условия и способы их регуляции. Вместе с тем такой мнемический процесс, как забывание (в частности, один из его механизмов — интерференция), а также положительный перенос (фактор), способствующий более прочному усвоению изучаемого материала, еще не достаточно освещены. В традиционной психологии эффекты интерференции и переноса рассматривались как фатальные и стихийные проявления памяти, не поддающиеся управлению. В настоящее время системно-деятельностный подход к пониманию психологического памяти позволил выявить факторы, способствующие рациональной организации ее работы [1, 2]. Однако эффект положительного переноса изучен гораздо меньше, чем явление интерференции.

Вопрос об исследовании механизма интерференции и положительного переноса в системе долговременной вербальной памяти при обучении англоговорящих студентов-иностранцев русскому языку не был детально изучен. В практике традиционного обучения русскому языку как иностранному неоднократно отмечались различного рода интерференционные ошибки (ИО). Однако метод наблюдения не является конкретным количественным доказательством наличия негативного влияния интерференции и проявления переноса в русской речи иностранцев. Поэтому в целях выявления интерференции и переноса на грамматическом уровне языка нами был осуществлен констатирующий эксперимент, проведенный в 1982—1984 гг., в котором участвовали англоговорящие студенты-иностранцы в количестве 90 чел. Эксперимент подразделялся на три этапа: на первом исследовании проводилось в начале курса обучения на подготовительном факультете; на втором — в конце, на третьем — после окончания подготовительного факультета.

Методика исследования предполагала создание такой экспериментальной ситуации, в которой мыслительная деятельность испытуемых была направлена на извлечение из долговременной памяти грамматических структур русского и английского языков и на взаимопроникновение их морфолого-синтаксических с

тем. Экспериментальным материалом служили специальные карточки, содержащие по 8 английских фраз, которые включали по 10 интерферирующих и переносимых языковых элементов морфологии и по 4 — из синтаксиса. Испытуемым давалась инструкция: перевести фразы как можно ближе к тексту.

Результаты трансформации фраз свидетельствуют о том, что в среднем по данным трех этапов исследования 95,6 % испытуемых допустили различные ИО, из которых 95,5 % сделали ИО морфологического характера, а 83,6 — синтаксического (большинство испытуемых совершили ИО морфологического и синтаксического характера), причем с увеличением срока обучения русскому языку процент ошибавшихся испытуемых не только не уменьшился, а даже несколько увеличился. Анализ всех ошибок, являющихся следствием интерференции, показал, что в среднем 28 % из них были трансформированы с разными ИО, причем 22 % ИО было сделано в морфологии, а 6 — в синтаксисе. Обнаружена корреляция между степенью владения испытуемыми русским и английским языками и величиной интерференции. Анализ элементов, подверженных воздействию переноса, свидетельствует о том, что в среднем (по трем этапам) у 16,5 % испытуемых спонтанный перенос отсутствовал. Из них 48,6 % студентов совершили ИО (и другого рода ошибки) в морфологии, а 46,2 % — в синтаксисе. На третьем этапе исследования наблюдалось статистически незначимое улучшение трансформации фраз без погрешностей (Р-незнач.). Показатель правильной трансформации вербальных единиц, подлежащих переносу, в среднем (по трем этапам) составлял 95, а ошибочной — 0,8 %. Увеличение срока обучения русскому языку значимо не снижает показатель ошибочной трансформации и даже ухудшает правильную трансформацию за счет увеличения числа отказов.

Традиционное обучение направлено на усвоение уже готовых моделей новой вербальной системы. Применяемый при этом метод обучения препятствует самостоятельному решению мнемических задач, эффективность которого не подлежит сомнению. В связи с этим следует улучшить у студентов осознание ими совершаемых операций при выполнении мнемического действия. Целесообразно создавать ориентировку на употребление союзов, предлогов и глаголов не по формальным (внешним) признакам, а по нормативным правилам изучаемой вербальной системы. Установлено, что новизна предъявляемых элементов сама по себе не может быть фактором, способствующим долгосрочному запоминанию. Таким критерием для долгосрочного хранения и последующей актуализации может быть только значимость этих элементов, связанная с подкрепляющими механизмами [3, 4]. Так, отсутствие предлога в некоторых русских языковых единицах становится значимым для испытуемого,

поскольку этот факт может быть специально выделен преподавателем и составлять цель мнемического действия.

На основании изложенного можно сделать следующие выводы.

1. Эффективность усвоения нового грамматического материала зависит от наличия и величины интерференции и переноса.

2. Традиционное обучение не способствует формированию необходимой дифференциации изучаемых вербальных единиц на грамматическом языковом уровне, что препятствует усилению самоконтроля у студентов.

