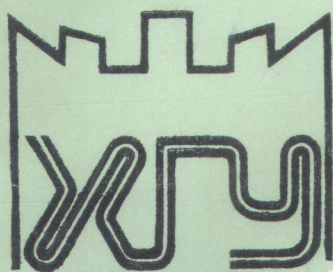


К-14038

НЕГО И СРЕДНЕГО
ЗОВАНИЯ УССР

ISSN 0453-8048

П317428



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

320'88

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

«Выща школа»

70 к.

0453-8048. Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320. Психология личности
извст. процессов. 1—64.

V.N. Karazin Kharkiv National University



00296520

4

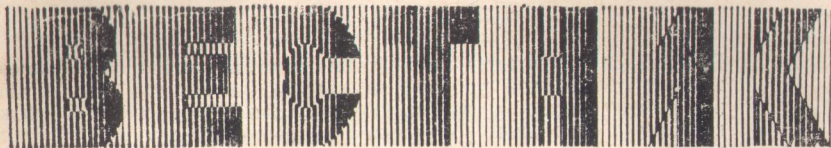


THE UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

11

11

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 320

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Основан в 1967 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ
«ВЫЩА ШКОЛА»
1988

В вестнике приводятся результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем психологии личности и коллектива, психологии памяти и других познавательных процессов, а также психологии школьного, вузовского и профессионального обучения в связи с проблемами личности, мотивации и познавательных процессов.

Для специалистов в области общей, педагогической и социальной психологии.

Редакционная коллегия: *Г. К. Середа* (отв. ред.),
Н. А. Густяков, Е. В. Заика (отв. секр.).

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

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

Издано по заказу Харьковского университета

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 320

Психология личности и познавательных процессов

Редактор *А. П. Гужва*

Художественный редактор *Т. П. Короленко*

Технический редактор *Г. П. Александрова*

Корректор *Е. В. Сергина*

ОИБ № 12781

Сдано в набор 25.05.88. Подписано в печать 29.08.88. БЦ 15562. Формат 60×90/16. Бум. тип. № 2. Гарнитура литературная. Печать высокая. Печ. л. 4. Кр.-отг. 4,25. Уч.-изд. л. 4,9. Тираж 500 экз. Изд. № 1648. Цена 70 к. Заказное

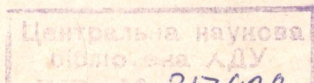
Издательство при Харьковском государственном университете издательского объединения «Выща школа».

310003 Харьков, ул. Университетская, 16.

Отпечатано с матриц книжной фабрики им. М. В. Фрунзе в Харьковской городской типографии № 16, 310003 Харьков, ул. Университетская, 16. Зак. 1535.

В 4303000000—075
М 226(04)—88

© Харьковский государственный университет, 1988



К-14038

УДК 15.310

А. К. ДУСАВИЦКИЙ, канд. психол. наук

О СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ВКЛЮЧЕНИИ РЕБЕНКА В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Идея Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в развитии психики ребенка, введение им понятий «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития» обретают особый смысл на современном этапе, когда среднее образование является всеобщим, а его содержанием становятся не конкретно-практические, а научные знания. Новая модель образования задает возрастной и педагогической психологии ряд сложных теоретических задач. Прежде всего, она требует теоретического описания Начала, т. е. социальной ситуации развития личности ребенка при введении его в учебную деятельность.

Специфичность социальной позиции ребенка при переходе от дошкольного к школьному возрасту характеризуется тем, что он впервые сталкивается с социальной нормой, выступающей в качестве обязательной, регулирующей как процесс усвоения знаний, так и всю систему связей и отношений в учебном коллективе. Этим и определяется ведущий характер учебной деятельности в развитии личности ребенка: встреча с ней является «актом чрезвычайным», преобразующим всю его жизнедеятельность.

Включение ребенка в учебную деятельность есть не только начало систематического обучения конкретным знаниям и умениям. Здесь решается принципиальная задача воспитания личности: обеспечивается выделение общественной нормы как нового предмета жизнедеятельности ребенка. Успешность же ее решения определяется способом введения ребенка в учебную деятельность: насколько он соответствует заданной общественной модели образования и психологическим механизмам присвоения учебных норм как общественных.

Как известно, предметное содержание учения в младшем школьном возрасте составляют эмпирические знания, задаваемые в виде готовых образцов. Тем самым ребенок ставится в положение объекта педагогического воздействия: его собственная позиция по отношению к знаниям, которые он должен усвоить, во внимание не принимается.

Основной межличностной связью в учебной деятельности здесь оказывается связь ребенок — взрослый. Учитель задает учебную

задачу ребенку, проверяет и оценивает ее решение. Такому методу обучения соответствует индивидуальный способ учебной деятельности, когда движение ребенка в системе знаний целиком и полностью определяется его наличными мотивами и способностями. Совместная деятельность школьников носит формальный характер, так как они не сталкиваются с необходимостью коллективного решения задачи, а имеют дело лишь с готовыми образцами, которые нужно адекватно воспроизвести.

Именно тем, что в учебной деятельности отсутствует содержательное опосредствование межличностных отношений, объясняется тот известный факт, что в младшем школьном возрасте они диффузны, неустойчивы и не удовлетворяют потребности детей в общении. В этих условиях школьный класс не является референтной группой для ребенка, поэтому не оказывает существенного влияния на развитие его личности [1; 2].

В результате, как показывают данные возрастной и педагогической психологии, не происходит принципиальных изменений в структуре мотивов учебной деятельности младших школьников: доля учебно-познавательных мотивов в конце начального обучения оказывается весьма незначительной. У большинства учащихся превалируют внешние мотивы учения, отражающие ориентацию не на содержание знаний, а на систему поощрений и наказаний, исходящую от учителя и родителей. Следовательно, при описанном выше способе введения ребенка в учебную деятельность остаются нереализованными ее возможности в развитии личности: учебная деятельность так и не становится для большинства учащихся ведущей. Ситуация тем более осложняется в подростковом возрасте, когда содержанием обучения становятся научные знания, а методы их преподнесения остаются прежними. Развитие личности ребенка в этих условиях оказывается подчиненным случайным обстоятельствам, связанным с его индивидуальными особенностями, домашним окружением и т. п.

Можно выделить три основные модели развития личности при подобном способе введения ребенка в учебную деятельность. Первая модель, когда способности ребенка дают ему возможность самостоятельно овладеть способом научного постижения окружающего мира. Эта модель, естественно, наиболее предпочтительна, однако, всегда есть опасность того, что действительный общественный характер учебной деятельности остается скрытым от ученика и успешность в учебной деятельности будет рассматриваться им как индивидуальное достижение.

Вторая модель развития определяется высоким уровнем конформности ребенка: его стремлением удовлетворить требованиям окружающих при отсутствии соответствующих способностей для самостоятельного овладения средствами и способами учебной деятельности. Здесь тем более не усваивается общественный характер учебной деятельности как коллективно-распределенной: общественные нормы психологически воспринимаются как навязанные

извне, что порождает острый внутренний конфликт, чреватый невротическими нарушениями в личности.

Третья модель развития связана с полной дискредитацией учебной деятельности в глазах ребенка, а следовательно, и общественных норм как таковых (при неуспехе в учении, наличии замещающей деятельности, низкого статуса внутри школьного коллектива и референтной группы за его пределами). Данный путь развития личности оказывается наиболее неконтролируемым и опасным.

Иная ситуация складывается, если ребенок с самого начала вводится в учебную деятельность в качестве ее субъекта.

На кафедре психологии Харьковского университета в течение ряда лет ведутся исследования развития личности ребенка в условиях экспериментального обучения в младшем школьном возрасте, построенного на основе принципов, сформулированных В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным [3; 4]. Содержанием основных учебных предметов — математики и русского языка — здесь выступают теоретические знания. Метод их преподнесения предусматривает систему собственных предметных действий по нахождению существенных отношений, лежащих в основе того или иного научного понятия, например, понятия числа или морфемы.

Знания в этом случае не задаются в готовом виде, а учащиеся изучают их происхождение в совместной коллективной деятельности. Ее специальная организация становится центральным звеном учебного процесса.

В таких условиях обучения были получены принципиально новые данные по всем основным параметрам личностного развития ребенка.

Установлено, во-первых, что на протяжении младшего школьного возраста происходят кардинальные изменения в мотивационной структуре личности школьника. Они начинаются с перестройки мотивов учебной деятельности, в связи с формированием учебно-познавательных интересов. К концу младшего школьного возраста они приобретают обобщенность и устойчивость. Будучи теоретическими по содержанию (направленными на принципы и законы науки), они проявляются по отношению к различному учебному материалу и постепенно начинают побуждать ребенка к самостоятельному поиску источников их удовлетворения за пределами школы [5], т. е. познавательные мотивы становятся ведущими не только в учебной деятельности, но и в системе всей жизнедеятельности ребенка.

