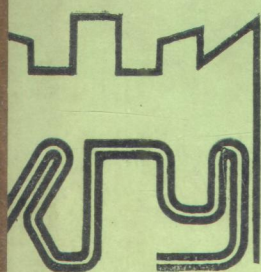


К-14038

ПЗ12211



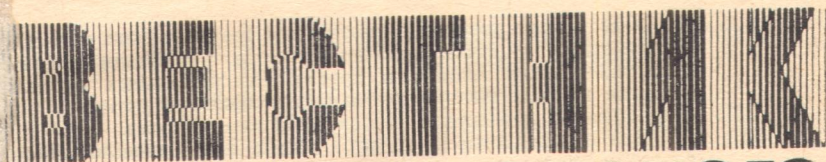
ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

287 '86

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

«ВИЩА ШКОЛА»

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УССР



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 287

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Основан в 1967 г.

ХАРЬКОВ
ИЗДАТЕЛЬСТВО ПРИ ХАРЬКОВСКОМ
ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ
«ВИЩА ШКОЛА»
1986

Вестник Харьковского университета. — Х.: Вища шк. Изд-во при Харьк. ун-те, 1986. — № 287. Психология личности и познавательных процессов. 73 с.

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

Для специалистов в области общей, педагогической и социальной психологии.

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

Печатается по решению Ученого совета биологического факультета Харьковского университета (протокол № 9 от 30 ноября 1984 г.)

Адрес редакционной коллегии: 310077, Харьков-77, пл. Дзержинского, 4, университет, кафедра психологии, тел. 40-14-53

Редакция литературы по естественным наукам и филологии

ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 287

Психология личности и познавательных
процессов

Редактор А. П. Гужва
Художественный редактор В. Е. Петренко
Технический редактор Л. Т. Ена
Корректор Л. А. Марченко

Н/К

Сдано в набор 18.12.85. Подп. в печать 22.07.86. БЦ 08619.
Формат 60×90/16. Бумага типогр. № 1. Лит. гарн. Вис.
печать. 4,5 печ. л. 4,75 кр.-отт. 5 уч.-изд. л. Тираж 500 экз.
Изд. № 1367. Зак. 1978. Цена 70 к.
Заказное.

Издательство при Харьковском государственном университете
издательского объединения «Вища школа», 310003, Харьков-3,
ул. Университетская, 16

Харьковская городская типография № 16
310003, Харьков-3, ул. Университетская, 16

В 4303000000-044
М 226(04)-86

© Харьковский государственный
университет, 1986

К-14038

А. К. ДУСАВИЦКИЙ, канд. психол. наук

**ПРИНЦИП ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ОПОСРЕДСТВОВАНИЯ
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ И ПРОБЛЕМА
ЛИДЕРСТВА В КОЛЛЕКТИВЕ**

В социальной психологии лидерство долгое время рассматривалось как феномен групповой динамики — вне зависимости от специфики группы, уровня ее развития как коллектива. Разработка психологической теории коллектива в русле стратометрической концепции групповой активности и введение в арсенал социальной психологии таких понятий, как диффузная группа и группа типа коллектив, позволили по-иному подойти к характеристике феноменов групповой активности, в том числе феномена лидерства [1].

Продемонстрировано, в частности, что феномен лидерства зависит от уровня развития группы: изъятие лидера из диффузной группы приводит к распаду деятельности, в коллективах же этого не происходит.

Особое значение для дальнейшего развития психологической теории коллектива имеет введение А. В. Петровским принципа деятельностного опосредствования межличностных отношений. Именно этот принцип открывает новые возможности в изучении психических феноменов коллективных форм деятельности. Но вместе с тем он порождает и новые вопросы, прежде всего вопрос о психологическом содержании той деятельности, которая опосредствует межличностные отношения.

В принципе можно представить два крайних случая любой совместной кооперативной деятельности: в первом случае цели совместной деятельности соответствуют целям и потребностям индивидов, вступающих в контакт друг с другом; во втором они являются внешними по отношению к целям индивидов. С психологической точки зрения — это две различные ситуации деятельностного опосредствования межличностных отношений. Можно поэтому предположить, что структура межличностных отношений и характер лидерства в обоих случаях деятельностного опосредствования будут кардинально отличаться друг от друга [2].

Такая гипотеза легла в основу нашего исследования, проведенного на кафедре психологии Харьковского университета. Исследование проводилось в учебных и производственных коллективах (школьных, студенческих и заводских). Предполагалось сравнить характер межличностных отношений и лидерство в коллективных формах деятельности, где цели и потребности

индивидов совпадают с целями деятельности и где такое совпадение отсутствует.

Критерием совпадения считалось, прежде всего, наличие в структуре мотивов деятельности индивида ведущих мотивов, адекватных предметному характеру деятельности.

Например, учебно-профессиональная деятельность в высшей школе предусматривает овладение научными знаниями как базовыми для решения любых прикладных задач. В структуре мотивов студента такому предметному содержанию учебно-профессиональной деятельности соответствуют определенные мотивы: в данном случае учебно-профессиональные интересы теоретического типа. Если же таких интересов нет либо они недостаточно развиты, ведущими мотивами деятельности становятся другие: стремление получить высшее образование, обрести статус студента и т. п. Все эти мотивы являются внешними по отношению к сущности учебно-профессиональной деятельности.

Для реализации задач исследования разработаны специальные методы оценки учебно-профессиональных мотивов студентов. Исследование проводилось в студенческих группах, где у большинства студентов преобладали учебно-профессиональные интересы теоретического типа (такой группой, например, оказалась группа физиков-теоретиков), а также в группах, где учебно-профессиональные интересы зафиксированы у минимального числа студентов.

С помощью социометрических процедур и других социально-психологических методов выявлялась структура межличностных отношений и характер лидерства в этих группах.

Тот же принцип исследования реализовывался в школе: изучались коллективы, где учебно-воспитательный процесс специально был направлен на формирование учебной деятельности (т. е. на воспитание адекватных ей учебно-познавательных мотивов и способностей), а также те классы, где такая работа не проводилась.

Наконец, в производственных коллективах для исследования выбирались бригады, работающие по единому наряду (что обеспечивало формирование индивидуальных мотивов, соответствующих смыслу трудовой деятельности — получению высококачественного продукта в минимально возможные сроки), и бригады с индивидуальными формами оплаты труда.

Получены следующие основные результаты. Оказалось, что независимо от возрастных характеристик испытуемых и специфики деятельности (учебная, трудовая) во всех случаях совпадения мотивационных характеристик индивидов с целями и задачами деятельности имеет место одна и та же структура межличностных отношений. Она принципиально отличается от той, которая зафиксирована в группах, где такого совпадения индивидуальных и коллективных целей нет.

Эта структура характеризуется наличием специфической лидерской единицы, которая была названа нами «группой-лидером». Группа-лидер охватывает до 20 % всех членов коллектива, в нее входят наиболее авторитетные его представители. Группа-лидер задает образцы активности коллективу в целом и отдельным его членам, опосредствует связи между другими группировками, оформляя систему межличностных отношений в развитую структуру.

Исследования показывают, что такая структура межличностных отношений с группой-лидером в центре отражает реальное общение в основном виде деятельности — учебной или трудовой. Стиль руководства такой группы может быть назван «недирективным», он направлен на совместный поиск наиболее эффективных способов решения конкретных задач в деятельности. Показательно и то, что здесь официальные руководители (мастер, бригадир, комсорг группы) входят в группу-лидер и не навязывают коллективу своих решений.

Иной характер лидерства выявлен там, где нет совпадения мотивационных и целевых характеристик членов группы с целями и задачами выполняемой ими деятельности. В этом случае имеет место единичное лидерство, часто противопоставляющее себя официальному руководству. Нет и целостной структуры межличностных отношений: отдельные группировки слабо связаны или вообще не связаны между собой. Стиль лидерства здесь оказывается, главным образом, директивным: лидер навязывает группе волевые решения. Он распространяет лидерские функции на все ситуации жизнедеятельности коллектива — независимо от своей компетенции для их решения.

Таким образом, характер лидерства при реальном деятельностном опосредствовании межличностных отношений коренным образом отличается от тех случаев, когда деятельность выступает лишь формой выражения индивидуальных усилий отдельных членов группы.

Выявленные особенности лидерства могут рассматриваться как проявление психологической закономерности, относительно независимой от вида деятельности. Изучение специфики проявления этой закономерности в различных возрастных группах и типах деятельности является предметом дальнейших исследований.

Список литературы: 1. *Психологическая теория коллектива*/Под ред. А. В. Петровского. — М.: Педагогика, 1979. — 239 с. 2. *Дусавицкий А. К.* Активность личности и коллектив как развивающаяся система. — Психол. журн., 1983, 4, № 6, с. 75—83.

Поступила в редколлегию 20.10.84.

**О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ
СТУДЕНЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА**

Проблема формирования студенческого коллектива не новая в педагогической психологии. Неоднократно изучались отдельные параметры — характер межличностных отношений, лидерство и др. Однако все еще недостаточно учитывается специфика жизнедеятельности студента, взаимосвязь различных видов деятельности, в которые он оказывается включенным. На кафедре психологии ХГУ сформулированы определенные теоретические положения о понятии учебно-профессиональной деятельности как ведущей в развитии личности студента, дана характеристика студенческого возраста как завершающего этапа этого развития [1, 2].