3. Выявлена зависимость величины интерференции и переноса от степени владения родным и изучаемым языком: ошибки интерференционного характера и отсутствие переноса в большинстве случаев отмечены у испытуемых с низкой степенью владения русским и высокой степенью владения английским языками.

4. Фактор сходства единиц и структур первой вербальной системы со второй (изучаемой) имеет решающее значение при формировании ложных ассоциаций, возникающих в результате влияния интерференции, и адекватных ассоциаций, формирующихся в результате положительного переноса. Сходство является своеобразным катализатором в процессе формирования правильного речевого эталона.

5. Способ преодоления интерферирующего влияния и усиления положительного переноса заключается в выделении существенных (ориентировочных) признаков изучаемых вербальных элементов, в создании ориентировочной основы мнемического действия и повышении уровня самоконтроля у студентов.

Список литературы: 1. Бочарова С. П. О системном подходе к исследованию памяти. — Вестн. Харьк. ун-та, 1982, № 224. Психология познавательных процессов, вып. 15, с. 3—10. 2. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии. — Вопр. психологии, 1975, № 2, с. 31—45. 3. Бочарова С. П. Память как процесс переработки информации: Дис. ... д-ра психол. наук. — Харьков, 1976. — 335 с. 4. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. — 562 с.

Поступила в редколлегию 10.09.84

Л. Н. ЧЕРНЯК

О ПРЕОДОЛЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

По роду своей деятельности многим выпускникам исторических факультетов приходится встречаться и работать с иностранными гражданами, выступать перед ними с лекциями, беседами. Здесь особенно важно установить контакт с аудиторией, уметь «на ходу» уловить сущность заданного вопроса, порой перехватить реплику, ускользнувшую от внимания переводчика.

В практике общения с массовой аудиторией специалисты в области социальной психологии выделяют две модели обмена речевой информацией — симметричную коммуникацию, в которой говорящий и слушающий попеременно выступают в роли то объекта, то субъекта общения, и асимметричную коммуникацию, где одна из общающихся сторон берет на себя функцию воздействующего, т. е. субъекта, а другая — воздействуемого, т. е. объекта [1]. При этом симметричная коммуникация обладает большими возможностями корректирования процесса взаимодействия партнеров по общению. «Выход» на симметричную модель коммуникации при общении с иностранными гражданами предполагает овладение выступающим навыками устного выступления на иностранном языке.

Вообще сами языковые различия, с точки зрения социальной психологии, возникают как «средство для обособления и отличения своих от чужих», как метод контрсуггестии (недопущения воздействия посторонних на психику членов данной общности), как «барьер в коммуникации с другими группами людей» [2, с. 97—98]. Общение же с иностранной аудиторией предполагает обратную цель: оказание воздействия на их разум и чувства. Вот почему особый социально-психологический эффект возникает при общении с иностранцами на их родном языке. Лишь тогда возможна действительная эффективность пропаганды, приближение как по содержанию, так и по форме к реальным установкам воспринимающих.

Таким образом, овладение навыками публичных выступлений на иностранном языке, помимо утилитарной функции, несет в себе возможность пропагандистского воздействия. Но его эффективность зависит также от овладения психологическими приемами ораторской речи.

Какими же возможностями располагает преподаватель иностранного языка в решении этих двух взаимосвязанных задач?

Наш опыт показывает, что начинать обучение студентов следует с определения и формулирования основной темы. Известно, что исторические тексты отличаются тематическим богатством, отсутствием строгости и последовательности в изложении темы (так как мысли расположены не по объективным правилам последовательного рассуждения, а по тому значению, которое приписывает автор); большим количеством предложений, расширяющих, уточняющих, дополняющих основную мысль. Кроме того, заглавия, являющиеся опорой в других подъязыках в определении темы, в исторических текстах либо не соответствуют содержанию, либо не раскрывают его, лишь намекая на ту сферу деятельности, которой посвящен текст.

Исходя из данных особенностей исторического материала, работа должна быть организована так, чтобы вскрывали и осознавались не только связи слов в предложениях, но и связи предложений в абзаце, абзацев в тексте. Как показала практика, наилучшим упражнением для обучения определению основной темы текста является реферирование, которое вынуждает студентов формулировать основную тему и отбирать только существенный материал для ее раскрытия, а не просто механически пересказывать тексты. Приучив себя к определению основной темы в текстах для чтения, студенты переносят этот навык и на устные выступления.

Чтобы научить студентов вызывать интерес слушателей к своему выступлению с самого начала, преподаватель иностранного языка может подсказать студентам ряд приемов, соответствующих психологическим особенностям восприятия. Например, формулирование двух или нескольких точек зрения по определенному вопросу в названии темы или выбор вопросов личностно-значимых для слушателей. Это тесно связано с обучением овладению таким психологическим фактором, как оценка аудитории, учет ее особенностей. Группа по изучению иностранного языка обычно состоит из 12—14 человек, поэтому каждый оратор может учесть как возраст слушателей, так и уровень их знаний, степень подготовленности, т. е. оратор должен учиться ориентироваться на конкретных слушателей, что является основой успеха любой публичной речи.

