

К-14038

П325157

РАИНЫ

ISSN 0453-8048



**ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

366'92

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ
И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ**

«ОСНОВА»

ISSN 0453-8048. Вестн. Харьк. ун-та. 1992. № 366. Психол. личности и познават.
процессов. 1—56.

V.N. Karazin Kharkiv National University

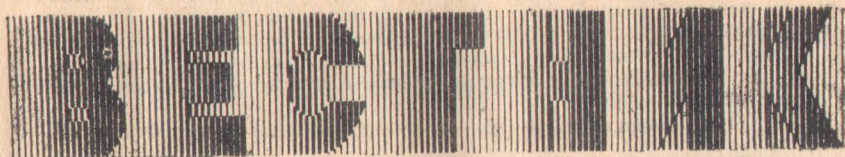


00290596 5

« ОСНОВА »

Дусаицкий А. К. Структура личности как предмет психологического исследования	3
Лактионов А. Н. О месте социально-психологических стереотипов в структуре индивидуального сознания	7
Павленко В. Н. Использование техники репертуарных решеток для изучения этического самосознания	10
Кочарян А. С. Механизм манипуляции и личность: обзор и психотерапевтические приложения	5
Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С. Психологические механизмы деформированного развития личности подростка и направления ее коррекции	20
Титов В. Д. Неопределенность и субъективные параметры свободного выбора	23
Мельник И. М., Невосенная Е. А., Лотоцкая М. Ю. К вопросу об аффективной функции общения в системе память — общение	26
Иванова Е. Ф. Особенности осуществления мнемических действий с разными способами выполнения	29
Заика Е. В. Влияние кратковременной памяти на особенности выполнения умственных действий	33
Ячина А. С., Протасова Е. Г. К вопросу о динамике воспроизведения материала в зависимости от уровня притязаний как мотива деятельности	40
Кряж И. В. К проблеме соотношения научных и житейских понятий.	44
Сергеева Т. В. Специфика тестирования знаний студентов при обучении с помощью компьютера	48
Кузнецов М. А. Опыт формирования трудовых навыков у первоклассников на основе рационального функционирования моторной памяти	50
Невельская-Гордеева Е. П., Шило А. В. Проблема гуманизации операторской деятельности в инженерно-психологическом проектировании систем человек — техника	55

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ УКРАИНЫ



ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 366

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

Основан в 1967 г.

Харків

Видавництво «Основа» при Харківському
державному університеті

1992

В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем психологии личности. Рассмотрены ее структура, стереотипы, защитные механизмы, отклоняющееся поведение. Исследованы некоторые аспекты психологии памяти и мышления, отдельные вопросы вузовского и производственного обучения.

Для специалистов в области общей и педагогической психологии.

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних розробок проблем психології особистості. Розглянуто її структуру, стереотипи, захисні механізми, поведінка, що не відповідає нормі. Досліджено деякі аспекти психології пам'яті та мислення, окремі питання вузівського та виробничого навчання.

Для спеціалістів в галузі загальної та педагогічної психології.

Редакційна колегія: д-р психол. наук проф. *Г. К. Серeda* (відп. ред.), канд. психол. наук *Є. В. Зайка* (відп. секр.), канд. психол. наук доц. *О. Ф. Іванова*

Адреса редакційної колегії: 310077 Харків, пл. Свободи, 4, університет, кафедра психології, тел. 45-71-53

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВІСНИК ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

№ 366

Психология личности и познавательных процессов

Редактор *Л. П. Хрипкова*
Художній редактор *Т. П. Короленко*
Технічний редактор *І. А. Омельченко*
Коректор *Л. М. Бикова*

Н/К

Здано до складання 07.04.92. Підписано до друку 16.07.92.
Формат 60×90/16. Папір друк. № 2. Гарнітура літературна.
Друк. високий. Ум.-друк. арк. 3,5. Ум. фарбовідб. 3,75. Обл.-вид.
арк. 4,3. Вид. № 1992. Зам. 559. Замовне.

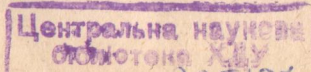
Видавництво «Основа» при Харківському державному університеті.
310005 Харків, пл. Повстання, 17.

Харківська міська друкарня № 16.
310003 Харків, вул. Університетська, 16.

В 4303000000-0078
226-92 Замовне

© Харківський державний
університет, 1992

к-14038



**СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДМЕТ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В большинстве зарубежных теорий для описания структуры личности привлекаются эмпирически выявленные составляющие: черты личности, мотивационные тенденции, элементы жизненного опыта, шаблоны поведения, отражающие представление о личности как самоопределяющейся сущности (З. Фрейд, Г. Айзенк, Г. Олпорт, К. Роджерс, Дж. Мид и др.). Непродуктивны и попытки описать структуру личности в виде рядоположенных статичных блоков или подструктур, включающих фактически все характеристики психики, как это представлено в работах [1 и др.]. Более плодотворным является структурно-функциональный подход, который предполагает выделение компонентов психологической структуры, отражающих целостность функционирования психики [2, 3]. Основные принципы такого подхода реализуются в нашем исследовании применительно к характеристике структуры личности.

В качестве главных структурных компонентов личности выделяются *интерес*, *идеал* и *характер*, отражающие три основные сферы психики: мотивационно-потребностную, сознания и поведения. Содержание этих понятий рассматривается в контексте трудов представителей киевской философской школы (В. И. Шинкарука, В. П. Иванова, А. И. Яценко), философских и психологических работ Б. Г. Ананьева, Э. В. Ильенкова, В. Н. Мясищева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна.