На основе данных положений и выполненных ранее исследований [1—3] нами разработана программа, направленная на выяснение психологических особенностей формирования студенческого коллектива.

Как показано ранее, структура мотивов учебно-профессиональной деятельности (УПД) студентов-первокурсников далека от оптимальной [3]. Это значит, что в качестве мотива, адекватного прямым продуктам УПД — теоретическим знаниям, может выступать только учебно-познавательный интерес теоретического типа. Однако в развитой форме такой интерес обнаружен у меньшинства студентов (15—20 %). У большинства он или недостаточно содержателен (направлен на факты, а не на способы их объяснения и получения), или вообще отсутствует (ошибки в выборе профессии). В результате ведущий характер учебно-профессиональной деятельности не проявляется в полной мере, что сказывается на всей системе жизнедеятельности студента.

Таким образом, это имеет прямое отношение к проблеме формирования студенческого коллектива. Известно, что коллектив создается в деятельности, он опосредствует межличностные отношения, задает им меру — нравственную и функционально-ролевую [4]. Поэтому дефекты УПД не могут не сказаться на формировании коллектива. И они действительно сказываются, так как с самого начала имеет место очень большой разброс в мотивации УПД.

Описанная нами стартовая ситуация становления студенческого коллектива вызывает необходимость решения ряда последовательных исследовательских задач. Первая из них — диагностика уровня сформированности учебно-профессиональных

интересов теоретического типа и общей структуры мотивов УПД. Эта задача, как уже указывалось, решена; разработана батарея методик, позволяющих достаточно точно диагностировать мотивационные характеристики учения каждого студента и всей студенческой группы в целом [3].

Вторая задача — выявить картину развития основных параметров студенческого коллектива в существующих условиях обучения, т. е. определить характер возникающих здесь межличностных отношений, типы лидерства, уровень и содержание ценностно-ориентационного единства группы и т. п. Предварительные результаты свидетельствуют о том, что в этих условиях создаются специфические трудности в становлении коллектива: межличностные отношения строятся, как правило, на эмоциональной, а не на деловой основе, лидерство оказывается одиноким, расширенным, между малыми группами нет объединяющих связей.

Третья задача — формирующий эксперимент, позволяющий построить такую систему связей и взаимозависимостей в коллективе, которые действительно бы отвечали смыслу этого группового образования в вузе.

Здесь мы только пытаемся в общем виде наметить пути ее решения.

Различие в стартовых условиях по характеру мотивации УПД требует на данном этапе объединения членов группы на основе какой-либо другой реальной деятельности. Перед группой должны быть поставлены значимые задачи (например, трудовые, культурно-массовые и т. п.). Цель их решения — сплочение коллектива на деловой основе, образование ядра группы, лидеров, которые действительно были выделены.

Затем, опираясь на этих лидеров и межличностные связи, необходимо начать формирование учебно-профессиональной деятельности с адекватными ей познавательными мотивами и способностями. Основным средством здесь является проблемное обучение. Тогда обучение и воспитание обретают опору друг в друге: становление студенческого коллектива на основе ведущей деятельности — УПД — одновременно и средство ее формирования.

Описанная здесь логика становления студенческого коллектива пока рассматривается как гипотеза. Необходимы широкие психолого-педагогические исследования по ее уточнению и подтверждению.

Список литературы: 1. Дусавицкий А. К. О структуре потребностей учебно-профессиональной деятельности. — В кн.: Проблемы социогенных потребностей. Тбилиси, 1981, с. 130—138. 2. Дусавицкий А. К. О студенческом возрасте как завершающем этапе становления личности. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, № 200. Психология памяти и обучения, вып. 13, с. 9—13. 3. Дусавицкий А. К., Дементий Л. И. Некоторые данные об отношении студентов

УДК 15.370

Л. Н. ЯВОРОВСКАЯ

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Важнейшая задача современной высшей школы — дальнейшая интенсификация учебного процесса на основе активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Целесообразность применения форм, методов и средств активизации обучения должна определяться педагогом на основе знаний закономерностей процесса формирования личности студента. Особую значимость изучение личности студента приобретает на младших курсах, когда происходит перестройка устоявшихся стереотипов поведения в процессе адаптации к вузовской жизни [1].

В данном случае выбор управляющего воздействия на студента должен предполагать индивидуальный подход, обеспечивающий условия для всестороннего развития личности. Нами разработана и реализуется программа комплексной экспериментальной оценки ряда психологических характеристик личности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе. Для количественной и качественной оценки этих психологических характеристик использованы следующие методические приемы: самооценка личности, самооценка учебной деятельности, ориентировочная анкета (методика В. Смекал, М. Кучера), тест академического волнения.

Психодиагностика выполнена у 120 студентов-первокурсников. Обработка результатов проводилась с применением методов математической статистики. Предварительный анализ результатов показал следующее. Студенты исследуемой группы по уровню самооценки личности распределились следующим образом: 40,65 — с завышенной самооценкой личности, 51,5 — с заниженной, 7,85 % — с адекватной. Распределение по уровню самооценки учебной деятельности оказалось следующим: завышенный уровень у 20,35 % студентов, заниженный — у 76,5, адекватный — у 3,5. Одновременно с анализом самооценок личности и учебной деятельности представлялось целесообразным проанализировать данные по оценке индекса академического волнения, поскольку можно было предположить связь этих трех параметров. Оптимальный индекс академического волнения отмечен у 16,25 % студентов, завышенный индекс АВ — у 14,7, заниженный — у 69,05. Характерным является тот факт, что

более чем у половины студентов количественные параметры исследуемых характеристик оказались заниженными. Сопоставление направленности всех трёх характеристик показывает, что заниженная самооценка учебной деятельности и личности, с одной стороны, и заниженный индекс академического волнения — с другой, отмечены у 31,65 %, т. е. у трети студентов. 22,75 % студентов при заниженной самооценке учебной деятельности и заниженном индексе академического волнения показали завышенную самооценку личности.

Анализ характеристик направленности личности целесообразно было провести в комплексе с самооценками личности и учебной деятельности. Он показал, что направленность «на себя» предпочитает половина студентов с завышенной самооценкой личности. Более чем треть студентов с заниженной самооценкой личности ставят направленность «на себя» на второе место. Направленности «на взаимодействие» отдают предпочтение, как правило, студенты с заниженной самооценкой личности, но такую же направленность проявляют и лица с завышенной самооценкой личности. Очевидно, природа этого факта различна, и деятельность преподавателя в том и другом случаях должна строиться по-разному. Направленность «на результаты учебной деятельности» большинство студентов поставили на последнее место, при этом 50 % из них имеют заниженную самооценку личности.

Аналогичный анализ направленности личности и самооценки учебной деятельности показал, что направленность «на себя» предпочитает большинство студентов с заниженным уровнем самооценки учебной деятельности. Направленность «на взаимодействие» на первое и второе место ставят также студенты с заниженной самооценкой учебной деятельности. Половина студентов с заниженным уровнем самооценки учебной деятельности на последнее место ставят направленность «на результаты учебной деятельности».

Результаты исследования показывают, что большинство студентов-первокурсников имеют заниженную самооценку деятельности и личности, что в определенной мере свидетельствует о низкой степени готовности к деятельности в вузе. У большинства первокурсников отсутствуют умения и навыки самостоятельной работы, нравственная готовность к умственному труду. Все это выдвигает определенные требования к деятельности преподавателя, к стратегии обучения и воспитания, определяемого целями и задачами, стоящими перед высшей школой. Поскольку у части этих же испытуемых отмечен низкий индекс академического волнения, следует предположить возможность высокого уровня нервно-эмоционального напряжения в период экзаменационной сессии. Однако это предположение требует проверки в ходе дальнейших исследований. Исходя из низкого уровня готовности к учебной деятельности в вузе, возникает

острая необходимость обучения студентов умению научной организации умственного труда. Опыт некоторых вузов, в том числе и Харьковского университета, показывает, что одним из путей решения этого вопроса является введение для студентов-первокурсников спецкурса «Культура умственного труда».

Анализ результатов направленности личности показал, что большинство студентов с заниженной самооценкой личности и учебной деятельности предпочитают направленность «на взаимодействие». Эта потребность в коллективном взаимодействии должна удовлетворяться путем организации коллективной деятельности студентов, поскольку главным источником формирования общественно-ценных качеств личности является деятельность и общение. Деятельностью порождаются различные отношения реальных личностей. Особое значение имеют системы отношений: преподаватель—студент, студент—студент, возникающие в процессе совместной деятельности. В сфере этих отношений реализуются цели коммунистического воспитания, образования, обучения. Одним из действенных путей организации совместной деятельности является использование в учебном процессе игровых форм обучения, в том числе деловых и дидактических игр. То, что большинство студентов ставят на последнее место направленность «на задачу», т. е. на результаты учебной деятельности, также говорит о необходимости организации коллективной деятельности, направленной на выработку навыков поведения в коллективе, умения анализировать характер межличностных отношений.