Зная, что публичная речь всегда служит определенной цели (познавательной, информационной, убеждения в чем-либо), преподаватель может обучать студентов не просто монологическому высказыванию, а монологу-рассказу, монологу-описанию, монологу-рассуждению, монологу-убеждению. Другими словами, преподаватель учит правильно строить публичное выступление с психологической точки зрения на структуру, чтобы оно наилучшим образом соответствовало цели выступления.

Как указывает ряд теоретиков ораторского искусства, силой, которая ведет за собой мысль и внимание аудитории, является логика изложения. Требование предельной четкости логического

строения устного выступления особенно актуально на занятиях по иностранному языку, где студенты говорят по теме все, что могут сказать вообще.

Говоря о возможностях преодоления психологических трудностей публичного выступления в плане его организованности и процессе изучения иностранного языка, нельзя не упомянуть о возможности воплощения в практику методики А. А. Леонтьева, заключающейся в переходе от большей опоры на текст к меньшей, от простых задач к более сложным. Так, от полиинформации по одному вопросу перед своей группой («малая речь» и «малая аудитория») студенты переходят к выступлениям по нескольким вопросам перед большей аудиторией (две, три группы), заканчивая выступлениями на факультетских научных конференциях по внеаудиторному чтению в присутствии преподавателей специальных предметов. При этом от полного текста выступления студенты переходят к конспекту с основными формулировками, цитатами, числами, затем к речи по плану, по структурно-логической схеме с обозначением переходов от одного смыслового блока к другому и, наконец, к речи «без бумажки». Таким может быть путь овладения навыками организованной публичной речи.

Таким образом, преподаватели иностранного языка могут внести свой вклад в формирование навыков и умений публичной речи у студентов исторического факультета — будущих лекторов-пропагандистов.

Список литературы: 1. *Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования*/Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. — Л.: Изд-во Львов. ун-та, 1979. — 288 с. 2. *Поршнев Б. Ф.* Социальная психология и история. — 2-е изд. — М.: Наука, 1979. — 232 с. 3. *Леонтьев А. А.* Лекция как общение. — М.: Знание, 1974. — 39 с. 4. *Ножин Е. А.* Основы советского ораторского искусства. — М.: Знание, 1973. — 350 с.

Поступила в редколлегию 08.10.84.

УДК 15.370

*Э. И. АЛЕКСАНДРОВА, Ф. Г. БОДАНСКИЙ, канд. психол. наук,
Т. И. ФЕЩЕНКО*

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕГОСЯ ПОНЯТИЯ НАТУРАЛЬНОГО ЧИСЛА

Психологические исследования процесса обучения математике в начальных классах (В. В. Давыдов, Ф. Г. Боданский и др.) показали возможность формирования у младших школьников понятия натурального числа как содержательно-теоретического и тем самым поставили задачу его развития, представления во

всех его конкретизациях (внутри данной числовой области) [1—3].

Важными моментами конкретизации понятия натурального числа является его представление в наиболее развитой форме (позиционной нумерации) и образование способов выполнения операций сложения и умножения над натуральными числами в этой форме. В ходе экспериментально-теоретического исследования удалось построить соответствующие программы обучения.

Общая форма числа, описывающая принцип его получения в любой системе счисления, представляет собой выражение $a_i p^i + a_{i-1} p^{i-1} + a_1 p^1 + a_0$, где p — основание системы счисления, a_i — коэффициенты, принимающие значения от 0 до $p-1$. Такое выражение сокращенно может быть записано в виде $a_i a_{i-1} \dots a_0$, т. е. в позиционной форме [4]. Общая форма много разрядного числа указывает на его особую связь с операцией умножения [5].

Необходимость в обращении к умножению и, следовательно, в создании промежуточной меры возникает в случае, когда измеряемая величина значительно превосходит данную меру. Однако часто этого бывает недостаточно, так как, построив первую промежуточную меру, можно снова оказаться в ситуации, когда измерять ее неудобно — она также меньше данной величины. Выход заключается в образовании следующей меры путем многократного повторения предыдущей. Очевидно, что этот процесс принципиально неограничен. Вместе с тем требования минимизации количества фиксированных мер и удобства измерения приводят к созданию определенной зависимости между мерами — системы мер. Результат измерения в этом случае может быть зафиксирован многоразрядным числом в позиционной (или мультипликативной) форме.

Такое понимание многоразрядного числа стало основой экспериментальной программы формирования этого понятия у учащихся первых классов и позволило содержательно поставить задачу нахождения результата операций сложения и умножения над натуральными числами в позиционной форме. Рассмотрим подробней программу учебной деятельности по формированию способов нахождения результатов операций над многоразрядными числами (на примере сложения).