Так как учебно-познавательные интересы не «привносятся» в школу со стороны, в буквальном смысле слова «производятся» в коллективно-распределительной деятельности, они выступают перед ребенком в их действительной общественной форме — групповых ценностных ориентаций.

Это обстоятельство приводит, в свою очередь, к перестройке структуры межличностных отношений младших школьников. По-

верхностный слой диффузных эмоциональных связей в процессе формирования учебной деятельности сменяется связями, соответствующими ее предметному содержанию, т. е. общение детей все больше опосредуется общими содержательными интересами — стремлением к совместной познавательной деятельности, играми с элементами творчества и т. п.

На этой основе к концу младшего школьного возраста возникает единая структура межличностных отношений, основным элементом которой является малая группа учащихся. Особая роль в структуре групповой дифференциации принадлежит так называемой группе-лидеру, насчитывающей до 20% наиболее авторитетных учеников. Примечательным является тот факт, что она объединяет школьников обоего пола. Группа-лидер выступает в качестве образца активности — вначале в учебной деятельности, а затем и в других видах деятельности, т. е. она выполняет функцию первичного самостоятельного коллектива [1].

Важным обстоятельством, по-нашему мнению, является факт открытости малых групп, что проявляется в их способности ассимилировать новых членов, вступать в деятельные объединения с другими группами и отдельными учащимися, а также трансформироваться в другие временные группы — в зависимости от объективных условий деятельности. Это приводит к тому, что в классах фактически нет изолированных детей.

Само понятие статуса приобретает относительный характер. С одной стороны он в обобщенной форме отражает успешность выполнения освоенных детьми видов деятельности и прежде всего учебной; с другой — включение в каждый новый вид деятельности приводит к переоценке статуса.

Зафиксированная в исследовании высокая степень удовлетворенности межличностными отношениями, которая имеет место в экспериментальных классах в ситуации общения на основе ведущих личностных мотивов, приводит к тому, что класс приобретает функцию референтной группы для учащихся и становится основной микросредой, в которой происходит формирование личности ребенка в младшем школьном возрасте.

Динамический процесс построения многообразных содержательных межличностных связей в общении детей способствует развитию самосознания личности ребенка — вначале в отношении реальной оценки показателей успешности в учебной деятельности, а впоследствии моральных качеств личности. К концу младшего школьного возраста их осознание выступает своеобразной формой требований к Кодексу товарищества (бескорыстная помощь, внимание к другому и т. п.). В общении становятся существенно важными не просто какие-то достоинства, связанные с выполнением определенной деятельности, а личность ребенка в целом, ее нравственный облик.

Удовлетворение таких мотивов и их развитие требует других форм активности детей, кроме учебных. Поэтому существенно возрастает доля и значение внеучебного общения: дети начинают

проявлять инициативу в различных формах общественно полезной деятельности.

Таким образом, присвоение ребенком общественного нормативного характера учебной деятельности открывает объективные возможности его введения в другие общественно полезные виды деятельности на последующих этапах развития. В этом случае в каждой из них ребенок выступает как целостная личность, как действительный субъект.

Проведенное исследование показывает необходимость пересмотра имеющихся представлений о роли младшего школьного возраста в развитии личности. Именно здесь закладывается фундамент, обеспечивающий успешность решения задач воспитания в подростковом и юношеском возрасте.

Список литературы: 1. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения // *Вопр. психологии*. 1983. № 1. С. 58—65. 2. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984. 239 с. 3. Давыдов В. В. Проблемы развивающегося обучения. М., 1986. 240 с. 4. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 98 с. 5. Дусавицкий А. К., Репкин В. В. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в различных условиях обучения // *Вопр. психологии*. 1975. № 3. С. 92—103.

Поступила в редколлегию 15.10.86

УДК 15.370

М. А. ТУРЕВСКИЙ, канд. психол. наук,
М. В. ЧИГРИНОВА

ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ

В новой редакции Программы КПСС указано, что успешное решение намеченных задач партия связывает с повышением роли человеческого фактора. Социалистическое общество не может эффективно функционировать, не находя новых путей развития творческой деятельности масс во всех сферах жизни [1]. В Политическом докладе ЦК КПСС XXVII съезду КПСС отмечена важность перестройки сознания, отказа от сложившихся стереотипов мышления и практики для успешного решения новых задач [2].

Решение задач по активизации человеческого фактора предполагает разработку научных основ практики психологической подготовки кадров.

К настоящему времени накоплен значительный арсенал средств повышения психологической компетентности человека. Это прежде всего активные методы обучения (АМО), которые все чаще применяются в практике психологической подготовки.

В литературе указываются социально-психологические характеристики личности, которые могут быть выявлены, изучены и при необходимости скорректированы в процессе активной социально-психологической подготовки (СПП): система отношений личности (к себе, к другим, к деятельности), социально-перцептивная сфера личности, поведенческий компонент личности [3; 4].

Показана возможность с помощью АМО дать более полное и дифференцированное знание участников СПП о себе, знание о том, как поведение человека влияет на других, какие чувства оно вызывает у окружающих, осмыслить затруднения, возникающие в ситуации общения, скорректировать психологические характеристики субъекта общения, повысить общую и профессиональную коммуникативную компетентность, сформировать умение анализировать, диагностировать социальную ситуацию, принимать в ней эффективные решения, способствовать развитию личности, формированию адекватного восприятия социальных отношений, творческого потенциала личности, изменению социальных установок, формированию умения обрабатывать и усваивать информацию.

У нас в стране накоплен определенный опыт практического использования активных методов СПП представителей тех профессиональных групп, деятельность которых предполагает необходимость психологического воздействия на людей: руководители различных рангов, резерв руководящих кадров, профсоюзные работники, лекторы, пропагандисты, преподаватели вузов, студенты педагогических вузов и педагогических отделений университетов, продавцы, спортсмены. В литературе проводятся довольно многочисленные свидетельства успешного применения АМО в практике психологической подготовки.

Несмотря на значительный опыт СПП различных контингентов, специалисты указывают на ряд проблем в использовании АМО, требующих своего теоретического осмысления и экспериментального изучения. Это прежде всего проблема психологических механизмов воздействия АМО на личность. Этой проблеме посвящен ряд экспериментальных исследований Ковалева Г. А., Емельянова Ю. Н., Петровской Л. А., Лооса В. Г., Айламазян А. М., Асмолова А. Г. и других. Делается вывод о том, что специфику активной СПП определяет то, что обучение осуществляется в группе и на основе социально-психологических механизмов воздействия группы на личность в ходе подготовки. Эффект обучения достигается также за счет активности самих участников через включение элементов исследовательской работы. Исследования показали, что одним из условий эффективности активной СПП является реализация механизма обратной связи.

Актуальной является проблема оценки эффективности обучения. В настоящее время для измерения результатов СПП используется анкетирование самих участников, экспертная оценка, тестирование участников СПП до и после обучения, сравнение с контрольной группой, видеообратная связь. Проблема разработ-

ки критериев эффективности СПП ставится в исследовании Ковалева Г. А. [3]. Автор отмечает, что тестовые методики как основной инструмент для измерения эффекта обучения, несмотря на кажущуюся «практичность» и «оперативность», наименее релевантны для оценки эффективности тренинга. Процедура двойной регистрации может сама по себе выполнять роль своеобразного социального «тренажера», так как стимулирует «рефлексивный» потенциал субъекта. Кроме того, комплексные замеры наносят иногда значительный «моральный» ущерб участникам активного социального обучения. Ковалев Г. А. видит решение проблемы в разработке косвенных методов регистрации эффекта обучения и предлагает в качестве основного репрезентативное наблюдение за участниками как в ходе занятий, так и после них.

Необходимость разработки критериев оценки эффективности применения АМО предусматривает решение проблемы измерения стабильности результатов обучения, использования сформированных умений и навыков в реальном поведении.

Одной из актуальных задач совершенствования практики СПП является разработка специальных методов создания адекватной мотивации обучения. В силу этого перспективным направлением научно обоснованного использования АМО выступает изучение мотивов участия в СПП, их динамики в ходе учебно-тренировочного цикла, дальнейшего применения на практике полученных в ходе обучения знаний и умений. В литературе рассматриваются отдельные аспекты этой проблемы. Программы СПП предусматривают формирование положительной установки на обучение в качестве частной задачи, решаемой на подготовительном этапе. С этой целью осуществляется теоретическая подготовка обучаемых, пробный анализ конкретных ситуаций, направленный на дискредитацию отдельных защитных механизмов прежнего социально-психологического опыта личности. Таким образом, повышается восприимчивость человека к новому опыту, создается стойкая положительная мотивация обучения. Проблема повышения заинтересованности в участии в СПП может также решаться с помощью видеотренинга. Предлагается обязательное проведение в начале учебно-тренировочного цикла диагностической сессии, в процессе которой обучаемые убеждаются в необходимости повышения своей психологической компетентности [4].