Психологическая характеристика *интереса* (как структурного компонента личности) исходит из его понимания как всеобщего отношения индивида к миру, в котором проявляется его целостность [4]. Известные определения интереса (склонность к чему-нибудь, познавательное, избирательное или доминирующее отношение личности, ее направленность) отражают лишь различные стороны его существования как основного элемента структуры личности.

Индивида связывают различные отношения с миром — с природой, с другими людьми. Каждое такое отношение реализуется через соответствующие потребности и мотивы. Осознание своего «я» есть одновременно осознание своей целостности. Эта целостность соотносится с другой целостностью более высокого порядка, с другой системой, в которую включен индивид, — с миром. Переживание этого всеобщего отношения, или, что то же самое,

смысла своего существования, своего места в мире, есть переживание интереса.

Выделяются характерные черты интереса, отражающие деятельность, познавательную природу индивида и нравственный аспект его бытия.

Во-первых, в интересе представлены реальные жизненные отношения, в которые включен индивид. Эта сторона интереса совпадает с традиционным пониманием направленности как предпочтения одних предметов другим. Во-вторых, интерес отражает степень реализации индивидом его жизненных отношений. Здесь выделяются два качественно различных уровня интереса: направленного на выяснение сущности предмета или на его внешние проявления. В-третьих, интерес есть способ самоутверждения индивида в системе отношений, где имеет место проблема отношения к другому как к цели или средству, т. е. проявляется нравственная направленность: коллективистская или индивидуалистская. Таким образом, понятие «направленности личности» находит в данной концепции интереса свое логическое обоснование. Оно охватывает как предметную характеристику интересов, так и их нравственную ориентацию.

Очевидно, что интерес не сводится к потребностям, он является отражением системы потребностей, их иерархической структуры, взятой по отношению к миру в целом. В нем проявляются сверхчувственные качества личности, подчиняющей потребности своим интересам.

Механизм функционирования интереса определяется включением индивида в то или иное общественное отношение, если такое включение обеспечивает индивиду реализацию своей целостности. Деятельность индивида в рамках данного отношения, при сохранении возможности самоутверждения «я», приводит к освоению специфического предметного богатства отношения. Происходит развитие интереса, который поднимается на другой уровень, становится устойчивым и начинает выступать в качестве действенного мотива поведения. При благоприятных условиях в дальнейшем он превращается в ненасыщаемую потребность личности: потребность в персонализации (В. А. Петровский).

Рассмотрение понятия интереса в качестве структурного компонента личности задает направление анализа двух других основных компонентов — *идеала* и *характера*.

В психологии идеал чаще всего понимается как образ личности человека, достойного подражания [5, с. 119]. Однако это лишь одна из проекций идеала. С точки зрения излагаемого подхода, идеал может быть понят как отражение в сознании индивида его человеческой сущности, выраженной в интересе [6]. В идеале отражен образ мира, соответствующий интересам индивида, т. е. образ должного мира, становление которого есть «переход через чувственность» [7]. Идеал выполняет регулирующую функцию в психике, определяя процессы целеполагания, выстраивая цели в иерархические структуры.

При психологической характеристике идеала выделяются те же три аспекта анализа, которые были обозначены выше.

Первая плоскость идеала отражает предметный характер человеческого бытия — те его области, которые освоены в процессе жизнедеятельности субъекта, и может быть обозначена как *образ жизни* индивида. Вторая — содержательные характеристики жизнедеятельности. В предельных вариантах в идеале отражается либо внешняя форма жизнедеятельности, либо ее сущностная сторона. Речь идет о различных способах обобщения в сознании жизненного опыта, включающего сам способ конструирования идеала, рефлексии его построения, соответствие интереса идеалам личности.

Содержанием идеалов высшего уровня являются образы действительного мира, описывающие закон существования объекта. В содержании идеалов низшего уровня воплощено стереотипное представление о нем, когда объекты (вещи, люди, сам индивид) выступают как конкретные образцы. Такая специфика определяет устойчивость, действенность и продуктивность идеалов. Степень их влияния зависит от полноты реальных интересов личности. Другие идеалы — ситуативны, дискретны, подвержены случайным обстоятельствам жизни. В первом случае идеал есть результат специальной духовной работы личности, во втором — он лишь эмпирический слепок действительности, в которую включен индивид.

Третья плоскость идеала характеризует нравственный его аспект, т. е. отражение в сознании способов, с помощью которых индивид реализует свой идеал в общении и отношениях с людьми. Здесь обнаруживается подлинность или мнимость идеалов, в которых отчужденной оказывается сама человеческая сущность индивида.

Механизм развития идеала неразрывно связан с развитием интереса, однако имеет свою специфику. Включение индивида в общественное отношение приводит к выделению предметного содержания этого отношения в соответствии с ценностями личности. Выделение объектов в качестве образов-ценностей задает специальную «работу» сознанию по построению идеала. В дальнейшем отдельные образы обобщаются в образ-идеал, который приобретает самостоятельную побудительную силу, превращаясь в потребность индивида. На этом заключительном этапе развития идеала проявляется его продуктивная функция, связанная со стремлением к саморазвитию.

Третий элемент структуры личности — *характер* определяет действительное единство всех ее составляющих.