На первом этапе вводится задача замены суммы чисел ее значением. В качестве содержания этого этапа используется «столкновение» способов действия различных участников решения этой задачи (воспроизведение значения как суммы слагаемых-частей и как цельного многоразрядного числа с помощью стандартной системы мер).

Исходя из содержания позиционной формы натурального числа, дети устанавливая, что обеспечить действие «отмеривателя» можно, определив, какие цифры будут стоять в каждом разряде и сколько разрядов в числе-результате. Первоначально

ти данные получают, «перемеривая» десятичной системой мер произведенную по числам-слагаемым величину на графической модели. Работа с графической моделью даёт возможность выделить основной принцип сложения позиционных чисел — принцип поразрядности, сводящий сложение многоразрядных чисел к сложению одnorазрядных. Однако в одних случаях значение в разряде является однозначным числом и может быть найдено уже известным способом [6], в других — найти цифру в нужном разряде таким способом не удается: $28 + 36 = 5(8 + 6)$. Возникает задача оценки — в каких случаях замена суммы ее значением (однозначным числом) возможна, а в каких — нет.

Эта задача и определяет содержание следующего этапа обучения. Происходит исследование сложения в одноименных разрядах. Дети устанавливают, при каких значениях слагаемых сумма превышает 9, т. е. становится двузначным числом. При этом в старшем разряде это всегда единица. Так, если одно из слагаемых равно 7, то двузначная сумма получается, когда второе слагаемое принимает значения больше двух, т. е. от 3 до 9.

Это фиксируется в записи: $7 + \underbrace{a}_{3, 4, \dots, 9} = 1$. Но как определить цифру в разряде единиц? Ответ на этот вопрос учащиеся получают, исследуя с помощью отрезка числового луча от 0 до 20 произвольно взятый случай сложения однозначных чисел с переходом через разряд. «Часть» меньшего слагаемого является дополнением большего слагаемого до 10, а число единиц в сумме определяется оставшейся «частью» меньшего слагаемого. Следовательно, для того чтобы определить цифру в разряде единиц, нужно, дополнив одно слагаемое до 10, найти разность второго слагаемого и взятого из него дополнения. Дети самостоятельно находят конкретизации этого способа для каждого из

случаев сложения с переходом через 10, например $9 + \underbrace{a}_{1, 2, \dots, 9} = 1(a - 1)$, $8 + \underbrace{a}_{2, 3, \dots, 9} = 1(a - 2)$.

На последнем этапе дети разрабатывают операционный состав действия сложения многоразрядных чисел.

При формировании способов нахождения результатов действия умножения многоразрядных чисел реализуется последовательность учебных ситуаций, аналогичная описанной выше для действия сложения.

Экспериментальное обучение по программам, ориентированным на формирование понятия многоразрядного числа как содержательно-теоретического, было реализовано в 1—2 классах СШ № 4 г. Харькова и СШ № 91 г. Москвы в 1978—1982 учебных годах, формирование способов сложения многоразрядных чисел, описанное в сообщении, осуществлялось как поисковый эксперимент в 1981/82 учебном году в СШ № 4 г. Харькова.

Список литературы: 1. Давыдов В. В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике. — В кн.: *Вопр. психологии учебной деятельности младших школьников*. М., 1962, с. 9—12. 2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 160 с. 3. Минская Г. И. Формирование понятия числа на основе изучения отношений величин. — В кн.: *Возрастные возможности усвоения знаний*. М., 1968, с. 14—17. 4. Фомин С. Б. Системы счисления. — М.: Просвещение, 1975. — 140 с. 5. Давыдов В. В. Психологический анализ действия умножения. — В кн.: *Психологические возможности младших школьников в усвоении математики*. М., 1969, с. 23—27. 6. Бархаев Ю. П. Особенности формирования навыков в учебной деятельности. — Вестн. Харьк. ун-та, 1978, № 171. Психология памяти и обучения, с. 17—19.

Поступила в редколлегию 10.12.84

УДК 15.370

Р. В. СКОТАРЕНКО

ПРОБЛЕМА СПОСОБОВ РАБОТЫ С ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ КАРТОЙ

В психолого-педагогической литературе способы работы с географической картой рассматривались в основном в связи с разработкой общепсихологических проблем восприятия, усвоения и формирования знаний, знаков и знакового моделирования, методики преподавания географии в средней школе и т. п. Карта, бесспорно, признается как важнейший источник географических знаний, который системой специфических средств отображает существенные в географическом плане природные явления, стороны, свойства, взаимные связи и отношения поверхности Земли.