Практика показывает, что наряду с созданием положительной установки на обучение на подготовительном этапе СПП важной задачей является поддержание и развитие мотивации на протяжении всего цикла подготовки. Отмечается, что в условиях решения проблемных ситуаций мотивация достижения успеха в групповой дискуссии должна развиваться в творческую мотивацию, возникающую на основе системы познавательных потребностей. Только в этом случае можно говорить об эффективном применении АМО [5]. Подчеркивается необходимость учета двух видов мотивов участия в деловой игре — игровых и педагогиче-

ских (мотивов усвоения нового опыта, социального развития личности) [6]. Деловая игра достигает цели в том случае, если организаторам удастся сформировать не только положительную мотивацию успешного исполнения своей роли (игровая мотивация), но прежде всего мотивацию приобретения нового опыта (познавательная, или педагогическая мотивация). Это может быть достигнуто за счет создания в процессе деловой игры проблемных ситуаций, интеллектуальных затруднений, требующих активной деятельности участников игры.

В исследованиях показано влияние ведущей мотивации на результат деловой игры. Отмечается, что если игра вызывает установку на саму игру, то участники «замыкаются» на ее результате, «живут» его ожиданием. И тогда имеет место конкурентная или даже конфликтная по своему психологическому содержанию деятельность. Если же в игре доминирует познавательная мотивация, то участники проявляют интерес прежде всего к процессу, содержанию игры, к приобретению нового социального опыта [7].

Таким образом, в литературе проблема создания адекватной мотивации участия в обучении с помощью АМО ставится как одна из актуальных и важных для совершенствования практики СПП.

Для изучения данной проблемы нами использовался метод личностных конструкторов Д. Келли. Личностные конструкторы — это «создаваемый субъектом классификационно-оценочный эталон, с помощью которого осуществляется понимание объектов в их сходстве между собой и отличии от других» [8, с. 163—164]. Метод Д. Келли основывается на положении о том, что личностные процессы направляются по руслам конструкторов (личностных понятий), необходимых для предвидения событий.

В методе личностных конструкторов особое внимание уделяется субъективной оценке событий личностью. Значительным преимуществом этого метода является возможность разработки на его основе различных методических приемов в соответствии с задачами исследования. Метод очень чувствителен к изменениям в интерпретации событий, объектов, других людей. Положительной стороной метода Д. Келли как приема изучения процесса категоризации является возможность его использования и интерпретации результатов вне связи с когнитивной психологией, в рамках которой он был предложен.

В подходе Д. Келли вычленяется технический прием, который получил более широкое применение, чем сам метод — прием анализа матрицы оценочных суждений. Последнее (по классификационной решетке Келли) позволяет ввести количественную меру для оценки степени сходства восприятия объектов субъектом, оценку личностных смыслов для субъекта данных объектов.

Этот прием использовался в нашем исследовании. Мы предположили, что «видение» человеком роли социально-психологических знаний и умений в системе факторов, обуславливающих эф-

фективность управленческой деятельности, оказывает существенное влияние на уровень мотивации участия в СПП и последующего применения в повседневной практике полученных знаний и умений. Использование методики личностных конструкторов Келли позволило выяснить, с чем обучаемый связывает причины трудностей в своей профессиональной деятельности: с характеристиками сотрудников и производства или с недостаточной собственной подготовкой. Если последняя связь игнорируется, то отчетливо выступает необходимость специальной работы по коррекции неадекватных установок руководителя.

С помощью интервью и экспертной оценки определялся уровень заинтересованности руководителей среднего звена управления в повышении своей социально-психологической компетенции, в использовании новых знаний на практике, активность в учебно-тренировочном цикле.

Испытуемые, для которых было характерно «видение» социально-психологических знаний и умений как важной предпосылки эффективности управленческой деятельности, оказались более заинтересованными в участии в социально-психологической подготовке и использовании полученных знаний и умений в повседневной жизни.

В ходе учебно-тренировочного цикла нами применялись специальные обучающие процедуры, направленные на коррекцию оценки участником СПП роли и места психологии в профессиональной деятельности. Осуществление такой коррекции сопровождалось повышением заинтересованности в участии в учебно-тренировочном цикле, в дальнейшем применении новых знаний и умений в практике.

Список литературы: 1. Программа Коммунистической партии Советского Союза // Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986. С. 121—187. 2. Горбачев М. С. Политический доклад Центрального Комитета КПСС XXVII съезду Коммунистической партии Советского Союза // Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. М., 1986. С. 3—97. 3. Ковалев Г. А. «Активное социальное обучение» как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. М., 1980. 20 с. 4. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Л., 1983. 145 с. 5. Аганисьян В. М. Развитие творческого мышления студентов-педагогов // Вopr. психологии. 1982. № 6. С. 97—100. 6. Сыроежкин И. М., Вербицкий А. А. Методика разработки и использования деловых игр как форма активного обучения студентов. М., 1981. 48 с. 7. Айламазян А. М., Асмолов А. Г. Анализ установок личности в ситуации деловой игры // Психолого-педагогические проблемы общения. М., 1979. С. 140—154. 8. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. 432 с.

Поступила в редколлегию 05.09.86

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПРОПАГАНДИСТА

Реализация решений XXVII съезда КПСС в области совершенствования пропаганды предполагает изучение психологических особенностей личности пропагандиста и условий формирования ее профессионально значимых качеств.

Анализ литературных данных по проблемам психологии пропаганды показывает, что почти все авторы отмечают в качестве важнейшего и необходимого компонента структуры личности пропагандиста ее профессионализм [1—3]. Профессиональное мастерство пропагандиста можно определить как синтез теоретических знаний, психолого-педагогических знаний и умений, методической оснащенности, творческой политической активности, формирующихся в зависимости от объективных требований пропагандистской деятельности и индивидуального уровня развития личности пропагандиста.

Мы предположили, что для формирования профессиональных умений пропагандиста, обеспечивающих достижение цели пропагандистской деятельности, необходимо специально организованное обучение, предусматривающее активность самого обучаемого. Перед нами стояла задача изучения профессиональной готовности пропагандистов к пропагандистской деятельности в различных условиях их подготовки.

Исследование проводилось в двух группах. Первая группа — молодые пропагандисты сельских районов Харьковской области (средний возраст 29 лет, стаж пропагандистской работы 3 года), принимающие участия в семинаре, организованном Домом политпросвещения при Харьковском ОККПУ. Форма проведения занятий в ходе семинара — чтение лекций, выступление с докладами по заранее подготовленным темам. Основной особенностью данной группы являлось то, что выполнение обязанностей пропагандиста выступало одним из многочисленных поручений участников семинара. Вторая группа — молодые преподаватели кафедр общественных дисциплин ХГУ. Пропагандистская деятельность представителей данной группы является ведущим типом деятельности, так как она совпадает с их профессиональной деятельностью. Подготовка обществоведов ведется на кафедрах общественных наук с применением активных методов обучения, включая педагогическую и производственную практику.

В связи с задачами нашего исследования были созданы методики «Идеализированная модель личности пропагандиста» и «Идеализированная модель умений пропагандиста». Первая включала в себя перечень качеств личности пропагандиста, соответ-

ствующих основным группам качеств, предложенным в специальной литературе [1—3]: убежденность, высокий уровень интеллектуального развития, компетентность, заинтересованность, общительность и др. Вторая методика включала в себя перечень профессиональных умений, которые условно можно было разделить на две группы по 6 утверждений. Первая группа умений обеспечивала диалогическую, а вторая — монологическую форму взаимодействия пропагандиста с аудиторией в ходе проведения занятий [4; 5].

В ходе исследования получены следующие результаты. Пропагандисты сельских районов области при ранжировании личностных качеств отводили последние места профессиональным качествам: компетентность, заинтересованность и т. д. как у идеала, так и у себя. Анализ характера ранжирования профессиональных умений показал, что большинство пропагандистов в своей деятельности ориентируются на умения, способствующие реализации монологической формы взаимодействия с аудиторией. Для надежности полученных результатов был проведен корреляционный анализ. Коэффициент ранговой корреляции равен 0,21, что свидетельствует о низкой самооценке сформированности профессиональных умений у пропагандистов. Работа с методикой «Идеализированная модель умений пропагандиста» проводилась в этой группе испытуемых неоднократно, в начале и в конце работы семинара, однако значительных качественных и количественных изменений отмечено не было.

Данные результаты, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что обучение в традиционной форме, т. е. не предусматривающее активность обучаемого, чем характеризовались занятия семинара, не способствует формированию профессиональных умений пропагандиста.