В психологии понятие характера нередко сводится к представлению о совокупности индивидуальных особенностей личности, т. е. относится к области дифференциальной психологии. Между тем вопрос о характере — это вопрос об общем строении личности.

В характере обнаруживается связь между мотивационно-потребностным компонентом структуры личности и ее отражением в образе жизни (связь между интересом и идеалом). Но интерес не является непосредственным побудителем действия, между ним и действием — образ интереса и образ самого будущего действия, воплощенные в идеале. В идеале представлено не просто желаемое будущее, но и общие способы его достижения. Поэтому характер понимается как способность личности к реализации идеала — в этом его основная функция. Характер объективирует идеал, *определяет* человека в мире. Благодаря характеру индивид обретает способность «выйти из себя», сделать объектом анализа собственную сверхчуждственную природу.

Такое понимание характера позволяет выделить те стороны его психологического анализа, которые идентичны сторонам анализа интереса и идеала. К ним относятся плоскость его предметного воплощения, степень определенности и устойчивости характера (способность человека к отстаиванию идеала), а также способ полагания своей определенности, самоутверждения личности. Исходя из нравственной стороны характера как решающей при его определении выводится единица личности — поступок [8], т. е. действие, в котором ведущим является практическое отношение действующего индивида к другим людям.

Механизм функционирования и развития характера связан с выбором между желаемым и должным, оценкой ситуации с точки зрения соответствия будущего поведения идеалам личности. Результатом такого сопоставления является установка на действие.

Формирование характера неразрывно связано с развитием интересов и идеалов личности, но сопряжено с поступками, альтернативным выбором, фиксацией опыта в структурных единицах, называемых чертами характера. Развитие характера в собственном смысле слова есть обобщение, генерализация черт, трансформирующая ситуативные его проявления в устойчивые формы жизнедеятельности в соответствии с интересом и идеалом.

Таким образом, элементы структуры личности — интерес, идеал и характер, обладая специфическими функциональными характеристиками, отражают целостность индивида и в совокупности могут выступать в качестве предмета исследования структуры личности.

Список литературы: 1. Платонов К. К. Понятие «структура» в учении о личности/Проблемы личности: материалы симпозиума. М., 1970. С. 51—62. 2. Гонсалес Р. Функция личности в жизнедеятельности человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1986. 40 с. 3. Опыт системного исследования психики ребенка/Под ред. Н. И. Непомнящей. М., 1975. 232 с. 4. Дусавицкий А. К. О понятии интереса//Вестн. Харьк. ун-та. 1979. № 187: Психология памяти и обучения. С. 17—24. 5. Психологический словарь/Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. М., 1983. 448 с. 6. Ильенков Э. В. Искусство

и коммунистический идеал. М., 1984. 350 с. 7. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения, М., 1985. С. 251—262. 8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. 704 с.

Поступила в редколлегию 03.11.89

УДК 15.370

А. Н. ЛАКТИОНОВ, канд. психол. наук

О МЕСТЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Социально-психологические сдвиги в обществе стимулируют исследования соответствующих стереотипов общественного и индивидуального сознания. Одновременно обнаруживается, что разноаспектность в употреблении термина «стереотип» грозит потерей специфики предмета изучения, сближением данного понятия с понятием «индивидуальный опыт». Непроясненность генезиса и функции социально-психологических стереотипов приводит к идеологически противоположным версиям «управления» данным явлением [1].

В психологии известен следующий ряд содержательных характеристик социальных стереотипов.

Упрощенное, схематизированное представление о каком-либо объекте, сквозь призму которого воспринимаются реальные предметы, события, действующие лица. Являясь неотъемлемым моментом индивидуального и массового сознания, стереотип сочетает в себе элементы когнитивного и эмоционального, выступает в функции опосредования познавательных процессов субъекта.

Необходимость и целесообразность данного психического образования, так как в нем реализуется «экономичность» психической деятельности (эталонирование, идеализация, предвосхищение).

Нечувствительность, ригидность в отношении к новым когнитивно-эмоциональным структурам, агрессивность по отношению к такому новому опыту, который предполагает изменение самого социального стереотипа.

Данные описания отражают внутреннюю противоречивость стереотипов как развивающе-консервирующих психических образований.

Возникает вопрос о месте стереотипа в структуре индивидуального сознания, наделенного свойствами неаддитивности, нелинейности, незамкнутости, необратимости [2]. Имеется определенный соблазн описать стереотип как некоторое психическое образование, утратившее частично или полностью названные функции сознания. В самом деле, в литературе имеется множество указаний на то, что для стереотипии характерен разрыв формального

и духовного («аддитивность»), отсутствие рефлексии («линейность»), уплощенность ценностных ориентаций («замкнутость»), повторяемость, цикличность («обратимость»). Такое «отлучение» стереотипа от действительных образующих индивидуального сознания теоретически вполне оправданно, соответствует его фенографии, однако существенно не полно, так как здесь остается скрытым механизм взаимоотношений стереотипов с противостоящими им творческими возможностями индивидуального сознания.

Проведение анализа таких взаимоотношений в полном объеме не представляется возможным в силу сложности и многоплановости проблемы. Рассмотрим лишь вопрос, предваривший проведение эксперимента, а именно о природе устойчивости стереотипов, в частности социальных.