Несмотря на незаменимость данного источника знаний, при изучении географии в средней школе, как показывают исследования Н. М. Яковлева, карта используется не в полной мере: география усваивается преимущественно по учебнику, а картографические навыки приобретают параллельный, независимый от географии характер. В связи с этим Н. М. Яковлев намечает основные вехи школьного картоведения — систему чтения карты, исходя из того, что читать карту — это последовательно воспроизводить географию любого заданного участка.

В чтении карты он выделяет две ступени. На первой учащиеся извлекают географический материал, непосредственно данный на карте, основываясь на использовании географических понятий. Это этап формального (статического) чтения. На второй ступени учащиеся должны уметь делать географические обобщения, умозаключения о явлениях, не отображенных непосредственно на карте, но вытекающих из ее содержания. Это ступень творческого (динамического) чтения, основывающаяся на использовании понятий и закономерностей.

При этом автор считает, что формальное чтение должно перерасти в творческое. Основными способами отыскивания на карте данного изображения являются последовательная фиксация в сознании особенностей рисунка, расцветки, относительной величины и организационное создание системы ориентиров общего порядка, промежуточного и частичного.

Особую задачу организации системы самостоятельной работы при изучении географического материала ставили в своем исследовании А. К. Верзилина и В. Д. Кокорева [1]. Исследователи разработали специальную программу для учащихся пятого класса, в которой предполагалось восприятие условных обозначений географической карты, связь их со зрительными представлениями о географических объектах, работа по плану-схеме их описания, упражнение в понимании связей географических явлений, закономерностей размещения, обучение анализу и сравнению отдельных фактов и т. д. На основании этих умений проводилась систематическая работа по описанию заданных объектов на основании карт с использованием учебника. Вся эта работа будет способствовать, как утверждают авторы, развитию воображения, самостоятельности, но она носит частичный характер и принципиально не меняет обучения предмету.

Исследуя проблему восприятия, Т. А. Кофман подчеркивает, что оно должно носить характер наблюдения, как одну из форм восприятия. Переключая внимание на карту, учащийся должен ставить перед собой определенную задачу и этим организовывать целенаправленное восприятие. Т. А. Кофман решает три аспекта заданий: рассмотрение в ходе анализа и синтеза картографических деталей, существенных для рассуждений и сопоставлений; рассмотрение картографических деталей для формирования представлений; рассмотрение специфических картографических деталей с целью лучше их запомнить. Воссоздавая по описаниям образы географических объектов, учащиеся опираются на уже имеющиеся представления. Географический образ часто строится на основе рассуждения и понимания. В ходе рассуждений учащиеся раскрывают для себя связи и отношения между предметами и явлениями, выясняют существенное, что и является формированием понятий. Необходимые подготовительные операции для решения географических задач — анализ и синтез.

Ряд приемов, нужных для чтения карты, выделяет Е. Н. Кабанова-Меллер [2], изучая закономерности формирования знаний и навыков у школьников. Автор отмечает, что при изучении географии учащиеся пятого класса испытывают трудности в применении усвоенных понятий. Данное явление объясняется тем, что при усвоении между существенными и варьирующими признаками может установиться ошибочная связь, если не владеть приемом «расчленения абстракции», который необходим

для чтения географической карты. Под приемом «расчленяющей абстракции» имеется в виду сознательное расчленение существенного и несущественного и их противопоставление на основе обобщенных знаний.

Е. Н. Кабанова-Меллер [2] утверждает, что для усвоения системы географических понятий учащиеся должны использовать приемы установления следующих связей между понятиями: одно-сторонних, двусторонних (требующих перехода от прямых связей к обратным), выборочных и т. д. Установление некоторых из этих связей характеризуется перестройкой ранее образованных. Кроме приема «расчленяющей абстракции» и установления пространственных соотношений в работе [2] подчеркнута роль ряда приемов воображения при работе с наглядным материалом в частности с географической картой.

Физическая карта как условный наглядный материал играет разную роль в решении учащимися различных задач на узнавание. В некоторых заданиях карта непосредственно раскрывает учащемуся те существенные признаки, которые должны быть вычленены. При этом роль карты сходна с ролью планиметрического чертежа в задачах на узнавание и требует аналогичного использования приема абстрагирования. В ином случае требуется другая реализация приема абстрагирования: учащийся делает вывод о нужном признаке на основе своих знаний. В данном случае роль карты заключается в том, что она дает опору для умозаключения. Однако при таком чтении карты учащиеся еще «не видят» за картой реальной местности. Поэтому в заданиях, требующем от учащихся представить себе реальную местность в заданном объекте, карта является только общей основой, на которой разворачивается деятельность воображения и дает самые общие сведения о заданном объекте. Создание образа на основании географической карты предъявляет требования к более сложному процессу конкретизации: учащиеся должны представить себе предметы, которые не изображены на карте. Карта не дает им непосредственно всех этих сведений, и на основе своих знаний, деятельности воображения они мысленно преобразуют наглядный материал.