Указанные формы организации учебного процесса способствуют активизации совместной деятельности преподавателей и студентов, направленной на достижение общей цели — развитие творческой личности, обеспечивают переход от познавательной мотивации к профессиональной [2, 3], а значит помогают решить задачу адаптации молодого специалиста к условиям производства.

Комплексная психологическая диагностика личности должна быть использована для обоснования некоторых приемов педагогического воздействия на процесс вхождения в учебно-познавательную деятельность. Таким образом могут быть решены некоторые проблемы адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу вуза. Диагностика должна стать также основой для организации куратором воспитательной работы в студенческой группе, для определения форм и методов индивидуальной работы со студентами.

Список литературы: 1. *Пейсахов Н. М.* Проблемы психологической службы высших учебных заведений. — В кн.: Психологическая служба вуза. Казань, 1981, с. 3—41. 2. *Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол.* — *Вопр. психол.*, 1981, № 3, с. 5—28. 3. *Арстанов М. Ж., Хайдаров Ж. С., Пидкасистый П. И.* Дидактическая игра как средство организации проблемного обучения в вузе. — *Современная выш. шк.*, 1982, № 1 (37), с. 117—130.

Поступила в редколлегию 10.11.84.

Л. Г. ПЕТРОВА, Е. С. МАХЛАХ, канд. психол. наук

О ВЛИЯНИИ КОЛЛЕКТИВНО-РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УРОКА НА РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В современной советской психологии обучения показано, что тип мышления учащихся всегда определяется существующей системой обучения. В условиях социалистического общества основным требованием к школе стало требование высокой общенаучной и общекультурной подготовки человека, о чем сказано в «Основных направлениях реформы в общеобразовательной и профессиональной школе».

В работах В. В. Давыдова и его сотрудников [1] на учебном материале младших и средних классов показаны пути формирования современного научно-теоретического мышления. В основании выделения типов мышления лежат разные приемы обобщения. Эмпирическое мышление отражает объекты со стороны их внешних связей и проявлений, доступных восприятию. Теоретическое мышление отражает внутренние связи объектов и законы их движения, т. е. изучает целостные системы объектов. В процессе анализа такой системы в ней вскрывается некоторая связь, являющаяся генетически исходной основой для всех частных проявлений.

Одна из задач теоретического мышления — выделение такой связи в ее абстрагировании, а затем мысленное сведение к ней всех проявлений объекта. Другая задача теоретического мышления — выяснение происхождения частных сторон системы из ее общего основания. Теоретическое мышление отличается также от эмпирического наличием рефлексии на собственные познавательные процессы человека [2].

Исследования лаборатории В. В. Давыдова показали, что для формирования теоретического мышления в младшем школьном возрасте необходимо включение ребенка в учебную деятельность как систему предметных преобразований, приводящих к рефлексии на способ работы. При этом наиболее продуктивной является организация учебной деятельности в коллективно-распределенной форме. Основные учебные действия такой деятельности следующие: преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы; моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме; преобразование модели отношений для изучения его свойств в «чистом» виде; выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка

усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Благодаря такому построению учебной деятельности учащихся младших и средних классов, достигается целенаправленное формирование у них теоретического типа мышления.

В плане изучения условий формирования вербальной смысловой памяти учащихся мы предположили, что развитие теоретического типа мышления возможно посредством организации учебной деятельности таким образом, чтобы она систематически предъявляла требования к интеллектуальной деятельности учащихся, способствуя формированию у них умений, присущих теоретическому мышлению: анализировать поставленную проблему; выделять в учебной задаче основное противоречие; отличать причину от следствия; находить способы разрешения вопроса; обосновывать принятые решения или свои мысли; анализировать и обобщать выдвигаемые решения.

Такие требования предусматриваются в методе проблемного обучения, но к успешному развитию умений приведут только тогда, когда интеллектуальные умения каждого учащегося будут контролироваться и оцениваться немедленно, а это возможно при сочетании проблемного обучения с коллективно-распределенной формой его организации. Здесь становится реальным достижение формирования приемов самоорганизации учебной работы. В разных видах перегруппировок классного коллектива учащиеся попадают в позицию то оценивающего, то оцениваемого, возникает умение становиться на точку зрения другого участника деятельности. Новый тип отношений к своей учебной деятельности вначале складывается как способность оценивать свои действия с позиций других людей. Исследования в подростковом возрасте показывают, что сотрудничество в совместной учебной работе приводит к содержательной перестройке мышления учащихся [1].

Основным методом нашего исследования явился формирующий эксперимент, где учебная деятельность состояла в усвоении материала по программам «психологии» и «педагогики» в индустриально-педагогическом техникуме г. Саратова. Сравнивались показатели мышления в контрольной (обычная классно-урочная программа) и экспериментальной группах. Экспериментальное коллективно-распределенное обучение проводилось дважды: в 1980—1982 учебных годах по предмету «педагогика» и в 1981—1983 учебных годах по предметам «педагогика» и «психология». Обучение в контрольной и экспериментальной группах велось одним и тем же преподавателем.

Для диагностики типа мышления применялась методика блочно-семантического анализа текста Е. Ф. Ивановой [3].

Критериями типов мышления служило количество и качество воспроизведения основных блоков текста: 1) учащиеся с высокоразвитым теоретическим типом мышления воспроизводят

все основные блоки текста, не искажая их содержания; 2) учащиеся с высокоразвитым эмпирическим типом мышления воспроизводят более 50 % содержания основных блоков; 3) учащиеся со слабым эмпирическим типом мышления воспроизводят не более 50 % содержания основных блоков.

Данные, полученные в двух циклах обучения (1980—1982 и 1981—1983), оказались сходными. До начала обучения и в контрольной, и в экспериментальной группах преимущественное место занимал слабый эмпирический тип мышления. В результате обучения в экспериментальной группе получены значимые изменения по типу мышления (со слабого эмпирического к развитому эмпирическому и теоретическому) и улучшение данных воспроизведения в количественном отношении (всего 82,3 % учащихся). В контрольной группе изменения в положительную сторону отмечены у 36 % учащихся.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Систематическое предъявление требований к качеству интеллектуальной деятельности, результаты которой немедленно оцениваются в процессе решения учебных задач группой, приводит к значимым сдвигам в развитии мышления учащихся юношеского возраста.

2. Проблемное обучение в сочетании с коллективно-распределенной формой учебной работы стимулирует более интенсивное развитие теоретического типа мышления, чем обычные формы ведения урока, дает существенные сдвиги в развитии интеллектуальных умений учащихся.

Список литературы: 1. Давыдов В. В., Маркова А. К. Развитие мышления в школьном возрасте. — В кн.: Принципы развития в психологии. М., 1978, с. 295—316. 2. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с. 3. Иванова Е. Ф. О некоторых особенностях воспроизведения связанных текстов. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, № 200. Психология памяти и обучения, вып. 13, с. 13—20.

Поступила в редколлегию 01.11.84.

УДК 15.370

Н. А. ГУСТЯКОВ, канд. психол. наук, Б. А. БАЗЫМА

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ МЫШЛЕНИЯ

Постановка проблемы мотивации мышления в советской психологии связана с именем Л. С. Выготского, который писал, что «мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания» [1, с. 357]. Известно также, что эта идея недостаточно конкретизирована.

В общем плане проблема мотивации мышления рассматривалась С. Л. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым и другими авторами. В настоящее время ученые занимаются экспериментальным исследованием этой проблемы (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, О. К. Тихомиров, Л. И. Божович, А. В. Брушлинский, М. Г. Ярошевский, П. Я. Гальперин, Б. В. Зейгарник, Д. В. Богоявленская и др.). Остановимся на основном теоретическом и экспериментальном содержании работ этих авторов.

Во-первых, в них дается научное обоснование необходимости личностного подхода в изучении мышления, т. е. необходимости изучения мышления в зависимости от мотивов личности.

Во-вторых, выработано определенное содержание понятия мотива деятельности. Это содержание составляют следующие определения: «...связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности» [2, с. 110]. А. Н. Леонтьев конкретизирует это определение: «...предмет деятельности есть ее действительный мотив. Разумеется, он может быть как вещественным, так и идеальным, как данным в восприятии, так и существующим только в воображении, в мысли, ...он всегда отвечает той или иной потребности» [3, с. 102]. И еще: «...потребление опосредствует потребность в предмете, его восприятием или мысленным его представлением. В этой отраженной своей форме предмет и выступает в качестве идеального, внутренне побуждающего мотива» [3, с. 192]. Разъясняя понимание мотива деятельности А. Н. Леонтьевым, В. П. Зинченко пишет, что человек должен сначала по крайней мере воспринять предмет, прежде чем он (а значит, уже не он, а его образ) сможет оказать на него мотивирующее воздействие [4, с. 11].

Итак, мотив деятельности — это образ предмета, который побуждает и направляет ее на себя.

В-третьих, разрабатывается понятие о специфических познавательных мотивах (В. В. Давыдов, А. К. Маркова, А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, М. Г. Ярошевский и др.). В работах, проведенных под руководством В. В. Давыдова, показано, что формирование у школьников теоретического мышления приводит к формированию специфического мотива учебной деятельности в форме познавательно-теоретического интереса.