Противоположные данные были получены во второй группе испытуемых. Пропагандисты этой группы в качестве основных личностных образований отличают профессиональные качества, отводя им первые места при ранжировании как у идеала, так и у себя. В своей пропагандистской деятельности они ориентированы на использование таких профессиональных умений, которые обеспечивают диалогическое взаимодействие с аудиторией. Ориентация на такого рода профессиональные умения способствует использованию пропагандистами таких эффективных форм проведения занятий, как проблемность в изложении лекций, дискуссии в ходе проведения семинаров и т. д. Результаты корреляционного анализа ($r=0,5$) позволяют говорить об адекватной самооценке сформированности их профессиональных умений.

Таким образом, формирование профессиональных умений пропагандиста может быть обеспечено только путем целенаправленного обучения основам пропагандистского мастерства, в ходе которого необходимо применять активные формы их психологической и методической подготовки. При таком обучении у пропагандистов формируются профессиональные умения, обеспечи-

вающие реализацию диалогической формы взаимодействия с аудиторией.

Список литературы: 1. Сахаров В. Р. Психология личности пропагандиста. М., 1971. 135 с. 2. Чмут Т. К., Слюсаревский Н. Н. Психология политической учебы. К., 1985. 285 с. 3. Бойко В. В., Маркин Л. В. Устная пропаганда: критерии, показатели, условия эффективности. Л., 1983. 154 с. 4. Хараиш А. У. Лектор и слушатели: монолог или диалог? // Вопр. лекционной пропаганды. 1981. Вып. 6. 25—38 с. 5. Хараиш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды. // Вопр. психологии. 1977. № 4. 42—48 с.

Поступила в редколлегию 24.10.86

УДК 15.370

В. П. ГАРБАРЬ

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ВНЕШНОСТИ ЧЕЛОВЕКА ПО ПРИЗНАКАМ ЛИЦА

Проблема выявления индивидуальности привлекает все более пристальное внимание ученых разных направлений и школ. Особенно большое значение приобретает эта проблема в связи с исследованием механизмов художественного творчества. При этом важно исследование зрительных представлений в процессе их реализации на плоскости картины.

В настоящей статье предпринята попытка дать психологический анализ художественному отражению объекта в процессе изображения одного человека другим (натурщика — студентом). Данное учебное задание (изображение головы человека с натуры), предусматривает самостоятельность ученика при работе над рисунком.

Такой процесс работы студента над портретом натурщика можно отнести к одной из форм проявления межличностных отношений. Поэтому мы считаем, что подвергая сравнительному анализу по качественным признакам фотопортрет натурщика и выполненный с него рисунок, необходимо включать в этот анализ и фотопортрет самого субъекта — автора рисунка и строить анализ по схеме: натурщик — рисунок — автор. В процессе сравнительного анализа учитывается, что в сознании субъекта формируется модель внешнего и внутреннего облика самого субъекта [1]. По-видимому, при анализе получаемой информации об объекте, происходящем в оперативной кратковременной памяти, осуществляется синтез информации о признаках внешности автора, извлеченной из долговременной памяти, с информацией о признаках, принадлежащих объекту. В результате принятое решение реализуется рукой рисующего на плоскости [2].

На рис. 1 представлены объект (натурщик) и рисунки, выполненные с натуры тремя студентами. Хорошо видно, что рисунки отличаются друг от друга и лишь относительно сходны с объектом отражения — натурщиком, несмотря на то, что работа автора над каждым рисунком продолжалась 12 академических часов и была разделена на 3 этапа по 4 ч каждый с перерывами между ними от 2 до 4 суток. За это время, естественно, рисующий имел возможность критически оценить и осмыслить уже выполненный этап работы, а также обдумать последующие действия, направленные на точное и адекватное отражение объекта в рисунке.

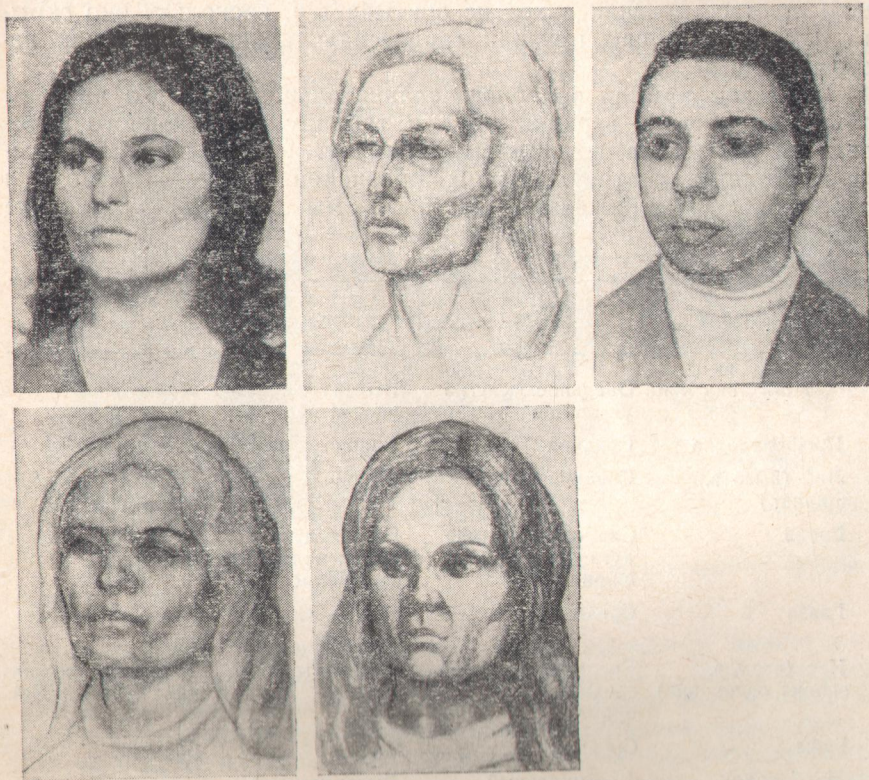


Рис. 1. Пример различий в рисунках одной и той же натурщицы (изображена слева), выполненных тремя разными авторами (один из них изображен справа).

С учетом указанного выше мы провели сравнительный анализ признаков лица: а) объекта и продукта отражения; б) субъекта и продукта отражения. Для этого все три сравниваемых объекта были сфотографированы в одном и том же простран-

венном положении, за основу был взят продукт отражения — рисунок. Все три объекта анализа печатались на фотобумаге и имели единую высоту лицевого профиля, соответственно точкам гнатион — трихион (по Герасимову).

Нами разработана таблица качественного определения признаков лица натурщика, рисунка и автора. При этом мы взяли за основу метод качественного определения признаков лица, разработанный и применяемый при проведении определения, обычно употребляемой в педагогической практике художественной школы. В таблице приведены 10 признаков. Некоторые из них, в зависимости от ситуации, могут не использоваться. Так, в нашем примере признак «ухо» не описывается, поскольку оно скрыто прической, и сам признак «прическа» также упущен как несущественный.

Приведем пример подобного сравнительного анализа по трем объектам (рис. 1, верхний ряд) и таблицу качественного определения признаков по данному примеру. Проанализировав степень сходства соответствующих признаков между объектом и продуктом его отражения — рисунком, мы сделали следующие выводы:

Признак	Объект	Рисунок	Автор
Общий овал лица	Овальное, слегка угловатое	Вытянутое, угловатое	Круглое, сглаженное
Профилировка	Средняя	Слабая	Сильная
Лоб (высота, ширина)	Средняя высота	Высокий, узкий	Низкий, широкий
Брови	Слабовыраженная дуга средней ширины	Резкая дуга с двумя изломами, неширокие	Средняя дуга, широкие
Глаза	Средние	Малые, глубоко сидящие	Большие выпуклые
Нос (размер, спинка, основание)	Средний, средняя, прямое	Малый, тонкий, прямой	Большой, широкий, приподнятый
Губы	Средние	Малые	Большие
Подбородок	Вертикальный	Выступающий	Скошенный
Скулы	Выступающие	Резко выступающие	Сглаженные
Щеки	Слегка западают	Резко западают	Выступают

1) ни один из указанных признаков рисунка не является идентичным соответствующему признаку объекта;

2) признаки № 1, 4, 9, 10, относящиеся к рисунку, резко подчеркивают качественные свойства соответствующих признаков объекта;

3) признаки № 2, 3, 5, 6, 7, 8, относящиеся к рисунку, несколько ослабляют или усиливают качественные свойства соответствующих признаков объекта.

Но более интересный вывод можно сделать, сравнивая качественные определения признаков рисунка и внешности автора. Главное состоит в том, что все признаки, относящиеся к рисунку, в той или иной степени противоположны соответствующим признакам фотопортрета автора.

Такая стабильность в качественном противопоставлении не случайна, она имеет субъективную мотивационную основу компенсаторного характера и выражает неосознаваемое стремление субъекта как бы исправить те признаки, которые вызывают у него какие-либо отрицательные оценки и не соответствуют представлениям о некоторой средней степени их выраженности.