Принцип устойчивости стереотипа (Stereos — твердый, typos — отпечаток), на наш взгляд, кроется в специфике его онто- и актуалгенеза. В онтогенетическом аспекте более устойчивым (твердым) будет то психическое образование, которое является результатом более широких и глубоких творческих социально-психологических сдвигов индивидуального сознания (сравни: новую бюрократию порождает не старая бюрократия, а революция, ломающая старую бюрократию). С этой точки зрения, суждение о том, что прочность стереотипа связана с его повторением, фиксирует лишь внешнюю сторону дальнейшей «послереволюционной» жизни стереотипа. Для индивидуального сознания существенность социально-психологических сдвигов означает не что иное, как образование новой системы мотивационно-ценностных ориентаций субъекта. Функция стереотипа здесь определена двуединой задачей: осуществления творческого развития внутри образованной субъектной парадигмы и защиты от внешних влияний, но лишь тех, которые угрожают ему на уровне мотивационно-ценностных ориентаций. С этой точки зрения сравнимы стереотипы отношений в семье и творческой деятельности некоторой устоявшейся научной школы. Следовательно, стереотип тем более устойчив, чем более творческий он по происхождению и деятельности самосохранения — ценностей индивида. Повторяемость ценностных реализаций в деятельности, как нам представляется, обеспечивает согласно свойству «экономичности» свертку деятельностных процедур к стандартным образцам поведения, оценок, отношений, правилам жизни. Такие «правила жизни», выполняя функцию непосредственной реализации ценностей, теряют рефлексивный компонент и осознаются лишь при наличии препятствия на пути их реализации.

Рассмотреть стереотип в плане актуалгенеза означает, в частности, выяснить, каким образом достигается его устойчивость при встрече с внешними объектами. Нам представляется, что причиной тому являются два обстоятельства.

Во-первых, правомерен вопрос: по своему содержанию стереотип реалистичен или мифологичен? Субъект-объектная природа

стереотипа, такова, что в нем специфическим образом реализуется двойственность качественной определенности: со стороны своего объективного содержания он мифологичен, не соответствует меняющимся реалиям, не корректируем ими, суть абстракция, инвариантен внешним формам взаимодействия и, как всякая фантазия, обречен на долгую жизнь; в своей субъектной части стереотип реален, так как отражает ценностные ориентации, психологическая защита которых осуществляется на уровне самопринятия, самоуважения, в том числе и бессознательно.

Во-вторых, можно предположить, что в процессе жизнедеятельности стереотип, имеющий ценностную основу, постепенно становится характерологической особенностью субъекта и представляет собой так называемый симптомокомплекс, интеграл для различных взаимосвязанных «правил поведения». Последнее и обуславливает его видимую для наблюдателя устойчивость.

В проведенном нами цикле экспериментов* ставилась задача выявить факторную природу социально-психологических стереотипов, а также выяснить, действительно ли происходит свертка ценностных ориентаций в нерелефлируемые нормы поведения субъекта.

В качестве экспериментального материала были отобраны 30 фразеологизмов, отражающих разные аспекты отношения человека к жизни, которые явились дескрипторами для психосемантических пространств понятий «типичный человек», «бюрократ», «прораб перестройки». В другом варианте в качестве понятий выступали известные киногерои.

Процедура и техника обработки соответствовала методу множественных идентификаций [3]. Факторный анализ был проведен по программе центроидного метода и включал подпрограмму факторных структур, в основу которой положен принцип VARIMAX.

Для каждого из понятий был выделен ряд факторов, поддающихся содержательной интерпретации в соответствии с той социальной ролью, которая приписывалась данному понятию.

Например, один из факторов понятия «типичный человек», не случайно названный нами «патернализм», объединял такие взаимосвязанные дескрипторы: «Тем, кто наверху — виднее», «Каждый должен знать свое место», «Не можешь — научим, не хочешь — заставим», «Все знать не имеешь права», «Делать как бог на душу положит». Здесь сконцентрировано несколько поведенческих аспектов: отношение субординации, давления и самоустранения, передача полномочий «вождю».

Таким образом, внешние операционно-технические средства субъекта, которые он использует в качестве «правил жизни» повседневно, складываются на основе его ценностных ориентаций, мотивационных, смысловых структур. Этот внутренний, неосозна-

* В проведении экспериментов принимали участие Е. В. Кривохвост, Л. М. Лебедева, О. В. Мужевенко.

ваемый слой психической активности и является стержневым моментом, который задает и опосредует все внешне объективированные формы человеческого поведения.

Для проверки гипотезы о свертке ценностных ориентаций в не-рефлектируемые нормы поведения в процессе стереотипизации ценностно обоснованных жизненных планов в дополнительном эксперименте измерялся объем произвольного запоминания дескрипторов в сравнении с объемом произвольного запоминания. Объем произвольного запоминания оказался значительно ниже объема произвольного, воспроизведение было с типично выраженным краевым эффектом, продуктивность его не зависела от валентности отношения к тому или иному «правилу жизни». Эти и ряд других показателей свидетельствуют о том, что материал не был включен в познавательное действие ни на целевом, ни на мотивационном уровне, хотя вместе с тем являлся проекцией мотивационно-ценностных ориентаций субъекта. Это свидетельствует о стертости рефлексии в стереотипных действиях.

Нами обозначен лишь один из путей анализа такого сложного психического образования, как социально-психологический стереотип. Важно было показать, что он не является артефактом психической жизни субъекта, а естественно входит в ткань его индивидуального сознания.

Список литературы: 1. Агеев В. С. Психологическое исследование социальных стереотипов // *Вопр. психологии*, 1986. № 1. С. 95—101. 2. Лактионов А. Н. Память как атрибут индивидуальности // *Вестн. Харьк. ун-та*. 1989. № 337: Психология личности и познавательных процессов. С. 19—22. 3. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988. 208 с.