Учащиеся, «топографически неграмотные», исходят из неадекватного образа участка карты, построенного на основе первичного восприятия малосущественных знаков карты. Сам процесс решения задачи отличается бессистемностью или низким уровнем сознания объективной взаимосвязи знаков. Специалисты из восприятия существенных знаков строят и последовательно уточняют образ участка местности, будучи более или менее уверенными в правильности общей схемы своих действий. Изучая вопрос о роли наглядности знака, М. В. Гомезо [3] отмечает, что само моделирование признается как «онагляживание» определенных реальностей.

В определение наглядности картографического материала включается обычно три элемента или три вида наглядности: воспроизведение пространственного расположения объектов местности на карте; мера воспроизведения внешнего облика объектов в знаках, обеспечивающая более или менее простое их усвоение и узнавание в процессе чтения карты; мера выраженности различий отдельных знаков. Наглядность первого вида по показаниям исследования представляет сложную психологическую структуру, включающую, кроме отражения собственно взаимного расположения объектов, также механизмы общего ориентирования, отражения масштабности, пространственного расположения по вертикали.

Весьма противоречива наглядность второго вида. Развитие картографических знаков пошло не по линии совершенствования рисунка, а по линии более широкого применения абстрактных знаков, все более теряющих сходство с натурой. Картографические знаки, картинно воспроизводящие натуру, обладают преимуществом только на начальном этапе. При решении конкретных задач результаты получаются обратные. Данное явление объясняется тем, что абстрактные знаки выступают своеобразным инструментом мышления. Они помогают построению динамического пространственного образа, отвечающего широкому классу задач, когда наглядный знаковый образ занимает структурное место в системе деятельности (по А. Н. Леонтьеву).

Рассмотрение различных подходов к проблеме обучения способам работы с географической картой приводит к выводу, что нет сколько-нибудь разработанной программы формирования таких способов, которая отвечала бы требованиям, предъявляемым к этой форме учебной деятельности. В то же время осуществленные советскими психологами теоретические и экспериментальные исследования создают необходимую предпосылку для того, чтобы попытаться решить эту сложную и актуальную задачу.

Решающим фактором овладения нужными формами самостоятельной работы с источниками учебной информации является целенаправленное формирование таких способов, которые отвечают задачам учебной деятельности. Оно должно быть выделено как относительно самостоятельная, особая задача в процессе формирования учебной деятельности школьника. Успех в решении этой задачи будет зависеть прежде всего от того, насколько содержательна и обоснованна программа обучения способам самостоятельной работы и насколько последовательно и полно она будет реализована учителем.

При разработке программ обучения способам работы с географической картой мы стремились по возможности полнее учесть специфические особенности ее как источника знаний. Для этого была коренным образом пересмотрена методика обу-

чения, на первый план выдвинута организация самостоятельной работы учащихся с картами.

Рассматривая географическую карту как информационную модель, представленную определенной системой условных знаков, можно в структуре чтения карты выделить меру вскрытия характеристик реальности, которые подлежат выражению средствами условных знаков карты, и меру иерархической организации материальных знакоформ, обеспечивающих выполнению каждым знаком функции не только замещения обособленных элементов объекта познания, но и действия со знаком для получения дополнительной информации, не выводимой из простой совокупности информации отдельных знаков. Последнее условие особенно важно, так как только при его соблюдении возможно творческое решение задач, выход за пределы фиксированного знаком содержания. Как отмечает М. В. Гомезо [3], упорядоченность знаковой системы — это логика языка системы, инструмент мышления, оперирующего данными знаками. Такая логика должна отвечать логике объекта, моделируемого системой знаков, и одновременно — особенностям познавательной деятельности (ее задачам и структуре).

Таким образом, собственно чтение карты может иметь место только в ситуации решения познавательной задачи (в отличие от показа по карте, представляющего самостоятельную практическую задачу). Характер создаваемой в процессе чтения карты умственной модели и способы ее построения могут быть разными в зависимости от требований задачи. Если сформулированные положения справедливы, то знание карты не может рассматриваться как достаточная предпосылка для умения читать ее. Овладение последним происходит только в результате решения познавательных задач, требующих ориентировки в системе свойств объекта на основе карты. Возможность осуществления такой ориентировки предполагает знание способов отображения на карте реальных объектов и их свойств, а также предварительного выяснения тех свойств объекта, которые должны быть отражены в его умственной модели. Можно считать, что формирование этого умения будет осуществляться успешнее в том случае, если карта с самого начала выступит перед учениками в качестве основы для решения познавательных задач.

Именно эти положения были положены в основу экспериментальной программы обучения способам работы с географической картой.