В работах М. И. Воловиковой разрабатывается гипотеза о возникновении и формировании «специфически познавательных мотивов» в зависимости от выявления испытуемым проблемности решаемой задачи. Если основное отношение задачи испытуемый не выявляет, указанных мотивов не возникает.

Близким по содержанию к понятию о специфических познавательных мотивах является понятие о внешних и внутренних мотивах учения, научного творчества (П. Я. Гальперин, М. Г. Ярошевский) и «собственно процесса мышления» (О. К. Тихомиров). При этом под внутренними понимаются мотивы, исходящие из предмета изучения, научного творчества и собствен-

но мышления, а под внешними — мотивы, исходящие не от предмета деятельности, а от внешних образований. Некоторые авторы (М. Г. Ярошевский и др.) указывают на взаимосвязь внешних и внутренних мотивов мышления.

О. К. Тихомиров и его сотрудники различают два вида внутренних мотивов: результативные и качественно-процессуальные. В их работах изучалась зависимость специфики эмоций от вида мотивов мышления и характера процесса целеобразования [5].

Д. Б. Богоявленская, М. Р. Гинзбург разрабатывают понятие интеллектуальной инициативы, которая понимается как над-ситуативная активность человека, решающего задачу. Это свойство личности выступает как некоторое первичное и далее неразложимое образование.

В-четвертых, Б. В. Зейгарник указывает на различные факты, когда в случае нарушения мышления страдает мотивационная сфера субъекта, и наоборот — изменения (патологические) мотивационной сферы приводят к расстройству мышления [6].

Таким образом, в указанной литературе содержатся теоретические соображения и экспериментальные факты, указывающие на одностороннюю зависимость либо мышления от мотивов, либо мотивов от мышления. Вместе с тем, в ней имеются общие указания на содержательную взаимосвязь мотивов и мышления, экспериментальное изучение которой отсутствует.

Изучению такой взаимосвязи и посвящена наша работа. Как известно, в рамках личностного подхода мышление понимается как некоторое целостное структурное образование, включающее мотивационный, собственно интеллектуальный и волевой элементы. Изучение мышления как такой личностной структуры представляет собой сложную задачу. Мы выделяем из этой структуры подструктуру, включающую два элемента: мотивы и мышление как собственно познавательный процесс, а также ставим задачу экспериментального изучения их взаимодействия и взаимосвязи.

Для решения поставленной задачи необходимо изучение динамики собственно интеллектуального и мотивационного аспектов, составляющих в своем единстве выделенную подструктуру. Эту подструктуру в дальнейшем мы рассматриваем как реальную мыслительную деятельность, осуществляющуюся в процессе решения задачи.

При изучении динамики интеллекта в процессе решения задачи мы использовали методику «думания вслух», а так как мотивы деятельности отражаются в эмоциях (А. Н. Леонтьев), то для изучения динамики мотивации — методику измерения электрокожного сопротивления [5], методику цветового выбора Люшера и методику «Лист эмоций». Изучение собственно интеллектуального и эмоционального аспектов реальной мыслительной деятельности позволяет использовать при анализе последней понятие личностного смысла, в котором отражается

отношение мотива к цели (А. Н. Леонтьев) и который как единство аффективного и интеллектуального процессов выступал для Л. С. Выготского как «единица анализа сложного целого» — мыслительной деятельности. Л. С. Выготский считал, что такой подход «позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления...» [1, с. 22].

Используя указанные методики, мы провели лабораторный эксперимент. Исследование проводилось в 1983—1984 гг. В индивидуальных опытах участвовал 121 испытуемый — 57 мужчин и 64 женщины (все испытуемые — студенты ХГУ). В проведении эксперимента принимал участие студент V курса ХГУ Г. Д. Середа. Каждому испытуемому предлагалась для решения «Малая творческая задача», способ решения которой ему не известен. Примеры таких задач: 1) «Если зажечь свечу в космическом корабле, она довольно быстро погаснет, почему?». 2) «Отец решил узнать, кто из его сыновей самый умный. Для этого он взял 5 шапок и на глазах у них прикрепил к трем шапкам по красной звездочке, а к двум — по белой. После этого он завязал сыновьям глаза и надел каждому на голову по шапке, а оставшиеся две спрятал. После этого глаза были развязаны и сыновья смогли увидеть друг друга. Им было предложено, не переговариваясь друг с другом, решить, какая звездочка прикреплена к его шапке. Через некоторое время один из сыновей решил эту задачу. Вам нужно узнать, как он это сделал?». Использование таких задач вызвано необходимостью создания возможности формирования внутреннего мотива мышления. Инструкция требовала читать условие вслух, а также «думать вслух». Время решения задачи не ограничивалось. Решение прекращалось по желанию испытуемого. Экспериментатор фиксировал ход рассуждений испытуемого — динамику интеллектуального содержания процесса решения задачи. Для оценки динамики мотивации процесса решения задачи мы изучали динамику ее эмоциональных проявлений, используя при этом указанные ранее методики.

Остановимся на результатах исследования. Предложенные задачи решили 24 из 121 испытуемого. Процессы решений получили характеристику по следующим параметрам: достижению цели, величине ЭКС, выборам цветов и эмоций. Эти параметры для каждого процесса решения задачи (для каждого испытуемого) определялись три раза: перед, в середине и в конце решения задачи. Таким образом, для каждой группы (решивших и нерешивших задачу) получены два средних ранговых ряда по каждому из двух (второму и третьему) параметров. Корреляция между средними ранговыми рядами определялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена $\rho=1-$

$\frac{6p^2}{n(n^2-1)}$. С помощью методики «Лист эмоций» изучалась ам-

бивалентность эмоций испытуемых, нерешивших задачу.

Получены следующие факты, требующие дальнейшей разработки.

1. Выявлены три тенденции изменения ЭКС на протяжении хода всего эксперимента: величина ЭКС уменьшалась, увеличивалась, оставалась неизменной. Уменьшение ЭКС характерно для испытуемых, решивших задачу; постоянство и увеличение — для нерешивших.

2. Получена предварительная ранговая корреляция между величиной ЭКС и выбором цвета: для красного цвета — 0,79; желтого — 0,63; синего — 0,67; черного — 0,68. Эта корреляция, по-видимому, свидетельствует о том, что диагностирование уровня эмоциональной активации мыслительного процесса можно вести с помощью методики цветового выбора. Чем выше активация, отражающаяся изменением ЭКС, тем более предпочтительными оказывались активные цвета, и наоборот.

3. У испытуемых, решивших задачу, обнаружено преобладание «предвосхищающих», а у нерешивших — «констатирующих» эмоций, указывающих на деятельности, обладающие разной мотивацией [5, с. 179].

4. Выявлен факт эмоциональной амбивалентности у испытуемых, нерешивших задачу, особенно ярко проявившийся при втором и третьем выборе эмоций.

В эксперименте изучались два мыслительных процесса, соответствующих решению и нерешению задачи. Как указывалось ранее, первый из них характеризуется нарастанием эмоциональной активации (положительной эмоциональной окраски), а второй — либо ее постоянством, либо спадом. Иными словами, первый мыслительный процесс есть процесс продуктивного развития личностного смысла, второй же — неразвивающийся процесс. Развитие смысла отражает, с одной стороны, развитие мотивации мыслительного процесса, поскольку эмоция отражает мотив, а с другой — развитие собственно мышления. Значит, личностный смысл есть единство мотивации и мышления. Поняв характер его развития, мы поймем характер развития реального мыслительного процесса, включающего мотивы и мышление.

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1982. — 362 с. 2. *Петровский А. В.* Общая психология. — М.: Просвещение, 1976. — 476 с. 3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 302 с. 4. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. — М.: Педагогика, 1983. — 390 с. 5. *Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К.* Эмоции и мышление. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. — 191 с. 6. *Зейгарник Б. В.* Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии. — Вестн. Моск. ун-та, № 2. Психология, 1981, сер. 14, с. 9—15.

Поступила в редколлегию 03.11.84.

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОСВЯЗИ МОТИВОВ И МЫШЛЕНИЯ

Проведенное исследование* позволило нам охарактеризовать реальный мыслительный процесс с двух сторон: собственно интеллекта (решения и нерешения задачи) и эмоционального состояния, соответствующего различным этапам хода решения задачи. Имея эти характеристики, мы получили возможность проанализировать развитие процесса решения задачи с помощью понятия личностного смысла, который, отражая отношение мотива и цели, представляет собой единство аффекта и интеллекта.

Для понимания процесса развития личностного смысла как единства аффекта и интеллекта первостепенное значение имеет вопрос о механизме этого развития. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо уточнить, как авторы понимают значение термина «единство». Литературные данные свидетельствуют о том, что понятие единства употребляется авторами в значении диалектического единства (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов и др.). Например, С. Л. Рубинштейн, характеризуя мышление как реальный психический процесс, писал: «...самое мышление как реальный психический процесс уже само является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единством эмоционального и интеллектуального» [1, с. 97—98]. Л. С. Выготский отмечал: «...существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [2, с. 22]. Такое единство предполагает взаимосвязи и взаимопереходы его элементов — противоположностей. А. Н. Леонтьев писал, что нужно исходить из действительного единства психики и деятельности субъекта и исследовать внутренние взаимосвязи и взаимопревращения психических состояний и процессов [3, с. 37].