Поступила в редколлегию 29.10.89

УДК 15.370

В. Н. ПАВЛЕНКО, канд. психол. наук

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИКИ РЕПЕРТУАРНЫХ РЕШЕТОК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ

Напряженность в отношениях наций и народностей, возникающая время от времени в различных регионах нашей страны, вызывает насущную необходимость научной проработки данного явления. Что такое этническое сознание и самосознание, какова их структура, особенности и механизмы формирования, какие факторы влияют на их становление и развитие, существуют ли способы их коррекции — это вопросы, требующие глубокого психологического осмысления.

Существует всего лишь несколько теоретических работ, посвященных данной проблеме [1—3], и только в последние годы стали появляться исследования, в которых намечен поиск эксперимен-

тальных путей и подходов к ее решению. Это работы по изучению этнических стереотипов у русских и представителей наций и народностей Северного Кавказа [4], категориальной структуры обыденного сознания у русских и азербайджанских женщин [5], особенностей межэтнического восприятия у русских и якутов [6], а также особенностей социально-психологического климата в многонациональном производственном коллективе Закавказья [7].

К сожалению, нет пока работ, исследующих психологические аспекты этнического сознания на Украине, а также метода, который позволял бы выявлять не только этническую специфику образа ауто- и иноэтнической группы и отношение к ней, но и анализировать иные аспекты национального сознания: степень вовлеченности человека в национальную проблематику, представление о допустимых и недопустимых способах решения межнациональных конфликтов и многое другое, что в конечном итоге дало бы возможность прогнозировать поведение человека в ситуациях, затрагивающих национальные чувства и отношения.

Представляется, что одним из наиболее адекватных методов для выявления особенностей этнического самосознания может стать репертуарная решетка Келли, специально адаптированная для данной цели. Ролевой список в предлагаемом варианте включает 23 элемента: 1) Я такой, какой я есть; 2) Я такой, каким я хотел бы быть; 3) Я такой, каким я, был раньше; 4) Я такой, каким я по-видимому, стану; 5) Мать или та, которая выполняла роль матери; 6) Отец или тот, кто выполнял роль отца; 7) Бабушка или дедушка; 8) Типичный украинец; 9) Типичный русский; 10) Человек, с уважением относящийся к людям иной национальности; 11) Человек, с пренебрежением относящийся к людям иной национальности; 12) Человек, любящий свой народ, патриот; 13) Человек, не интересующийся национальными проблемами; 14) Человек, допускающий применение любых средств для решения национальных вопросов; 15) Человек, допускающий применение только мирных средств для решения национальных вопросов; 16) Человек, который Вам нравится или с которым Вы чувствуете себя комфортно; 17) Человек, который вызывает у Вас чувство уважения; 18) Человек, который вызывает у Вас чувство страха; 19) Человек, который вызывает у Вас чувство жалости; 20) Человек, ощущающий себя счастливым; 21) Человек, занимающий высокое положение в обществе; 22) Материально обеспеченный человек; 23) Самый высоконравственный человек из тех, кого Вы знаете лично.

Из данного списка следует, что 8 его элементов (8—15) введены для актуализации различных аспектов этнического сознания: этнических стереотипов — 8,9; отношений к иным нациям и народностям — 10,11; значимости для человека национальной проблематики — 12,13; представлений о путях разрешения межнациональных противоречий — 14,15.

Первые 4 элемента (1—4) направлены на актуализацию различных аспектов образа-Я: реального — 1; идеального — 2; прошлого — 3; будущего — 4. Класс элементов 5—7 — это группа семьи, 16—19 — отношений, актуализирующих различные чувства испытуемого, 20—23 — класс ценностей.

Перечисленные 23 элемента Ролевого списка могут предлагаться испытуемым в приведенной последовательности; однако целесообразнее задавать их в менее структурированном виде, в случайном порядке. Цель исследования формулируется для испытуемых как проверка их наблюдательности, способности понимать другого человека, анализировать особенности взглядов, чувств, поведения окружающих. Испытуемому предлагается бланк, аналогичный тому, который использовал Келли, и Ролевой список. На бланке представлены матрица размера 23×23 и таблица, в которой две графы: Выявленный полюс и Противоположный полюс. Испытуемому предлагается вместо 23 заданных Ролевым списком описаний в каждом столбце над матрицей проставить инициалы 23 хорошо знакомых им людей, соответствующих заданным характеристикам. На этом заканчивается подготовительный этап исследования.

Как и в классическом бланке Келли, в предлагаемой матрице кружочками обозначены триады. Изменения, внесенные в методику в целях ее адаптации, коснулись и принципов выбора триад. Так, при их составлении обязательным условием было включение в каждую триаду как минимум одного элемента из этнической группы. Компоновались они по следующим основаниям.

1. Идентификация с этнической группой (1, 8, 9; 1, 10, 11).
2. Представления о том, каким должно быть отношение к национальным проблемам и путям их разрешения (2, 12, 13; 2, 14, 15).
3. Эволюция различных аспектов этнического сознания в онтогенезе (2, 4, 10; 3, 4, 13; 1, 3, 15).
4. Влияние семьи на формирование этнических представлений (5, 11, 22; 5, 3, 10; 6, 4, 14; 6, 15, 18; 7, 12, 23; 7, 9, 16).
5. Чувства, которые возникают при столкновении с людьми, занимающими различные позиции по отношению к национальным проблемам (8, 16, 17; 11, 18, 19; 10, 16, 19; 13, 17, 18; 14, 17, 19).
6. Сопоставление аспектов этнического сознания с ценностями (8, 22, 23; 9, 20, 21; 11, 20, 22; 12, 21, 23; 8, 20, 21).