Второй пример сравнительного анализа признаков (рис. 2)



Рис. 2. Пример для сопоставления признаков трех объектов: натурщи, рисунка и автора (слева направо).

подтверждает сформулированные выше выводы и вместе с тем показывает, что степень противопоставления соответствующих признаков рисунка и автора может быть менее выраженной, хотя общее «усилие» в противоположном направлении физических качеств некоторых признаков, например, более выразительная трактовка нижней челюсти, укорачивание и расширение носа, укрупнение рта, сохраняется.

По такой схеме проведен сравнительный анализ рисунков 87 авторов — студентов 1-го курса. Выделены 3 основные группы авторов:

а) с тенденцией к адекватному выражению свойств объекта, когда изменения в визуально выраженных характеристиках не нарушают общей структуры продукта отражения и воспринимаются адекватно относительно объекта;

б) с тенденцией к стремлению внести в продукт отражения свои собственные авторские признаки, в результате чего рисунок

приобретает свойства, приближающие к тому, что принято называть автопортретом *;

в) с тенденцией к компенсаторному выражению своего отношения к собственному облику путем «исправления» свойств объекта, т. е. использующие объект как основу для проведения критического самоанализа.

Предпринятый нами подход к проблеме понимания личности в ее структурной организации поможет разобраться во взаимодействии различных представлений и ценностей личности, в формировании зрительного образа при отражении объективной действительности.

Следовательно, отражение внешнего объекта в деятельности художника не является беспристрастным и неизбежно опосредствуется его внутренними представлениями о своей внешности. Поэтому анализ внешнего продукта отражения является одним из действенных приемов познания внутренних представлений личности.

Список литературы: 1. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М., 1972. 185 с. 2. Гарбарь В. П. Модель процесса субъективного отражения объекта в рисунке // Пробл. совершенствования организации предметно-пространственной среды. 1986. С. 38. 3. Книга о живописи мастера Леонардо да Винчи, живописца и скульптора флорентийского. М., 1935. С. 221—222.

Поступила в редколлегию 10.11.86

УДК 15.370

Л. Ф. ШЕСТОПАЛОВА, канд. психол. наук,
И. В. КРЯЖ

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ И ФРУСТРАЦИОННОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У БОЛЬНЫХ СОСУДИСТЫМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ ГОЛОВНОГО МОЗГА

По данным Всемирной Организации Здравоохранения в настоящее время в экономически развитых странах имеет место своеобразная «эпидемия» сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ), причем сосудистые заболевания головного мозга, являясь наряду с ишемической болезнью сердца одной из наиболее распространенных форм ССЗ, занимают среди причин смертности населения ряда стран первое место. Поэтому проблема сосудистых заболеваний имеет медико-социальное значение вследствие большой их распространенности, тяжести течения и осложнений, приводящих

* Группу «б» отмечал еще в XV веке Леонардо да Винчи и даже объяснял этот феномен, найдя, что подобное явление вполне естественно и логично [3].

к летальному исходу или инвалидизации людей в наиболее активном творческом возрасте. В связи с этим важное значение имеют задачи первичной и вторичной профилактики этих расстройств, разработанных на основе знаний природы и причин их возникновения. Особую актуальность приобретает изучение факторов риска развития заболеваний, механизмов их функционирования.

Выделены основные факторы риска ССЗ, которые можно разделить на физиологические (артериальная гипертония, гиперхолестеринемия и др.) и поведенческие (курение, гиподинамия и т. д.). Однако в ряде исследований убедительно доказано, что практически любой фактор риска обусловлен социально-психологическими причинами, которые могут служить пусковым механизмом их действия [1—4].

Клиницисты давно подчеркивали, что этиология сосудистых заболеваний непосредственно связана с нервным перенапряжением. Имеются убедительные доказательства того, что развитие некоторых форм гипертонической болезни связано с эмоциональным стрессом, а частые аффективные переживания являются фактором, способствующим развитию атеросклероза [5]. Другим направлением работ было выделение специфических типов личности, характерных для определенного заболевания, например, «гипертонический», «коронарный», «аллергический» и др. [6]. Однако за внешне одинаковыми формами поведенческих реакций могут лежать различные психологические причины.

Поскольку эмоциональный стресс является одним из основных звеньев в развитии ССЗ, то представляется необходимым проанализировать некоторые особенности эмоциональной сферы у этих больных в сопоставлении со способами их реагирования на ситуации фрустрации. Так как тревога в определенной мере может рассматриваться как индикатор наличия нервно-психического напряжения, то при изучении особенностей эмоциональности больных основной акцент был сделан на анализе тревожности, причем тревога рассматривалась и как качество личности (личностная тревога), и как состояние (реактивная тревога).

С целью изучения особенностей эмоциональной сферы больных, а именно их эмоциональной устойчивости, тревожности, способов реагирования на ситуации фрустрации были использованы шкала реактивной и личностной тревожности Спилберга—Ханина (ШРЛТ) и методика рисуночной ассоциации Розенцвейга.

Объектом исследования явились 84 больных с различными формами сосудистой патологии головного мозга, находившиеся на лечении в отделении сосудистой патологии головного мозга Харьковского НИИ неврологии и психиатрии. Церебральный атеросклероз был диагностирован у 31 больного, гипертоническая болезнь — у 36, вегето-сосудистая дистония — у 17 человек. Исследованные больные различались по степени выраженности недостаточности кровоснабжения головного мозга (СНМК). Как свидетельствуют полученные данные, у всех больных отмечается

тенденция к преобладанию высокого уровня ЛТ: 52,2 балла, который был достоверно выше уровня РТ: 44,8 балла. Уровни ЛТ и РТ с возрастом повышаются. Показатели РТ в возрасте от 50 до 60 лет достоверно выше, чем в возрасте от 30 до 50 лет. В возрасте от 30 до 60 лет показания ЛТ превышают значения РТ. Дисперсионный факторный анализ показал отсутствие различий между показателями ЛТ и РТ у больных, отличающихся типом заболевания и СНМК.

По направленности реакций на фрустрацию у больных отмечается преобладание импунитивных и экстрапунитивных реакций (39,2 и 38,3%) за счет понижения интрапунитивных реакций (22,4%). Проверка по *t*-критерию показала отсутствие различий между показателями импунитивной и экстрапунитивной направленности во всех группах больных, различающихся по СНМК и нозологической принадлежности.

По типу реакции у больных отмечается преобладание эгозащитных реакций (46,0%) за счет понижения препятственно-доминантных (20,9%). Эти различия носят достоверный характер во всех группах больных, кроме группы с вегето-сосудистой дистонией. Показатель фрустрационной толерантности по всей выборке понижен и равен 40,5 (норма $\geq 60\%$).

Отдельно анализировались ответы в ситуациях «препятствия» и «обвинения». В ситуациях «препятствия» по направленности преобладают импунитивные реакции (55,8%) за счет понижения интрапунитивных (1,6%), а также значений *E*-н (42,6%). По типу реакций преобладают самозащитные реакции (38,5%) за счет понижения препятственно-доминантных (26,6%). В ситуациях «обвинения» доминируют интрапунитивные реакции (64,1%) за счет понижения импунитивных (6,1%).

Сравнительный анализ данных по двум группам ситуаций показал, что если в ситуациях «препятствия» больные склонны объяснять неприятные ситуации объективными причинами или же предоставляют окружающим возможность разрешить возникший конфликт, то в ситуациях «обвинения» испытуемые берут вину за возникновение ситуации на себя и демонстрируют свою уязвимость. В последнем случае реакции испытуемого сосредоточены на защите своего «Я».

Дисперсионный анализ показал, что существуют различия в ответах больных в зависимости от возраста и половой принадлежности. И у мужчин, и у женщин отмечается снижение ответов самообвинения в возрасте от 51 до 60 лет. Можно предполагать существование связи между повышением тревожности и снижением самообвинительных реакций, расценивая изменения в ответах, как обусловленные повышением тревожности, вызванным, в свою очередь, неудачами в разрешении конфликтных ситуаций. Однако если у женщин ответы изменяются в направлении принятия вины на себя и демонстрации готовности самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию, то у мужчин — в защите «Я».

Необходимо при этом помнить, что ответы, полученные при проведении методики рисуночной ассоциации, не обязательно совпадают с реакциями в реальных конфликтных ситуациях. В ситуации эксперимента больные могут отвечать так, как им хотелось бы делать в реальной жизни или же так, как они, на их взгляд, делают это; такие ответы могут означать то, что хотелось бы услышать больным в подобных ситуациях.