Список литературы: 1. Верзилина А. К., Кокорева В. Д. Самостоятельная работа учащихся по чтению географической карты. — Уч. зап. Калининск. пед. ин-та, 1969, 68, с. 206—214. 2. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: Изд. АПН РСФСР, 1979. — 376 с. 3. Гомезо В. М. Знаки и знаковое моделирование в познавательной деятельности: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1977. — 37 с.

Поступила в редколлегию 17.11.84.

РЕФЕРАТЫ

УДК 15.370

Принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений и проблема лидерства в коллективе. Дуса в и ц к и й А. К. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 3—5.

Описываются исследования феномена лидерства в коллективе в зависимости от степени совпадения индивидуальных мотивов и целей членов группы с целями и задачами совместной деятельности.

Библиогр.: 2 назв.

УДК 15.370

О психологических особенностях формирования студенческого коллектива. Крейдун Н. П. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 6—8.

С позиций подхода деятельностного опосредствования становления коллектива, предложенного А. В. Петровским, излагается предложение о формировании студенческого коллектива. Рассматривается учебная деятельность студентов как основной фактор коллектива, а также три стадии становления студенческого коллектива.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

Психодиагностика личности студента и организация процесса обучения. Яворовская Л. Н. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 8—10.

Представлены данные экспериментального исследования по диагностике личности студентов-первокурсников. Показана необходимость психодиагностики для оптимизации процесса обучения и воспитания. На основании полученных результатов сделаны выводы о необходимости введения различных игровых форм в зависимости от этапа обучения.

Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

О влиянии коллективно-распределенной формы организации урока на развитие мышления учащихся юношеского возраста. Петрова Л. Г., Махлах Е. С. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 11—13.

Рассматривается вопрос о возможности формирования теоретического и развитого эмпирического типов мышления посредством коллективно-распределенной формы взаимодействия учащихся в процессе обучения. Подчеркивается, что необходимым условием эффективного обучения является немедленная оценка интеллектуальных умений учащегося другими членами обучаемой группы. Подтверждается результатами проведенного формирующего эксперимента.

Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

К вопросу о мотивации мышления. Густяков Н. А., Базыма Б. А. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 13—17.

На основе анализа психологической литературы рассматривается проблема опосредствования мотивов и мышления в деятельности человека и обосновывается методика их экспериментального исследования.

Библиогр.: 6 назв.

УДК 15.370

К вопросу о взаимосвязи мотивов и мышления. Густяков Н. А., Базилова Б. А. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 18—25.

Излагаются результаты экспериментального исследования взаимосвязи мотивов и эмоций в процессе решения малых творческих задач и раскрываются закономерности их взаимопосредствования.

Библиогр.: 7 назв.

УДК 15.370

К проблеме изменения мотивации усвоения текстового учебного материала. А. С. Ячина, Е. Д. Литвинова. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 25—29.

Рассмотрены условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов над текстовым учебным материалом. Показано, что овладение адекватными способами усвоения материала обеспечивает формирование механизма целеполагания. На этом основании возрастает интерес к способам работы, изменяется отношение к ней.

Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

О некоторых особенностях взаимопереходов произвольного и непроизвольного запоминания. Иванова Е. Ф. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 29—31.

Рассмотрены возможности и условия перехода произвольного запоминания в непроизвольное и непроизвольного в произвольное. Показана специфика этих переходов при разных типах мышления.

Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

О соотношении эмоциональной и образной памяти. Лактионов А. Н., Михеева А. И., Титов В. Д. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 32—34.

Рассматривается вопрос о функции эмоциональной памяти в структуре мнемического и познавательного действия и ее связи с образной памятью. Подчеркивается полифункциональность эмоциональной памяти. Ставится проблема измерения эмоциональной и образной памяти средствами субъективной семантики.

УДК 15.370

К вопросу об уверенности воспроизведения информации в условиях общения. Мельник И. М. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 35—38.

Рассмотрены специфические особенности процесса воспроизведения в кратковременной памяти в условиях общения. Обнаружена высокая степень уверенности при воспроизведении информации в условиях общения по сравнению с индивидуальным воспроизведением.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

Изучение психологической природы специфических эффектов памяти. Середа Г. К. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 38—45.

Излагаются результаты экспериментального и теоретического изучения психологической природы специфических эффектов памяти с позиций гипотезы о единой природе всех этих явлений, которые до сих пор рассматривались как разобщенные и несопоставимые феномены. Результаты исследования подтверждают гипотезу о единстве психологической природы различных проявлений памяти как механизма системной организации индивидуального опыта.

Ил. 3. Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

Роль эталонов памяти в организации моторных компонентов формирования образа. Заика Е. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 45—48.