На втором этапе испытуемому предлагается сравнить между собой троих конкретных людей, которые вошли в первую триаду, выявили какое-либо сходное существенное качество у двоих, отличающее их от третьего. Отмеченное качество вносится в таблицу в графу «Выявленный полюс», после чего испытуемый просматривает всю первую строку, оценивая наличие или отсутствие данного качества у всех 23 лиц и в зависимости от этого проставляя в соответствующей клеточке знак «+» или «—». Затем испытуемый формулирует качество, противоположное по смыслу

выявленному, и записывает его в графу «Противоположный полюс». Аналогичная работа проводится и с остальными триадами.

Описанная методика методик незначительно отличалась от классического варианта, за исключением последней дополнительно введенной нами операции. Она заключалась в том, что испытуемому по завершении работы предлагалось проанализировать 23 пары качеств, внесенных им в таблицу, и подчеркнуть в каждой паре тот полюс, то качество, которое он считает лучшим, более желательным для человека. Эта операция вводилась с единственной целью — определить достоверность полученных результатов. Известно, что при обследовании (особенно групповом) всегда могут быть испытуемые, которые преднамеренно или по небрежности искажают результаты. Классический вариант данной методики не рассчитан на их выявление и «отсевание», что, безусловно, снижает его ценность. Предложенная операция — своеобразная «шкала лжи» — предоставляет такую возможность. Смысл ее в том, что все подчеркнутые качества, это по существу «идеальный набор качеств» с точки зрения испытуемого, а значит, он должен дублировать второй столбец матрицы «Я такой, каким я хотел бы быть». Проверка данного столбца и подчеркнутых качеств на идентичность является первым и необходимым этапом обработки материала, ибо их расхождение свидетельствует о небрежном или недобросовестном заполнении бланка и, следовательно, о необходимости исключить его из анализа.

Полная обработка результатов, полученных с помощью данной методики, возможна только с помощью ЭВМ. В данном случае мы рассмотрим некоторые наиболее интересные параметры, которые можно рассчитать вручную.

Обработка полученной матрицы производится путем сопоставления каждого столбца со всеми остальными и каждой строки со всеми остальными. При сопоставлении подсчитывается число совпадений знаков в обоих анализируемых столбцах или строках. Полученные числовые показатели (которые в своей совокупности также образуют матрицу) являются основой для последующего анализа и интерпретации. Их значение колеблется от 0 до 23. Понятно, что при анализе первостепенное значение будут иметь крайние значения показателей, близкие к указанным границам, т. е. лежащие в интервале от 0 до 7 и от 17 до 23.

Анализ числовых показателей принято проводить в двух относительно независимых планах, выделяя содержательно-смысловые характеристики и формально-структурные особенности этнического самосознания. Содержательно-смысловые характеристики составляют путем сравнения столбцов матрицы в предлагаемой последовательности.

1. Сопоставление реального образа-Я (первый столбец) с каждым элементом этнической группы дает возможность выявить степень идентификации себя с каждым из образов, заданных Ро-

левым списком (отождествляет ли себя испытуемый с украинцами или с русскими, считает ли себя патриотом и др.).

2. Сопоставление идеального образа-Я (второй столбец) с каждым элементом этнической группы позволяет изучить представления испытуемого о том, каким этническим мировоззрением должен обладать человек, а значит, и то, к чему он сам стремится в своем совершенствовании (должен ли интересоваться национальными вопросами, как относится к представителям иных наций и народностей и др.).

3. Сопоставление прошлого, настоящего и будущего образа-Я (3, 1, 4-й столбцы) с каждым элементом этнической группы, дает возможность получить представление об эволюции этнического самосознания, ее логике, последовательности, преемственности.

4. Сопоставление каждого из заданных образов семьи (5—7-й столбцы) с каждым из элементов этнической группы позволяет выявить представления испытуемого с позиции каждого члена семьи в национальном вопросе и соответственно проследить влияние семьи на этническое мировоззрение самого испытуемого.

5. Сопоставление каждого элемента класса отношений (16—19-й столбец) с каждым элементом из этнической группы дает возможность судить о чувствах испытуемого относительно того или иного в национального вопроса (какие чувства вызывают у испытуемого люди, допускающие применение только мирных средств при решении национальных вопросов, и какие чувства те, кто готов использовать любые средства).

6. Сопоставление каждого элемента из класса ценностей (20—23-й столбец) с каждым элементом из этнической группы позволяет выявить, как взаимосвязаны для испытуемого различные этнические и ценностные категории (связаны ли материальная обеспеченность и положение в обществе с той или иной конкретной позицией в национальном вопросе и если связаны, то каким образом и др.).

7. Сопоставление всех элементов этнической группы между собой позволяет вычленять содержательные связи между различным аспектами этнического сознания, что представляется особенно важным для его характеристики.

Построчечный анализ матрицы проводить вручную нецелесообразно, но и без применения ЭВМ можно получить достаточно важную информацию о продуцируемых испытуемым качествах, свойствах, конструктах, анализируя к каким сферам относятся характеристики, актуализируемые испытуемым при сопоставлении задаваемых Ролевым списком различных этнических образов; какая именно триада и почему породила тот или иной конструкт; насколько выявленные характеристики, черты взаимосвязаны друг с другом и др.