Таким образом, в результате проведенных исследований выявлены следующие особенности личности больных с сосудистой патологией головного мозга: 1) высокий уровень личностной тревожности, значительно превышающий уровень реактивной тревожности; 2) низкий показатель фрустрационной толерантности, в структуре которого преобладают импунитивные и экстрапунитивные реакции за счет понижения интрапунитивных, по типу реакций доминируют эгозащитные реакции; 3) различия в ответах больных в ситуациях «препятствия» и «обвинения»: в первом случае больные ссылаются на объективные причины или переносят ответственность за разрешение ситуации на окружающих, во втором — больные сосредоточены на защите «Я»; 4) различия в уровне личностной тревожности в зависимости от возраста больных; в способах реагирования на ситуации фрустрации — в зависимости от пола и возраста; 5) отсутствие достоверных различий между изученными показателями в зависимости от типа заболевания и степени недостаточности мозгового кровообращения. Последнее утверждение нуждается в дальнейшем изучении и проверке.

Полученные результаты могут быть использованы для индивидуализации психологической коррекции цереброваскулярных больных, которая должна проводиться с учетом личностных, половых и возрастных характеристик пациентов.

Список литературы: 1. *Суслова Е. А.* Исследование психологических факторов риска ишемической болезни сердца // Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1983. № 5. С. 763—768. 2. *Гусев Г. В.* Задачи психолога в профилактике хронических неинфекционных заболеваний // Психол. журн. 1984. 5, № 4. С. 94—103. 3. *Александрова В. Ю., Суслова Е. А., Александров А. А.* Психологические аспекты профилактики сердечно-сосудистых заболеваний // Психол. журн. 1985. 6, № 1. С. 122—130. 4. *Рожанец Р. В., Копина О. С.* Психологические проблемы профилактической кардиологии // Психол. журн. 1986, 7, № 1. С. 45—54. 5. *Соколов Е. И.* Особенности типа личности при гипертонической болезни // Психол. журн. 1981. 2, С. 125—134. 6. *Friedman M., Rosenman R.* Type A. behavior and your heart. N.-Y., 1974. 120 p.

Поступила в редколлегию 26.09.86

О ЦВЕТОВОМ ВЫБОРЕ КАК ИНДИКАТОРЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАЛЫХ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

При изучении взаимоотношения мышления и эмоций в процессе решения задач, описанном в работах [1; 2], мы оценивали динамику эмоций не только количественно (измерение КГР), но и качественно (цветовой тест М. Люшера и методика «Лист эмоций»). Однако качественный анализ этой динамики в опубликованных работах не проводился. Такой анализ и составляет содержание этой работы.

Основанием использования нами указанного цветового теста для идентификации эмоций послужили результаты ряда психофизиологических и психологических исследований связи эмоций с цветом [3—7]. Основные выводы этих результатов следующие. Во-первых, отношение человека к цвету, предпочтение или отвержение определяется двумя факторами: «предметным», согласно которому цвет получает свое эмоциональное значение по ассоциациям с теми предметами, с которыми он связан, и «эмоциональным»; соответствующим «эмоциональной оценке цвета как определенной неразложимой целостности» [3]. Во-вторых, определенным цветам соответствует переживание определенных эмоций: серому — эмоций грусти, утомления, красному — радости или гнева, что свидетельствует об эмоциональной амбивалентности красного цвета [6; 7]. В-третьих, цвет связан не только с ситуативными, эмоциональными состояниями, но и с более устойчивыми эмоциональными ориентациями индивида, например, преобладание у личности базальной эмоции страха («тревожности») определяет повышенное предпочтение фиолетового цвета (И. А. Переверзева). В-четвертых, цветовая чувствительность человека, пороги цветоразличения связаны с его эмоциональным состоянием. Например, для радостного состояния характерен наиболее низкий порог цветоразличения применительно к красному цвету, наивысший — для синего. Печальное, грустное настроение характеризовалось обратным соотношением цветовых порогов [4; 5].

Приведенные данные, по нашему мнению, свидетельствуют об адекватности методики цветового выбора эмоциональному состоянию человека, чем и было обусловлено ее применение в нашем эксперименте.

Поскольку условия эксперимента подробно описаны в работах [1; 2], остановимся здесь лишь на той его части, которую составляет изучение эмоций в процессе решения задачи с помощью цвета и листа эмоций. Испытуемым предлагалось провести ран-

жирование цветов по предпочтению три раза: до начала решения (фоновый выбор), в процессе решения и после него, либо после отказа от решения. Параллельно применялась опросная методика «Лист эмоций», который содержал список 40 понятий, соответствующих тому или иному эмоциональному состоянию (радость, грусть, уверенность, сомнение, интерес и т. п.). Испытуемым предлагалось выбрать 3 понятия, наиболее выражающих их эмоциональное состояние, и 3 понятия, менее всех других выражающих это состояние. Такие выборы испытуемый делал, как и в предыдущем случае, также три раза. Использование этой методики обусловлено необходимостью дальнейшего уточнения эмоционального значения цветовых предпочтений, которые неоднозначны, например, предпочтение красного цвета может выражать и радость, и гнев.

В результате эксперимента выявлены три типа отношений испытуемых к цвету в процессе решения задачи. Первый тип характеризуется тем, что по сравнению с фоновым выбором в дальнейшем предпочитались яркие, светлые, «активные» цвета (красный, желтый и т. п.). Эта тенденция обнаружилась только у испытуемых, решивших задачу. Для второго типа характерной оказалась тенденция предпочтения после фонового выбора темных, «пассивных» цветов (серого, коричневого, темно-синего). Этот тип наблюдался у испытуемых, не решивших задачу, хотя в отдельных случаях и у решивших ее. При третьем типе предпочтение цвета во втором и третьем выборах по сравнению с фоновым практически не изменилось. Этот тип оказался характерным для испытуемых, не решивших задачу.

Сравнение выборов цветов с помощью коэффициента Спирмена в ходе решения задачи испытуемыми, решившими и не решившими ее, показало, что а) при сильной прямой связи фоновых выборов указанных групп ($\rho=0,69$; $\rho<0,01$) следующие два выбора в ходе решения и после него имели больше различий и особенно отличались третьи выборы ($\rho=0,55$; $\rho>0,01$ — слабая прямая связь не значима); б) если фоновые ряды у мужчин и женщин, решивших задачу, имели незначительное сходство ($\rho=0,43$; $\rho>0,01$), что, вероятно, объяснялось половыми различиями, то заключительные их выборы имели уже значимое сходство ($\rho=0,78$; $\rho<0,05$), тогда как у не решивших задачу мужчин и женщин такой динамики схождения в выборах цветов не обнаруживалось.

Сравнение результатов цветовых выборов испытуемых с результатами идентификации ими своих эмоциональных состояний по «Листу эмоций» показало, что динамика цветовых предпочтений отражает следующую динамику эмоций. Испытуемые, решившие задачу, в начале эксперимента отмечали у себя амбивалентность эмоций, которая преодолевалась в ходе эксперимента так, что в конце его они идентифицировали свое состояние только с положительными эмоциями («радость», «уверенность» и т. п.). Лица, не решившие задачу, на протяжении всего экспери-

мента отмечали у себя амбивалентное эмоциональное состояние и чаще, особенно под конец эксперимента, выбирали по листу эмоций отрицательные эмоции, в том числе и отражающие негативное отношение к эксперименту («желание освободиться», «гнев» и т. п.).

Сравнение результатов нашего эксперимента с данными А. И. Берзницкаса [8] показало, что цветовые ряды испытуемых, решивших задачу (3-й выбор), имеют значимую корреляцию с рядами, полученными А. И. Берзницкасом в цветоассоциативном эксперименте. Для эмоции «приятно» ρ составил 0,86; $p < 0,05$, «удивление» ($\rho = 0,95$; $p < 0,01$), «догадка» ($\rho = 0,9$; $p < 0,01$), «уверенность» ($\rho = 0,882$; $p < 0,01$), «радость» ($\rho = 0,9$; $p < 0,01$), «огорчение» ($\rho = -0,86$; $p < 0,05$).

Для нерешивших задачу мы не нашли таких значимых корреляций, в том числе и с отрицательными эмоциями («сомнение» — $\rho = 0,16$; $p > 0,01$; «огорчение» — $\rho = -0,25$; $p > 0,01$), что, вероятно, свидетельствует об эмоциональной амбивалентности или индифферентности, равнодушии к решению задачи.

Сходство результатов обеих работ еще раз подтверждает, что выбор цвета определяется эмоциональным состоянием испытуемых.

В проведенном эксперименте выявилась сильная положительная корреляция между чувством уверенности в правильном решении задачи и предпочтением красного цвета, а обнаружившие второй тип отношения к цветам испытуемые, отвергавшие этот цвет, не были уверены в своем решении, даже если оно и было правильным. Проведенный опрос показал, что они либо знали эту задачу, но скрывали от экспериментатора, либо знали аналогичную, либо находили решение случайно и не были уверены в нем.