Таким образом, личностный смысл, по мнению Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна и других авторов, представляет собой диалектическое единство противоположностей: эмоций и интеллекта. Значит, содержанием его развития должен быть процесс возникновения и разрешения противоречий, и процесс решения задачи может быть понят как процесс развития личностного смысла. Остановимся на этом процессе применительно к решению одной из экспериментальных задач, оценив предварительно функции составляющих его собственно интеллектуального и эмоционального процессов.

* См. статью в настоящем сборнике.

В чем заключаются функции интеллекта в процессе успешного решения задачи?

Как указывает А. Н. Леонтьев, «...сколько-нибудь развернутая деятельность предполагает достижение ряда конкретных целей и из их числа некоторые связаны между собой жесткой последовательностью. Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели. При этом для более высоких ступеней развития характерно, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанности в мотив-цель» [4, с. 105]. При этом «...цели не изобретаются, не ставятся субъектом произвольно. Они даны в объективных обстоятельствах. Вместе с тем, выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и одномоментный акт...» [4, с. 105].

Итак, целевая структура задачи включает в себя общую (конечную) и выделяющиеся из нее частные цели, которые существуют в «объективных обстоятельствах» и их «выделение и осознание» не является одномоментным актом. По нашему мнению, в объективных обстоятельствах находятся не только цели, но и мотивы мыслительной деятельности, адекватной решению задачи, как «образы предметов» этой деятельности. Эти образы опредмечены в условиях задачи, так как психические способности человека опредмечиваются в продуктах его деятельности, а задачу создавали люди. Испытуемый, решая задачу, должен распределить ее цели и мотивы.

Функции интеллекта, побуждаемого в начале решения задачи внешними мотивами, заключаются в поиске и нахождении своих предметов, в формировании их образов как своих внутренних мотивов, в осознании последних, т. е. в превращении мотивов в мотивы-цели и, наконец, в достижении целей. Рассмотрим эти функции применительно к решению экспериментальной задачи о трех сыновьях первым сыном. В дальнейшем анализе мы будем исходить из того, что предметом мыслительной деятельности является противоречие, содержащееся в условии задачи, а его образ есть мотив этой деятельности. Нам представляется правомерной такая конкретизация ранее указанного понимания предмета и мотива деятельности А. Н. Леонтьевым [3, 4].

О противоречии как предмете мысли пишет В. В. Давыдов [5]. Процесс функционирования интеллекта, по нашему мнению, состоит из следующих мыслительных действий. Действия по формированию представления об общей (конечной) цели задачи, роль которой выполняет осознанный мотив, т. е. осознанный образ противоречия («Определить цвет звездочки, прикрепленной к своей шапке, а условия непосредственно не позволяют это сделать»). Формирование представления об общей цели включает действия по нахождению, формированию и осознанию

мотива как образа указанного противоречия. Этот осознанный мотив превращается в мотив-цель, т. е. в общую цель. Здесь начинается формироваться внутренняя мотивация мыслительного процесса в отличие от внешней. Далее осуществляется действие, направленное на достижение цели, состоящей в разрешении указанного противоречия.

Содержание этого действия составляет построение умозаключения как способа разрешения противоречия. Будучи осознанным, мотив мгновенно превращается в мысль, строящую умозаключение. («Вижу две красные звездочки, следовательно, к моей шапке прикреплена либо белая, либо красная...»). Первое противоречие разрешено указанным умозаключением, но оно есть также противоречие. Интеллект обрабатывает это противоречие точно так же, как и в предыдущем случае. В результате последнее противоречие разрешается в следующее противоречие («Если на мне белая звездочка и второй сын думает, что на нем белая, то третий сын решил бы задачу и сказал бы об этом, но он молчит...»). И это противоречие обрабатывается интеллектом указанным способом, т. е. формируется и осознается соответствующий мотив, и разрешается само противоречие. В результате этого процесса строится умозаключение. («Если на первом и втором сыне белые звездочки, как они думают, а третий молчит, значит, на первом и втором — одна белая и одна красная»).

Далее цикл осуществляется в следующий раз, в ходе и результате которого находится очередное противоречие, а также средство его разрешения. (Противоречие: «Второй сын, видя белую звездочку на первом сыне и зная, что на первом и втором могут быть только разноцветные звездочки, должен решить задачу и сказать об этом, но он молчит». Умозаключение, разрешающее это противоречие: «Если второй сын, видя на первом белую звездочку, молчит, то на мне — первом сыне — красная звездочка»). Задача решена.

Таким образом, собственно интеллект в реальной мыслительной деятельности, соответствующей решению задачи, выполняет следующие функции: формирует конечную цель, ищет и находит свои предметы (противоречия), формирует свои мотивы как образы противоречий, осознает эти мотивы, формирует частные цели — разрешения противоречий и достигает их посредством соответствующих умозаключений.

Как характеризуется реальная мыслительная деятельность со стороны эмоциональных состояний? Как указывалось ранее, она характеризуется возрастанием эмоциональной активности. Каковы функции эмоций в ней? Некоторые авторы считают, что, ориентируя субъекта, интеллектуальные эмоции одновременно являются «механизмами, опосредствующими побуждение мыслительной деятельности ее мотивами» [6, с. 18]. Они указывают

на оценочную функцию эмоций, которые оценивают смыслы по критерию их связи с мотивами [6, с. 129]. Отражая мотив деятельности, эмоции являются результатом и механизмом ее движения [3, 4].

В экспериментальном исследовании роли эмоций в реальном мыслительном процессе [6] содержатся следующие конкретизации указанных функций: эмоции являются важнейшими механизмами, регулирующими поиск решения; критериями эмоциональных оценок могут быть формируемые в ходе мыслительной деятельности целевые новообразования — промежуточные цели, подцели, замыслы попыток, являющиеся различными формами «опредмечивания» поисковых познавательных потребностей субъекта; в целеобразовании объединены различные аспекты мыслительной деятельности: познавательной, потребностно-мотивационной и эмоциональной; в мыслительной деятельности возникают эмоциональные оценки двух видов — одни из них обусловлены прошлым опытом, другие вырабатываются в самом мыслительном процессе и более тонко регулируют его протекание; взаимосвязь мышления и эмоциональной сферы выступает как взаимодействие процессов развития смыслов элементов и действий с ними и «эмоционального развития», важнейшим моментом которого является «эмоциональное» решение задачи, т. е. снятие неопределенности задачи на основе механизма эмоций.

Таким образом, со стороны эмоций реальный мыслительный процесс характеризуется их мотивационной, ориентировочной, целепобудительной, регулятивной и оценочной функциями. При этом эмоции являются результатом и механизмом этого процесса и находятся во взаимосвязи с собственно интеллектуальными действиями.

Итак, личностный смысл, выражая отношение мотива к цели, характеризуется взаимосвязью интеллекта и эмоций, т. е. взаимодействием познания и переживания этого познания. Охарактеризуем в первом приближении процесс развития личностного смысла как единицы анализа реальной мыслительной деятельности применительно к решению задачи о трех сыновьях. Факт решения задачи свидетельствует о том, что в реальном мышлении испытуемого имели место различные формы личностного смысла, соответствующие разным мотивационным и целевым образованиям процесса успешного решения задачи. Рассмотрим три эти формы.

Побуждаемый внешней мотивацией, испытуемый в ответ на предложение экспериментатора принять участие в решении задачи ставит перед собой абстрактную цель — решать еще не известную ему задачу. Постановка такой цели обусловлена желанием испытуемого удовлетворить свою познавательную потребность. Здесь формируется первая форма личностного смысла, отражающего отношение мотива к цели.

Испытуемый, побуждаемый внешней мотивацией, изучает условие задачи, формируя внутренний общий мотив (образ общего предмета — исходного противоречия задачи), а также представление о соответствующем мотиве-цели как результате осознания общего мотива. Здесь формируется вторая форма личностного смысла, которая характеризуется отношением общего внутреннего мотива к общей (основной) цели экспериментальной задачи. Эта вторая форма превращается в третью форму личностного смысла, соответствующую первому частному противоречию и характеризующуюся отношением первого частного внутреннего мотива к цели, в которую этот мотив превращается вследствие своего осознания. Далее испытуемый выделяет и осознает второе частное противоречие задачи, т. е. формирует и осознает образ (мотив) этого противоречия. Следовательно, формируется четвертая форма личностного смысла, характеризующаяся отношением соответствующего внутреннего мотива к цели. Далее соответственно получим пятую и шестую формы личностных смыслов, так как в задаче содержится еще два противоречия, образы которых порождают еще два внутренних мотива.

Но личностный смысл, кроме характеристики со стороны отношения мотива к цели, имеет и другую характеристику — со стороны единства интеллектуального и эмоционального моментов. Что представляют выделенные формы личностного смысла с этой стороны?