Формально-структурный анализ этнического самосознания также предполагает выделение ряда параметров, из которых вручную может быть вычислен только показатель обособленности

(ПО). Он рассчитывается для каждого из восьми элементов этнической группы и отражает степень изоляции (или, наоборот, слитности) какого-либо этнического образа по отношению ко всем иным элементам сознания. Он вычисляется по формуле

$$ПО = \frac{\sum_{i=1}^{n-1} a_i}{n-1},$$

где a_i — числовой показатель сопоставления анализируемого элемента со всеми остальными; n — количество элементов Ролевого списка (если необходимо провести такой анализ только в рамках этнических представлений, n будет соответствовать числу элементов этнической группы). Числовое значение данного показателя может колебаться от 0 до 23, и чем ниже результат, тем обособленнее в сознании испытуемого место анализируемого этнического элемента.

Методика апробировалась на 57 жителях Украины различной национальности в возрасте от 22 до 45 лет обоего пола с высшим образованием и продемонстрировала высокую информативность при изучении этнического самосознания.

Список литературы: 1. Гаджиев А. Х. Проблемы марксистской этнической психологии. Ростов н/Д, 1982. 184 с. 2. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. М., 1983. 215 с. 3. Социальная психология и общественная практика/Под ред. Е. В. Шороховой, В. П. Левкович. М., 1985. 231 с. 4. Кцоева Г. У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов//Психол. журн. 1986. № 2. С. 41—50. 5. Алиева Л. А. Исследование этнических стереотипов с использованием методики «множественных идентификаций»//Психол. журн. 1987. № 6. С. 21—35. 6. Оконешникова А. П. Межэтническое восприятие и понимание людьми друг друга: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1988. 30 с. 7. Джафаров Ф. Т. Особенности социально-психологического климата в многонациональном производственном коллективе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 17 с.

Поступила в редколлегию 04.11.89

УДК 15.370

А. С. КОЧАРЯН, канд. психол. наук

МЕХАНИЗМ МАНИПУЛЯЦИИ И ЛИЧНОСТЬ: ОБЗОР И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

Развитие системы школьного и семейного психологического консультирования возможно на основе адекватных теоретических концептуализаций. Центр внимания школьных и семейных психологов-консультантов в значительной мере сосредоточен на эмоционально трудных ситуациях, которые порождают различные варианты дидакто- психо- и социогений. Ранее нами была предложена теоретическая модель, согласно которой поведение человека может быть представлено как вектор в пятимерном признаковом пространстве, образованном механизмами защиты, совладания, компенсации, разрядки и манипуляции [1].

Предметом, нашего исследования является механизм манипуляции, который состоит в том, что значимый другой выступает в сознании, поведении человека не как самоценность, а как средство реализации собственных целей.

Манипуляция многолика. Она предстает то в форме нечестной игры с ловушками в транзактном подходе Э. Берна, то в образе холодной деловой макиавеллистической личности Р. Христи, то в ипостаси человека, отказавшегося от самоактуализации (антонимическая пара: манипулятор-актуализатор), Э. Шострема, то в виде инграциации, описанной Е. Джонсом, и т. п. Эти подходы очерчивают достаточно обширную область манипулятивного контакта.

Группа американского психолога Р. Христи заинтересовалась тем, какие личностные качества связаны с готовностью и желанием манипулятивно воздействовать на других людей. Серия исследований по этой проблеме привела к построению модели манипулятивной личности следующего характера [2]: «образ мира» — другие люди воспринимаются с точки зрения собственных интересов как объекты, которыми можно манипулировать для реализации намеченных целей; «система ценностей» — в расчет принимаются только те люди, которые способствуют реализации собственных целей; «установки на других» — проявляется мало позитивных эмоций, легкое отношение к потребностям других людей; «мотивация» — в иерархии мотивов важное место занимает успех; «эмоциональная устойчивость» — толерантны к воздействию внешних факторов, что позволяет сконцентрироваться на главном. У таких людей редко проявляются признаки дезорганизации поведения. Лица с высокими показателями макиавеллизма проявляют «синдром холода»: устойчивость к внешним социальным влияниям, игнорирование целей и чувств других людей, установка на контроль внешней ситуации. Низкая степень макиавеллизма приводит к синдрому «мягкого контакта», который имеет альтернативные определения. Макиавеллистическая личность представляет собой западный образец маскулинности до середины XX в. Акцент на экзистенциальных и гуманистических ценностях придает манипуляции открыто негативную оценку. Вместе с тем западная культура отстаивает персональные ценности личностного роста (силу «я», интегрированность, самомотивированность, прагматичность, ориентацию на успех [3]), а страдания человека связываются со слабой силой «я», что отражается и в терапевтической цели его усиления (психоанализ, недирективная клиент-центрированная психотерапия К. Роджера, гештальт-терапия и др.). Межличностные отношения, адекватные таким ценностям, — вежливость и дружелюбность [3]. Представители трансперсональной психологии подчеркивают сверхличностные ценности человеческого роста: Любовь, Дружбу, Творчество, а Р. Ассаджоли попытался очертить область трансперсонального системой культурных символов. Идея представителей психосинтеза состоит в том,

что у человека, развивающегося преимущественно по оси «персональные ценности», возникают манипулятивные формы поведения. Поэтому вежливость и дружелюбность, с одной стороны, могут быть манипулятивны, а с другой — это не единственные межличностные резервы личностного роста как жизненного успеха. Более того, оказывается, что сильное «я» может быть не панацеей от страданий, а ее причиной. Терапевтическая же стратегия при таком подходе — это трансцендирование в сверхличностный план. С этой точки зрения, любая технология общения (от практических рекомендаций Д. Карнеги до коммуникативных тренингов в рамках социального бихевиоризма и т. п.) таит в себе опасность манипуляции и барьеров трансперсонального роста. В некотором смысле коммуникативные технологии подобны технологиям любви для гиперсексуальных подростков — они не создают что-то новое, но еще больше эротизируют.