Важным моментом явился тот факт, что при первом типе отношения к цветам указанные изменения в выборах цветов появляются до самого факта решения, что свидетельствует о детерминации цветовых выборов не конечным успехом, а успешными интеллектуальными действиями в процессе решения задачи, сопровождающимися положительными интеллектуальными эмоциями.

Выявленные три типа динамики отношения к цвету, по-видимому, носят и диагностический характер: если по фоновому выбору нельзя предсказать успешность или неуспешность решения задачи, то второй выбор, позволяющий выявить тип динамики, дает возможность это сделать с большой вероятностью.

Цветовые выборы позволяют также выявить состояние эмоциональной амбивалентности испытуемых. Его признаками являются смешанные предпочтения или отвержения ярких, светлых, «активных» и темных, «пассивных» цветов.

Остановимся на связи динамики цветовых предпочтений и выражаемой ею динамики эмоциональных состояний с мотивацией процесса решения задачи, т. е. с мотивацией мышления. По нашему мнению, первый тип этой динамики отражает наличие у испытуемых внутренней мотивации мышления. В случаях же на-

личия эмоциональной амбивалентности в фоновом выборе и ее преодоления в дальнейшем отражается переход от внешней к внутренней мотивации мышления, т. е. формирование последней. У испытуемых, не преодолевших такую амбивалентность, внутренняя мотивация не сформировалась, что и обусловило невозможность успешного решения ими экспериментальной задачи.

Основным результатом описанного исследования является вывод о том, что выбор цвета — адекватный индикатор эмоций, возникающих у человека в процессе решения задач, т. е. в процессе мышления. Он позволяет качественно оценить их возникновение, формирование и развитие, поэтому с успехом может применяться в исследованиях взаимопосредствования мотивов, эмоций и мышления.

Список литературы: 1. Густяков Н. А., Базыма Б. А. К вопросу о мотивации мышления // Вестн. Харьк. ун-та. 1986. № 287: Психология личности и познавательных процессов. С. 13—17. 2. Густяков Н. А., Базыма Б. А. К вопросу о взаимосвязи мотивов и мышления // Вестн. Харьк. ун-та. 1986. № 287: Психология личности и познавательных процессов. С. 18—24. 3. Румянцева А. Н. Экспериментальная проверка методики исследования индивидуального предпочтения цвета // Вестн. Моск. ун-та. 1986. № 1: Психология, серия 14. С. 67—69. 4. Шварц Л. А. Изменение цветовой чувствительности при эмоциональных состояниях // Пробл. физиол. оптики. 1948. Т. 6. С. 131—136. 5. Дорофеева Э. Т. Сдвиги цветовой чувствительности как индикатор эмоциональных состояний // Психические заболевания. 1970. С. 319—327. 6. Бажин Е. Ф., Эткинд А. М. // Цветовой тест отношений: Методические рекомендации. Л., 1984. 18 с. 7. Воробин В. Н., Жидкин В. Н. Изучение выбора цвета при переживании отрицательных эмоций дошкольниками // Вопр. психологии. 1980. № 3. С. 121. 8. Берзницкас А. И. Экспериментальное исследование некоторых характеристик интеллектуальных эмоций: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. Л., 1980. 22 с.

Поступила в редколлегию 22.10.85

УДК 15.370.153

Г. К. СЕРЕДА, д-р психол. наук

ВНИМАНИЕ И ПАМЯТЬ

(к проблеме сравнительного описания процессов)

Одной из основных и определяющих тенденций развития современной науки является перемещение центра тяжести с изучения объектов-элементов на изучение определенных целостностей и систем. Такое перемещение означает не снижение интереса к «частям», а стремление понять и объяснить природу самих этих частей под углом зрения их связи с целым.

В психологии эта тенденция выражается в усилении «личностного подхода» к рассмотрению процессов и функций, так что при изучении, например, познавательной сферы человека проблема мышления субъекта становится зависимой от проблемы субъекта мышления.

Такой подход облегчает выявление межфункциональных связей и отношений между различными психическими процессами. С другой стороны, сравнительная характеристика этих процессов под углом зрения их роли и места в целом позволяет глубже познать их собственную специфику. Принципы такого «объемного» описания психических процессов не находят, однако, отражения в учебной литературе.

Такое описание предполагает реализацию следующих двух взаимосвязанных условий. Во-первых, построения всего учебного материала по принципу от целого к частям. Во-вторых, описания самих частей по принципу взаимного соотнесения и сопоставления, в противовес обычному их раздельному и изолированному описанию.

Настоящая статья представляет собой попытку наметить линии такого описания процессов внимания и памяти.

В качестве наиболее общих оснований, позволяющих поставить столь различные процессы в один ряд, могут быть выделены следующие две их особенности.

1. Ни один познавательный процесс не может протекать без их участия. В этом смысле внимание и память могут быть выделены в особую группу «сквозных процессов».

2. В противовес другим психическим процессам (например, восприятию или мышлению) внимание и память не имеют своего «собственного» продукта. Их назначение — обслуживание других процессов и функций, по отношению к которым они выступают как необходимое условие их осуществления.

Это, однако, не снимает проблему специфики самих этих процессов, которая выделяет их, во-первых, на фоне всей познавательной сферы человека, во-вторых — при сопоставлении их между собой.

Внимание и память включаются в структуру других процессов (например, мышления) не так, как в нее включаются ощущение или восприятие. Они здесь выступают не как элементы системы «мышление», а как элементы системы «деятельность» или системы «личность». Можно сказать, что в каждом познавательном процессе внимание и память представляют всю систему опыта индивида, выполняя в ходе его формирования функцию выделения и объединения его элементов.

При таком подходе к проблеме роли и места сквозных процессов в формировании опыта отчетливо выступает и различие их собственных специфических функций, которое в самом общем виде может быть представлено так. Если анализировать индивидуальный опыт и самый процесс его формирования в понятиях части (элемента) и целого (системы), то с вниманием следует связывать функцию выделения элементов, а с памятью — функцию системной организации целого.

Исходя из изложенных представлений, в определениях понятий внимания и памяти должны быть выделены прежде всего

функции дифференциации и интеграции элементов формирующегося опыта индивида.

Внимание — это процесс (механизм) выделения релевантных (целевых) элементов опыта как необходимого условия осуществления актуальной деятельности.

Память — это процесс (механизм) системной организации индивидуального опыта как необходимого условия осуществления предстоящей деятельности.

Указанные специфические функции внимания и памяти осуществляются не самопроизвольно и хаотично. Они подчинены централизованным программам жизнедеятельности организма, поведения личности. Иначе об этом можно сказать так: программа функционирования внимания и памяти задается целями и мотивами деятельности. С другой стороны, сами программы, задаваемые «сверху», изменяются и развиваются за счет новых элементов, обогащающих их «снизу».

Специфика и своеобразие функций, подчеркнутых в определениях, отчетливо выступают при их «пространственном» размещении на линии взаимодействия субъекта (С) и объекта (О). Если процесс усвоения опыта представить себе как движение извне вовнутрь ($O \rightarrow C$), то внимание и память локализируются в этом процессе как бы на противоположных его полюсах. Внимание возникает на самой внешней границе, в точке встречи с объектом. Это, по выражению К. Д. Ушинского, «дверь, через которую проходит все что только входит в душу человека из внешнего мира» [1, с. 22]. Память же — это процесс, продвинутый далеко внутрь (на полюс С): она имеет дело уже не с объектом непосредственно и даже не с его первичным образом (например, образом восприятия), а с вторичными образами (представлениями). Поэтому-то память способна реализовать функцию глобальной интеграции индивидуального опыта, в то время как внимание ограничивается лишь первичной дифференциацией его элементов.

Если в качестве объяснительных понятий использовать понятия цели и мотива, то внимание выступает как атрибут и функция цели (поэтому «поле внимания» совпадает с «полем сознания» [2, с. 26]), а память — как атрибут и функция мотива («поле» памяти в пределе совпадает с пространством всего индивидуального опыта). Даже кратковременные процессы «рабочей» памяти, обслуживающие действие на уровне операций и целей, протекающие в неразрывном единстве с процессами внимания, выполняют функцию интеграции элементов опыта, а не их раздельной «фиксации». Программа этой фиксации представлена, конечно, и в целях действия, но задается она наиболее высокими мотивационно-смысловыми инстанциями деятельности.

Из изложенного следует, что функции внимания и памяти сопоставимы с точки зрения системного взгляда на механизм формирования индивидуального опыта. Вместе с тем, рассматриваемые каждая в отдельности, эти функции глубоко специфичны и

даже изначально контрастны по своему назначению и проявлениям.