Описаны результаты экспериментальных исследований продуктивных функций эталонов долговременной памяти в процессе формирования образа в условиях высокой неопределенности. Показано, что особенности движений, направленных на обследование формы фигуры, зависят от типа эталонов памяти. Формулируется представление об эталоне памяти как факторе, организующем общую программу операций формирования образа.

Табл. 1. Ил. 2. Библиогр.: 5 назв.

УДК 15.370

О задачах системного исследования интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы. Егорова Э. Н. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 48—51.

С позиций системного подхода рассматривается память, ее структура и функциональные уровни. Анализируются перспективы реализации системного подхода в изучении интерференции. Высказывается предположение о роли интерференции в мнемической системе, выделяется группа факторов, влияющих на проявление интерференции. Формулируются задачи системного исследования интерференции.

Библиогр.: 8 назв.

УДК 15.370

Организация экспериментального обучения иностранному языку в вузе с ориентацией на произвольную память. Сергеева Т. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 52—55.

Излагаются материалы экспериментального исследования эффективности обучения иностранному языку путем целенаправленной организации деятельности учащихся с материалом, что обеспечивает его произвольное запоминание.

Библиогр.: 3 назв.

УДК 15.370

Зависимость усвоения грамматического материала новой вербальной системы от наличия и величины интерференции и положительного переноса. Иванченко А. А. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 56—58.

Проводится экспериментальное исследование интерференции и положительного переноса при обучении русскому языку англоговорящих студентов-иностранцев. Выявлено, что на грамматическом уровне языка эффективность обучения значительно снижается в результате воздействия интерференции и неполного проявления положительного переноса. Даны практические рекомендации для преодоления интерференции и усиления положительного переноса.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

О преодолении психологических трудностей публичной речи студентов-историков на занятиях по иностранному языку. Черняк Л. Н. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 59—61.

Исследованы психологические трудности в овладении навыками и умениями публичной речи. Выделены те из них, для преодоления которых имеются благоприятные возможности на занятиях по английскому языку, благодаря специфике исторических учебных материалов.

Библиогр.: 4 назв.

УДК 15.370

К вопросу о психологических особенностях содержательного формирования развивающегося понятия натурального числа. Александрова Э. И., Боданский Ф. Г., Фещенко Т. И. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 61—64.

Раскрываются психологические условия, в которых у младших школьников происходит конкретизация понятия натурального числа в форму систематического числа (позиционной нумерации), конструируется способ выполнения действия сложения, адекватный этой форме.

Библиогр.: 6 назв.

УДК 15.370

Проблема способов работы с географической картой. Скотаренко Р. В. — Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287. Психология личности и познавательных процессов, с. 64—68.

Рассмотрены различные подходы к проблеме обучения школьников способам работы с географической картой в психолого-педагогической литературе. Поставлен вопрос о возможности решения данной задачи в последующих исследованиях.

Библиогр.: 3 назв.

СОДЕРЖАНИЕ

Дусавицкий А. К. Принцип деятельностного опосредствования межличностных отношений и проблема лидерства в коллективе	3
Крейдун Н. П. О психологических особенностях формирования студенческого коллектива	6
Яворовская Л. Н. Психодиагностика личности студента и организация процесса обучения	8
Петрова Л. Г., Махлах Е. С. О влиянии коллективно-распределенной формы организации урока на развитие мышления учащихся юношеского возраста	11
Густяков Н. А., Базыма Б. А. К вопросу о мотивации мышления	13
Густяков Н. А., Базыма Б. А. К вопросу о взаимосвязи мотивов и мышления	18
Ячина А. С., Литвинова Е. Д. К проблеме изменения мотивации усвоения текстового учебного материала	25
Иванова Е. Ф. О некоторых особенностях взаимопереходов произвольного и непроизвольного запоминания	29
Лактионов А. Н., Михеева А. И., Титов В. Д. О соотношении эмоциональной и образной памяти	32
Мельник И. М. К вопросу об уверенности воспроизведения информации в условиях общения	35
Середа Г. К. Изучение психологической природы специфических эффектов памяти	38
Заика Е. В. Роль эталонов памяти в организации моторных компонентов формирования образа	45
Егорова Э. Н. О задачах системного исследования интерференции на различных функциональных уровнях мнемической системы	48
Сергеева Т. В. Организация экспериментального обучения иностранному языку в вузе с ориентацией на непроизвольную память	52
Иванченко А. А. Зависимость усвоения грамматического материала новой вербальной системы от наличия и величины интерференции и положительного переноса	56
Черняк Л. Н. О преодолении психологических трудностей публичной речи студентов-историков на занятиях по иностранному языку	59
Александрова Э. И., Боданский Ф. Г., Феценко Т. И. К вопросу о психологических особенностях содержательного формирования развивающегося понятия натурального числа	61
Скотаренко Р. В. Проблема способов работы с географической картой	64

Вестн. Харьк. ун-та, 1986, № 287, 1—73.