Под интеллектуальным содержанием личностного смысла мы понимаем мыслительные действия, направленные на нахождение своих предметов (противоречий), формирование и осознание мотивов, а также на разрешение противоречий задачи. Поэтому интеллектуальный момент первой формы личностного смысла составляют действия, посредством которых достигались цели при решении задач в прошлом опыте. Эти действия хранятся в памяти испытуемого равно как и соответствующие эмоциональные состояния. Интеллектуальное содержание (момент) второй формы личностного смысла составляют действия, направленные на познание условий задачи, на формирование общего внутреннего мотива и мотива-цели, играющего роль общей цели, а также на достижение этой цели. Эмоциональный момент составляют эмоциональные состояния, переживаемые испытуемым в указанном интеллектуальном процессе. Интеллектуальный момент третьей формы личностного смысла — формирование первого частного внутреннего мотива, мотива-цели и достижение цели, а эмоциональный — состояния, переживаемые в соответствующем интеллектуальном процессе. Для четвертой формы личностного смысла имеем формирование второго частного внутреннего мотива-цели, достижение цели и соответствующие эмоциональные переживания. Аналогично характеризуются пятая и шестая формы личностного смысла.

Экспериментальные факты свидетельствуют о том, что в случаях решения задачи изменяется содержание и собственно интеллектуального процесса, и эмоционального состояния. Следовательно, изменяется и содержание личностного смысла. В чем заключается это изменение и каков его механизм?

Для ответа на этот вопрос обратимся к противоречиям, содержащимся в условии задачи и составляющим предметы мыслительной деятельности. Как уже отмечалось, интеллект формирует образы противоречий, т. е. свои мотивы. Следовательно, он превращается в мотивы, как процессы превращаются в свои результаты. Эти результаты содержат свои процессы в снятом виде (утрачивают и в то же время сохраняют). Но действительностью мотивов являются эмоциональные состояния, поскольку эмоции отражают мотивы деятельности и являются результатом и механизмом ее движения. Поэтому интеллект, формирующий мотивы, переходит в эмоциональные состояния.

Что происходит с эмоциональным состоянием в момент перехода интеллекта в мотив?

Как указывалось ранее, О. К. Тихомиров и его сотрудники [6] обнаружили факт взаимосвязи интеллекта и эмоций, состоящий в решении задачи на эмоциональном уровне, в чем проявляется предвосхищающая функция эмоций. Иными словами, обнаружен переход эмоционального состояния в интеллект. По нашему мнению, этот переход происходит в момент перехода интеллекта в мотив, так как новое содержание эмоционального состояния возникает благодаря новому содержанию мотива.

Таким образом, в момент завершения формирования мотива как образа противоречия, содержащегося в условии задачи, происходит взаимопереход интеллекта и эмоционального состояния как противоположностей личностного смысла, т. е. их отождествление. Это отождествление противоположностей и есть механизм разрешения противоречия, возникающего в личностном смысле. Результатом разрешения данного противоречия является образование новой формы личностного смысла.

Теоретическая форма противоречия, возникающего в личностном смысле, по нашему представлению, заключается в следующем. Для того чтобы развитие личностного смысла осуществилось (возникла новая форма), нужно, чтобы каждая из его противоположностей — интеллект и эмоциональное состояние — одновременно выступала и в форме другой противоположности (интеллект выступил одновременно и в форме эмоционального состояния, а эмоциональное состояние — и в форме интеллекта). Но это невозможно, так как каждая из противоположностей, будучи интеллектом или эмоциональным состоянием, не может быть одновременно и эмоциональным состоянием, и интеллектом. Теоретическая форма противоречия личностного смысла заключается в том, что его противоположности должны и не могут одновременно выступать в двух противоположных формах.

Но решение задачи свидетельствует о возникновении новых форм личностного смысла, а это означает, что обе противоположности выступили одновременно и в форме интеллекта и в форме эмоционального состояния. Таким образом, противоречие разрешается самим реальным ходом мыслительного процесса. Следуя логике Э. В. Ильенкова, описавшего ситуацию возникновения и разрешения диалектического противоречия можно сказать: интеллект и эмоциональное состояние должны и не могут выступать одновременно в обеих формах, а реально это происходит [7].

Итак, противоречия, содержащиеся в условии задачи, в случаях их осознания (см. анализ решения задачи о трех сыновьях) порождают противоречия в личностном смысле, как единстве интеллекта и эмоций. Разрешения последних осуществляются путем отождествления противоположностей (интеллекта и эмоционального состояния), в результате чего возникают новые формы личностного смысла. При этом процесс решения задачи (реальный мыслительный процесс) предстает как процесс возникновения и развития личностного смысла, соответствующего сперва внешней мотивации, а затем внутренней, и носящей характер самодвижения. Это самодвижение «запускается» внешней мотивацией, которая в ходе решения задачи превращается во внутреннюю, поддерживающую процесс изнутри.

Описанное противоречие личностного смысла — теоретическое выражение того факта, что постоянный личностный смысл, определяющийся только внешней мотивацией, не может обеспечить решение задачи, т. е. мыслительного процесса, адекватного этому решению. Последний требует внутренней мотивации, представляющей собой конкретизацию и развитие внешних мотивов реального мыслительного процесса.

Так как эмоциональное состояние — отражение мотивов, то полученные результаты правомерно понимать как результаты, характеризующие взаимосвязь мотивов и собственно мышления. Поэтому мышление и мотивы находятся в отношениях диалектического взаимоопосредствования.

Полученные результаты представляют собой первое приближение в изучении взаимосвязи мотивов и мышления, корреляции методик идентификации эмоций, а также амбивалентности последних. Более детальное изучение указанных вопросов составляет задачи дальнейших исследований.

Список литературы: 1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Наука, 1973. — 381 с. 2. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1982. — 362 с. 3. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 524 с. 4. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии. — Вopr. философ., 1972, № 9, с. 105—120. 5. Давыдов В. В. Школа должна учить мыслить. — Наука и жизнь, 1984, № 8, с. 14—20. 6. Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук, Е. Д. ЛИТВИНОВА

К ПРОБЛЕМЕ ИЗМЕНЕНИЯ МОТИВАЦИИ УСВОЕНИЯ ТЕКСТОВОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Исследуемая проблема является составной частью проблемы изучения мотивов и способов усвоения знаний студентами. Одним из путей изучения ряд авторов [1, 4] считают овладение новыми способами работы с материалом. В работах [1, 4] речь идет о направленности активности человека на овладение содержательными предметными действиями. Однако немаловажное значение, на наш взгляд, имеет и направленность его активности на овладение способами структурной организации учебного материала — адекватной формы его выражения. Связь между содержанием (область предметной действительности) и формой (структурно-логическая организация материала) особенно рельефно выступает в научных текстах, являющихся основным учебным материалом для студентов.

Из практики обучения студентов известно, что усвоение научных текстов часто вызывает у них серьезные трудности именно из-за отсутствия адекватных способов работы с ними. Это приводит к отрицательному отношению к работе (потеря смысла), переопределению требований преподавателей (не принятию заданных целей), снижению качества знаний.

Между мотивами деятельности и целями существуют динамические отношения. Отсутствие смысла в выполнении задания приводит к переопределению целей действий субъекта [1]. В свою очередь изменить отношение к объекту изучения (возникновение смысла) можно путем целеобразования «осознание ближайшего результата, достижение которого осуществляет данную деятельность» [3, с. 105]. Овладение способами работы активизирует смыслообразующую мотивацию в направлении адекватного осознания требований преподавателя (интериоризация внешних требований). Деятельность по усвоению содержания материала приобретает новый смысл. Развивается интерес к работе. Смыслообразующим становится познавательный интерес.

Мы предположили, что изменение отношения к объекту изучения возможно благодаря механизму целеобразования, формирующемуся в связи с овладением адекватными способами работы с объектом.

Цель исследования — доказать, что формирование адекватных способов работы с текстовым учебным материалом, содержащим описание системы понятий, способствует изменению у студентов отношения к работе благодаря совпадению заданной и фактической целей действия. В задачи исследования входило: зафиксировать факт переопределения задания в связи с отсутствием адекватных способов работы с учебным материалом; сформировать адекватные способы работы с текстом; определить изменения в отношении студентов к работе в связи с формированием механизма целеполагания.

Основным методом исследования был формирующий эксперимент. Применялись также метод наблюдения, анализ продуктов деятельности, самоотчеты, анкетирование.

Методика формирующего эксперимента предполагала обучение умению самостоятельно строить и выявлять в тексте заданную автором структурную организацию материала, затем использовать сформированное умение в качестве способа самостоятельной работы. Экспериментальная работа проводилась на практических занятиях по психологии.

В качестве экспериментального материала использовались наборы геометрических фигур, научные и популярные тексты, шкала способов работы с текстом, составленная на основе опроса 250 студентов.