Пожалуй, наиболее отчетливо эта контрастность выступает в особенностях временной организации процессов внимания и памяти. Процессы внимания преходящи: их временная перспектива ограничена видимыми целевыми ориентирами действия. Внимание умирает в осуществленной операции и возрождается в каждой новой, будучи безразличным к результату предшествующей. Процессы памяти преемственны: результат каждого предшествующего шага — необходимое условие осуществления предстоящего. Временная перспектива процессов памяти совпадает с мотивационно-смысловыми ориентациями деятельности.

Эти контрастные особенности временной организации процессов внимания и памяти так или иначе проявляются во всех их основных свойствах и характеристиках. Однако при всем различии упомянутых свойств и характеристик в них можно обнаружить функциональную общность и единство, рельефно выступающие как раз при сопоставлении.

В качестве образца для рассмотрения под этим углом зрения возьмем проблему классификации видов внимания и памяти.

Анализ показывает, что деление внимания и памяти на виды осуществляется в психологии по двум фундаментальным основаниям, связанным, соответственно, с объективными и субъективными характеристиками процессов.

Первый (объектный) критерий предполагает различение видов в зависимости от того, что является объектом внимания и запоминания (по этому основанию выделяют, например, зрительный, слуховой и другие виды внимания и запоминания).

Второй (субъектный) критерий предполагает наличие или отсутствие сознательного контроля за протеканием процесса со стороны субъекта (по этому основанию выделяют произвольное и непроизвольное внимание и запоминание).

Произвольность-непроизвольность является единственной линией анализа, по которой в традиционной психологии проводилась параллель между процессами внимания и памяти [3]. В остальном эти процессы всегда рассматривались порознь, хотя упомянутая параллель и здесь может быть проведена.

В подтверждение этого тезиса наметим линию рассмотрения видов внимания и памяти, выделяемых по первому (объектному) критерию.

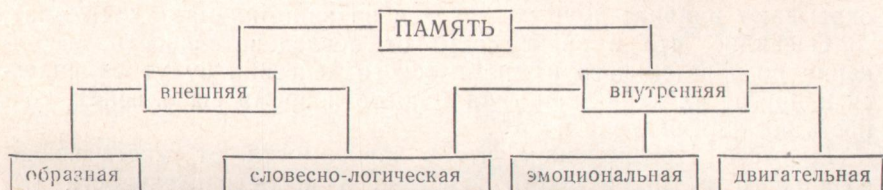
В психологии известно деление внимания на внешнее и внутреннее. Объект внешнего внимания — это предметы и явления окружающего нас мира. Объектом внутреннего внимания являются наши мысли, чувства, представления, стремления [4, с. 253]. Внешнее внимание, в зависимости от того, что воспринимается, может быть подразделено на зрительное, слуховое, обязательное, обонятельное, вкусовое.

По этому же основанию (что запоминается) в памяти выде-

ляют четыре ее разновидности: образную, словесно-логическую, эмоциональную и двигательную.

Образная, в свою очередь, включает в себя пять модальностей (зрительную, слуховую и др.).

Нетрудно видеть, что объекты образной памяти отвечают объектам так называемого внешнего внимания. Очевидно также, что по тому же основанию эмоциональную и двигательную память можно было бы назвать «внутренней» памятью. И только словесно-логическая память занимает промежуточное место:



Так же обстоит дело и с вниманием: предмет мысли может быть объектом как внешнего, так и внутреннего внимания.

По принципу такого же соотнесения могут быть рассмотрены свойства и механизмы внимания, памяти, а также развития этих процессов как высших психических функций.

Из изложенного видно, что такое совмещенное рассмотрение двух процессов существенно обогащает фактические представления о каждом из них. Главное же состоит в том, что эти представления приобретают новое качество, определяемое эффектом умножения видимых связей. Заложенная в этом качестве способность к генерализации и переносу обуславливает выработку интегративного системного взгляда на «части», выступавшие порознь, как на элементы единого целого.

Список литературы: 1. Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 10: М., 1952. 486 с. 2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. М., 1975. 304 с. 3. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Избр. психол. произведения. 1956. С. 418—436. 4. Иванов П. И. Психология. М., 1953. 403 с.

Поступила в редколлегию 11.11.86

УДК 15.370

Е. Ф. ИВАНОВА, канд. психол. наук

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ МНЕМИЧЕСКИХ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ИХ ВЫПОЛНЕНИЯ

В современной психологии большое количество работ посвящено изучению структуры действия и отдельных конкретных действий — перцептивных, мнемических, мыслительных. Однако в

реальной жизнедеятельности человека эти действия проникают друг в друга, переплетаются, непрерывно следуют друг за другом, оказывая взаимное влияние и трансформации. Экспериментально гораздо более сложно выявить взаимодействие различных действий, чем изучать их изолированно.

В работе [1] показано влияние характера познавательной задачи и способа её выполнения на результаты непроизвольного запоминания и последующего мнемического действия в условиях кратковременной памяти, а также сделан важный вывод о том, что «способы предшествующего и последующего действия тоже оказывают влияние друг на друга и на запоминание материала».

Очевидно, что в зависимости от последовательности выполнения познавательного и мнемического действия будут изменяться и другие их характеристики (способ и время выполнения, точность воспроизведения и др.).

Гипотеза. Предположим, что в зависимости от места познавательного и мнемического действий в последовательности выполняемых действий будет меняться характер их выполнения. Познавательное действие, следующее за мнемическим, будет отличаться от познавательного действия, выполняемого первым или следующим за познавательным. Соответственно и мнемическое действие, выполняемое после познавательного будет отличаться от мнемического действия, которое является первым, в последовательности задач.

Эта гипотеза проверялась на различной последовательности действий, разным материалом (вербальном и цифровом) и контингенте испытуемых (школьники и студенты разных специальностей).

Методика и экспериментальный материал. В качестве познавательных задач были выбраны следующие: 1) классификация слов; 2) придумывание новых слов, относящихся к смысловым категориям, выделенным в исходном ряду (для вербального материала); нахождение закономерности; придумывание аналогичной закономерности для цифрового.

В эксперименте задачи выполнялись в такой последовательности: 1) мнемическая — познавательная — познавательная; 2) познавательная — мнемическая — познавательная; 3) познавательная — познавательная — мнемическая. Мнемическая и познавательная задачи выполнялись как одинаковыми способами, так и различными.

С каждым испытуемым (24 студента и 18 школьников) проводились все серии экспериментов на вербальном и цифровом материале*. В ходе эксперимента фиксировались следующие показатели: время запоминания материала, время воспроизведения, время выполнения познавательных задач. После эксперимента с испытуемыми проводилась беседа относительно используемых ими

* Эксперименты были проведены и описаны в дипломной работе студентки Стариковой Т. В. [1986 г.].

способов запоминания, что затем проверялось по результатам их воспроизведения.

Результаты. Время выполнения мнемического действия в зависимости от его места в последовательности задач изменялось: в случае, когда мнемическое и познавательное действия выполнялись одними и теми же способами, предварительное познавательное действие уменьшало время выполнения мнемического (I группа). Если же способы различны (в мнемическом действии классификация как способ не используется — II группа), то после первого познавательного действия мнемическое выполнялось дольше.

В обеих группах время воспроизведения сокращалось, продуктивность и точность увеличивалась во второй группе.

В группе школьников были получены результаты, аналогичные первой группе взрослых, но еще более яркие: предварительная познавательная задача улучшила все показатели последующей мнемической. Обнаружено также влияние мнемического действия на последующее познавательное. Последнее заключалось в придумывании слов, продолжающих группы, полученные на основе классификации в предыдущей задаче. Познавательное действие, следующее после мнемического, выполняется дольше и продуктивность его выше, чем когда оно выполняется после познавательного (классификация). При его выполнении отмечается и большая субъективная уверенность.

Предварительное мнемическое действие суживает и ограничивает зону выполнения познавательного действия, а познавательное — наоборот, расширяет ее.

На цифровом материале были получены аналогичные данные.

Выводы. 1. При выполнении последовательности действий в зависимости от характера первого действия меняются особенности второго.

2. Мнемическое действие, следующее после познавательного, выполняется быстрее и продуктивнее, если и познавательное и мнемическое действия выполнялись одним и тем же способом. Время воспроизведения также сокращается. В случае различия способов познавательного и мнемического действий (классификация как прием запоминания не использовалась) в мнемическом увеличивалось время запоминания (за счет перехода на новый способ) и увеличивалась продуктивность (за счет более адекватного способа). Эти данные согласуются с выводом П. И. Зинченко о том, что в своем формировании мнемическое действие отстает от познавательного на один шаг [2]. В то же время познавательное действие как бы навязывает свой способ выполнения мнемическому.

3. Познавательное действие, следующее после мнемического (в случае разных способов деятельности), выполняется дольше и продуктивность его выше. Время увеличивается в результате смены способа, продуктивность — за счет сохранения запомненного

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

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

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

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

Поступила в редколлегию 17.09.86

УДК 15.370

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук

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

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

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