В эксперименте принимало участие 64 студента филологического факультета. На первом этапе исследования изучались реально используемые студентами способы самостоятельной работы над текстом, а также характер принятия целевого требования задания. С этой целью студентам предъявлялся текст «Методы психологии». Ставилась задача: «Понять текст, разобраться в его содержании, так как он будет нужен на последующих занятиях». Сообщалось также, что тем самым будет проверено их умение работать самостоятельно. Таким образом, обеспечивалась довольно сильная мотивация престижного характера (доказать умение работать самостоятельно) и основание для удержания заданной цели в течение всей работы (она потребуется на последующих занятиях). Так обеспечивалась направленность ориентировки в материале и на содержание и на форму. После выполнения первого задания студенты отвечали на вопросы о способах работы с текстом, ранжировали предложенный список способов, строили структурно-логическую модель текста, ранжировали список побуждений к самостоятельной работе, отвечали на вопросы о том, что для них означает задача «понять», «запомнить», «усвоить».

Анализируя результаты первого задания, мы руководствовались положением П. И. Зинченко о том, что наиболее продуктивно запоминается материал, который входит в содержание цели деятельности испытуемого. Он удерживается в памяти не произвольно [2]. В этом случае можно судить о том, что он ста-

целью деятельности студентов, т. е. задание принято и стало для них задачей.

В качестве соответствия реальной цели деятельности испытуемых той, которая была предусмотрена в задании, учитывались: а) полнота, точность, логичность произвольного запоминания материала; они соответственно равны — 53, 57, 27 %; б) осознание целевого требования; в) адекватность примененных способов работы с материалом, заданным в тексте [1].

На основании полученных результатов можно судить о переопределении студентами цели задания «понять текст, разобраться в его содержании» в задачу «запомнить содержание материала, усвоить его, руководствуясь сложившейся в школе, а затем в вузе установкой на его предстоящее воспроизведение». Задание «нужно будет» актуализирует эту установку.

О переопределении задания говорят также результаты осознания целевого требования. И «понять» и «запомнить» для студентов означает «воспроизвести» или «усвоить». Задача «усвоить» понимается упрощенно «понять», «запомнить», «суметь воспроизвести». Очевидно, ближайшим внутренним мотивом самостоятельной работы студентов младших курсов является предстоящее воспроизведение, по возможному требованию преподавателя (семинарское или практическое занятие).

Но основная причина переопределения целевого требования задания, на наш взгляд, кроется в отсутствии адекватных способов работы с материалом. Именно неумение выявлять структуру текстового материала, как адекватный способ усвоения его содержания, оказывается одной из причин переопределения задания. Студенты использовали конспектирование, выделение «трудных мест», составление плана, тогда как наиболее адекватным, заданным в тексте, был способ его структурной организации.

Ранжирование способов самостоятельной работы с текстом показывает, что способ выявления его структурной организации стоит на одном из первых мест наряду с составлением плана, выделением «трудных мест». Вместе с тем, этот способ реально не применяется, так как студенты не владеют системой действий по выявлению структуры текста.

На втором этапе исследования у студентов были сформированы способы выявления структурной организации материала, содержащего описание системы явлений или понятий по методике, описанной нами ранее [5]. Высокий уровень выполнения контрольного задания, особенно его логичность (100 %), свидетельствует о том, что целью деятельности студентов был именно способ построения модели текста, а реально действующим мотивом — интерес к усвоению способа. Широкий перенос способа позволяет судить о высокой степени обобщенности и осознанности его использования.

Таким образом, способ становится сознательно контролируемой операцией, в то время как актуально осознаваемым является предметное содержание. Возможность контролировать свои действия, оценить качество и результаты работы меняет характер отношения к самому процессу работы. Появляется направленность на использование способа в новых ситуациях.

В заключительной серии экспериментов студентам для самостоятельной работы предъявлялись два небольших по объему текста по морфологии и синтаксису русского языка, содержащих описание системы понятий. В одном из текстов была нарушена структурная организация (логическая последовательность абзацев). Давалось задание разобраться в содержании материала в целях оценки его пригодности для школьного учебника. Кроме этого, давалось задание: на основании описания построить определения понятий, содержащихся в тексте. Аналогичную работу выполняла контрольная группа студентов.

По высоким показателям воспроизведения мы могли судить о принятии нового требования большинством студентов; о определении задания (определения включались в контекст) о широком обобщении способа. Интерес, возникший к содержанию задания, отсутствие аффективной реакции при его принятии и выполнении свидетельствует об адекватном осознании требования задания, о личностной пристрастности к его выполнению. Ничего подобного не наблюдалось в контрольной группе. Возмущение, возникавшее при предъявлении нового задания отказ его выполнить как нельзя лучше свидетельствует об отсутствии смысла его выполнения для студентов.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы. При отсутствии адекватных способов работы с текстовым учебным материалом недостаточно осознается требование, содержащееся в задании. Не являясь целью деятельности, параметры структуры текста актуально не осознаются. Это приводит к «дезорганизации» содержания, трансформации целей, резкому снижению качества выполнения задания.

Сформированность способов самостоятельной работы с текстовым учебным материалом обеспечивает формирование механизма целеобразования и на этом основании изменение отношения к работе.

Направленность на применение адекватных способов работы с материалом в новых ситуациях, возможность оценить качество и результаты работы свидетельствуют об интересе к способам работы, о рождении познавательной мотивации.

Список литературы: 1. Дорохина В. Т. Причины трансформации (переопределения) учебного задания учащимися в процессе обучения. — *Вопр. психол.*, 1980, № 3, с. 54—63. 2. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. — 562 с. 3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Наука. 105 с. 4. Маркова А. К. Пути исследова-

ия мотивации учебной деятельности школьников. — *Вопр. психол.*, 1980, № 6, с. 47—59. 5. Ячина А. С. Формирование сознательно регулируемых способов запоминания и воспроизведения в процессе обучения младших школьников. — Автореф. дис. ...канд. психол. наук. — К., 1982. — 22 с.

Поступила в редколлегию 03.09.84.

УДК 15.370

Е. Ф. ИВАНОВА, канд. психол. наук

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВЗАИМОПЕРЕХОДОВ ПРОИЗВОЛЬНОГО И НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ

Идея о переходе произвольных процессов в произвольные получила развитие в школе Л. С. Выготского и рассматривалась прежде всего в плане генетическом. Лишь достигнув определенного, достаточно высокого уровня развития, произвольные процессы превращаются в произвольные. Это, в частности, относится и к памяти.

Однако на этом процесс развития произвольной и произвольной памяти не прекращается. При определенных условиях произвольная память может превращаться в произвольную, сохраняя в себе характеристики и одной, и другой. По аналогии с вниманием такой вид памяти назван послепроизвольным [1]. Ранее нами была показана специфика перехода произвольного запоминания в произвольное на узком круге задач у людей с преобладанием теоретического мышления.

Задача настоящего исследования — обнаружение перехода произвольного запоминания в произвольное и произвольного — в произвольное в различных условиях (разный стимульный материал, испытуемые с различными типами мышления).

В первой серии экспериментов приняли участие две группы испытуемых, у которых предварительно были диагностированы разные типы мышления — теоретический (первая группа) и эмпирический (вторая группа) — по методике, описанной в работе [2]. Во всех экспериментах этой серии давалась инструкция на произвольное запоминание. В качестве экспериментального материала всем испытуемым предъявлялся различный стимульный материал: последовательность чисел, слов, разные наборы геометрических фигур, научный текст.

После воспроизведения испытуемые давали отчеты о том, как они запоминали и воспроизводили материал.

Запоминание и воспроизведение чисел ни количественных, ни качественных различий не показало.

При запоминании слов появились качественные различия: испытуемые первой группы выделяли смысловые группы слов, из которых мысленно составляли предложения или маленький

рассказ. Так они и запоминали, и воспроизводили материал. Испытуемые второй группы запоминали и воспроизводили слова, устанавливая ассоциативные связи между ними. Испытуемые разных групп использовали разные, присущие им способы запоминания, выполняя мнемическую задачу, которая не подвергалась никаким изменениям.

При запоминании сложного геометрического материала картина несколько изменилась. В первой группе в среднем было воспроизведено 90 % материала, во второй — 68 (хотя различия между этими группами незначимы). В самоотчетах (что подтверждается и результатами воспроизведения) испытуемые первой группы указывали, что сразу же начали искать способ для запоминания материала, причем этот материал был оценен ими как трудный. Они пытались найти какое-то общее основание для организации материала в единое целое, собирали некоторые фигуры в одну (и так воспроизводили), группировали их по общему выделенному ими признаку. Все испытуемые этой группы отмечали, что им было интересно работать с материалом. Можно предположить, что в рамках заданной мнемической задачи испытуемые, сохраняя установку на запоминание, реально выполняли другую задачу — по поиску средств запоминания, чем для них является раскрытие способа и логики построения материала.

Испытуемые второй группы запоминали материал, устанавливая ассоциативные связи между запоминаемой фигурой и имеющимися у них перцептивными образами («фигура похожа на кусочек сыра» и т. п.), считали фигуры, запоминали место расположения их в ряду и т. п. При воспроизведении часто помнили, на что похожа была фигура, но саму фигуру не помнили. Запоминать этот материал им было трудно и неинтересно (согласно их собственным высказываниям и оценкам). Мнемическая задача никаких изменений не претерпевала.

Данные о различиях в запоминании и воспроизведении научного текста нами уже описывались [2].

Таким образом, у испытуемых первой группы происходил переход произвольного запоминания в произвольное в тех случаях, когда у них не было способа для запоминания, который ими начинал активно отыскиваться. На передний план для испытуемого выходила задача поиска адекватного способа запоминания материала, что для него было равносильно нахождению способа построения материала.

У испытуемых второй группы такого перехода не отмечалось, даже в тех случаях, когда применяемые ими способы явно не давали необходимого эффекта (например, в случае с геометрическими фигурами).

Вторая серия экспериментов посвящена изучению возможности перехода познавательной задачи в мнемическую. Этот переход удалось обнаружить только в одном случае: при предъ-

изложении сложного художественного текста. Был использован отрывок из книги Сартра «Слова» [3], который предъявлялся испытуемым с инструкцией понять его основное содержание. После окончания работы с текстом испытуемого просили его изложить.

Первая группа излагала основное содержание, высказывая, как правило, и собственные мысли по обсуждаемым проблемам, свое отношение к ним. Задача понять текст была ими принята и выполнена, о чем свидетельствуют данные произвольного запоминания.

Во второй группе несколько испытуемых после первого прочтения текста вообще отказались от участия в эксперименте, мотивируя тем, что в этом тексте трудно что-либо понять. Остальные на предложение экспериментатора изложить основное содержание задавали вопрос: «о чем говорить, о том, что понял, или что запомнил?», т. е. эти испытуемые развели для себя задачи понять и запомнить. Воспроизведение показало, что содержание текста осталось ими непонятым вообще или значительно искажалось. Воспроизводилось то, что запомнили испытуемые: первое предложение, начало некоторых предложений, после которых шло многоточие, и т. п. Воспроизведенный текст представлял собой набор фраз. В этом случае произошел переход познавательной задачи в мнемическую. В ситуации отсутствия средств выполнения познавательной задачи испытуемые этой группы заменяют ее мнемической, которую и выполняют имеющимися у них средствами, т. е. мы имеем дело уже с произвольным запоминанием.

Таким образом, в результате проведенной серии экспериментов были выделены некоторые особенности взаимопереходов произвольного и произвольного запоминания.

Список литературы: 1. Иванова Е. Ф. К проблеме соотношения произвольной и произвольной памяти. — Вестн. Харьк. ун-та, 1984, № 253. Психология деятельности и познавательных процессов, с. 22—25. 2. Иванова Е. Ф. О некоторых особенностях воспроизведения связных текстов. — Вестн. Харьк. ун-та, 1980, № 200. Психология памяти и обучения, вып. 13, с. 13—20. 3. Сартр Ж.-П. Слова. — М.: Прогресс, 1966. — 174 с.

Поступила в редколлегию 20.10.84.

А. Н. ЛАКТИОНОВ, канд. психол. наук,
А. И. МИХЕЕВА, В. Д. ТИТОВ, канд. филос. наук

О СООТНОШЕНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ И ОБРАЗНОЙ ПАМЯТИ

Согласно современным представлениям под эмоциональной памятью (ЭП) понимается сохранение субъективного эмоционального отношения к процессу запечатления информации. ЭП в принципе присутствует в любом мнемическом акте, поэтому должна учитываться при его анализе. Между тем современные системно-деятельностные либо когнитивные модели памяти не предполагают сколь-нибудь существенного включения в их структуру фактора эмоциональности.

Сложившаяся ситуация в значительной мере объясняется тем, что до сих пор остается не совсем ясным вопрос о функциях ЭП в мнемическом действии. Известное представление о том, что благодаря ЭП происходит избирательное оживление или торможение сведений из прошлого опыта, является, по нашему мнению, и слишком общим, и существенно неполным.

Одним из главных критериев развитости психологических теорий, в том числе и теории памяти, является то, насколько они ассимилировали фактор субъективности (регулятивная и коммуникативная функции психики. — Б. Ф. Ломов, 1975). Не случайно, что в последнее время усилилась критика когнитивного подхода к изучению памяти, как памяти лабораторной, неестественной, мало относящейся к действительным переживаниям субъекта. Поэтому актуальным становится изучение ЭП ее места и роли в действии субъекта.

Главная задача системного исследования — вычленение единицы анализа и установление основного противоречия, определяющего развитие и функционирование системы. Основной единицей структурного, функционального и генетического анализа памяти является действие (П. И. Зинченко, 1939, 1961). В чем выражается внутренняя противоречивость действия, благодаря которой задается возможность саморегуляции процессов памяти?

Самодвижение, саморегуляция памяти становятся возможными в силу внутренней противоречивости самого действия. Исследование П. И. Зинченко показало, что память выступает с одной стороны, как продукт действия (непроизвольное запоминание), с другой — как само действие (произвольное запоминание). Но это вовсе не формально-логическое противоречие и даже не две памяти (непроизвольное и произвольное), а две противоположные формы самодвижения единой памяти, две

формы, в которых фиксируется ее когнитивная и продуктивная функции.

Внешняя сторона этого противоречия была зафиксирована еще А. Бергсоном, который в памяти выделял, по существу, рефлексивный и эмоционально-оценочный компоненты, объединяя их понятием «память духа». Другое дело, что он неправильно отделил «память духа» от «памяти тела», воссоединение которых оказалось возможным лишь в исследованиях памяти с точки зрения ее места в структуре деятельности.

Понимание памяти как внутренне противоречивой системы позволяет наметить пути к выяснению специфических функций ЭП. Можно выделить, на наш взгляд, две специфические функции ЭП в мнемическом действии. Первая — функция эмоциональной оценки успешности действия, которая в свою очередь двойственна: это оценка его актуальной успешности (как оно реально протекает) и потенциальной успешности (как хотелось бы, чтобы оно протекало). Оценки актуальной и потенциальной успешности действия соответствуют когнитивному и регулятивному аспектам ЭП.

Вторая функция ЭП связана с системообразующим фактором — ориентацией памяти на предстоящий результат действия. Роль системообразующего фактора заключается в развертывании на временной оси событий «будущее—настоящее—прошлое». Наряду с таким развертыванием в ходе действия возникает необходимость и в сжатии времени в моменте настоящего. ЭП, по-видимому, благодаря свойствам внетемпоральности и одномоментности («стереоскопичности») оценки, выполняет функцию субъективной развертки и сжатия временных интервалов действия. Обе функции ЭП (оценка успешности действия и развертка и сжатие временных интервалов) в свою очередь могут проявляться в избирательном извлечении и торможении информации в мнемических процессах.

Помимо проблемы установления функций ЭП существует также связанная с ней проблема измерения ЭП. Обычно в экспериментах применяется два вида методик:

1 — запоминание различных стимулов на фоне непосредственно не относящегося к запоминанию эмоционального возбуждения;

2 — запоминание стимулов, предварительно расклассифицированных по шкалам типа «приятно—неприятно».

Во всех этих случаях ЭП выступает как некоторый гипотетический конструкт, смысл которого нередко противоположен у разных авторов. Так, неправомерно сравнивать известные результаты о запоминании приятных-неприятных событий, полученные З. Фрейдом и П. П. Блонским, так как интерпретация шкал здесь различна. Нужно признать также неудовлетворительной применяемую часто непосредственную вербальную оценку своей ЭП субъектом по критериям «приятно—неприятно»,

«нравится—не нравится» и др., так как она в целом мало информативна и искажает действительные характеристики ЭП. Таким образом, в психологических экспериментах по изучению ЭП сама ЭП фактически не фиксируется. Психологов не вполне могут удовлетворить также и известные физиологические методы объективации ЭП, так как при этом остаются все названные проблемы.

Если представить ЭП данного события как некоторое многомерное эмоциональное пространство, то оправданной представляется попытка осуществить перевод этой информации в другое пространство, например в субъективное семантическое, которое в силу своей многомерности и метафоричности (коннотативности) позволяет удержать информацию из ЭП с минимальными по сравнению с другими способами оценки ЭП искажениями.

Другая методическая проблема относится к тому, на фоне каких объектов запоминания ЭП представлено наиболее выразительно. Здесь на первый план выступает образная память (зрительная или других модальностей), в тех условиях, когда материал для запоминания не поддается вербализации. Известно, что ЭП быстрее формируется, ярче и дольше функционирует по поводу выражения лица, чем его как угодно подробное вербальное описание, или по поводу музыки, чем рассказ о ней).

В проведенном нами экспериментальном исследовании изучалось соотношение эмоциональной и образной памяти. ЭП анализировалась по критериям сохранности семантического пространства через неделю после основного эксперимента. Параллельно были получены результаты воспроизведения абстрактных графических изображений, первоначально запомненных в условиях произвольного запоминания. Успешность воспроизведения квалифицировалась методом экспертной оценки.

В результате установлено статистически значимое соотношение между факторами семантического пространства графических изображений (ЭП) и показателями образной памяти. Показано, что степень сохранности информации в ЭП зависит, во-первых, от степени выраженности эмоционального отношения, во-вторых, от знака отношения. Показано также, что положительное и отрицательные эмоциональные отношения по-разному входят в структуру познавательного действия и по-разному влияют на успешность образной памяти.

Поступила в редколлегию 02.11.84.