С целью проверки приведенных гипотетических идей мы исследовали связь когнитивной сложности (КС) социальной перцепции как элемента коммуникативной компетентности с готовностью к манипулятивным конфликтам. В исследовании участвовало 50 учеников девятых и десятых классов. Для диагностики КС была использована методика свободного описания социальных ролей В. Х. Крокетта, тест-ретестовая надежность которой в интервале четыре месяца очень высока (0,95). По шкале лайкертовского типа школьники оценивали конфликтность каждого из одноклассников. Причем были выделены два основания оценки: манипулятивный конфликт — конфликт из-за хитрости, лести, подхалимства и т. п.; конфликт из-за грубости. Такая классификация конфликтов и конфликтности является не столько собственно научной, сколько репрезентирует субъективные семантические типологии, которые сложились в сознании самих учеников. Грубая дихотомическая классификация конфликтов необходима для того, чтобы увеличить психосемантическую дистанцию между ними. Конструкт «хитрый, лживый — грубый» является одним из измерений конфликта и был выделен нами на основе анализа предварительных бесед с учениками. В статистическом анализе использовался метод крайних групп. Выявлено, что когнитивно сложных школьников в группе манипулятивно конфликтных значительно больше, чем когнитивно простых (метод φ ; $u=2,13$; $p<0,05$). Таким образом, КС предрасполагает к использованию механизма манипуляции, а в связи с этим и к склонности к конфликтам манипулятивного типа. Кроме того, установлено, что когнитивно сложные школьники могут быть грубыми, конфликтными не реже, чем когнитивно простые (метод φ : $u=0,26$; $p>0,05$). Среди неконфликтных по критерию «манипулятивность» когнитивно сложных школьников (на уровне тенденции) больше.

Следовательно, КС как элемент коммуникативной компетентности может быть сцеплена с манипуляцией и может быть элементом конструктивного поведения. Эти данные заставили нас

предположить внутреннюю неоднородность феномена КС, отказаться от монопараметризма в его анализе. В другой серии исследований были выявлены различные симптомокомплексы КС, имеющие разные структуры и функции в системе деятельности. Поэтому тренинги сенситивности и коммуникативные тренинги могут дать побочный результат — актуализацию механизма манипуляции.

Некоторые исследователи сближают манипуляцию с «выживающим» поведением, противопоставляя ее самоактуализации. Если наше поведение реализует разнообразные потребности биологического, психологического и социального выживания (витальные, в безопасности, принадлежности, самоуважении), то поведение принципиально манипулятивно. Э. Берн, например, концептуализирует эту ситуацию как игру. Разрушение игр у Э. Берна, трансцендирующая самоактуализация у А. Маслоу, интеграция субличностей в психосинтезе и т. п. выводят личность на неманипулятивные стили жизни. Если в семье женщина требует к себе сверхвнимания, то часто это «паразитическое поведение» (В. Сатир), манипуляция, желание решить свои инфантильные проблемы (а следовательно, и удовлетворить потребности выживания) за счет супруга. Терапевтической ошибкой в таком случае будет совет супругу больше внимания уделять жене — это закрепляет и усиливает неадекватные коммуникативные отношения в супружеской подсистеме семьи. Основная терапевтическая идея состоит в том, чтобы разрушать манипуляцию, а не поощрять ее. В ряде случаев в групповой психотерапии пациенты разыгрывают манипуляцию-драматизацию для ликвидации экзистенциальной скуки и вакуума. Эти действия пациентов очень похожи на истинно терапевтические, но тем не менее — это только мимикрия под них. Задача психотерапевта — распознать манипулятивный характер поведения пациентов и разрушить его.

Е. Джонс описал инграциацию (буквально «снискать расположение», «втереться в доверие») — манипуляцию на уровне поведения [4]. «Термин инграциация ... относится к классу тех форм поведения, которые направлены на повышение привлекательности субъекта по отношению к партнеру интеракции «незаконным» способом» [4, с. 326—327]. Значение термина «незаконный» Е. Джонс поясняет, исходя из теории социальной драматургии Гоффмана, который рассматривает интеракцию как вид ритуала. Во время ритуала партнеры придерживаются правил, которые предписывают взаимную помощь в исполнении ролей. Инграциатором, с этой точки зрения, был бы тот человек, который сигнализирует партнеру по интеракции, что он придерживается указанных правил, а на самом деле нарушает эти нормы, осуществляя свой план, улучшающий его позицию в интеракции. Е. Джонс рассмотрел феномен инграциации и в соответствии с концепцией социального обмена. Инграциатором в данном случае будет тот человек, который нарушает нормы эквивалентного

обмена. Е. Джонс описал три техники инграциации: повышение значимости партнера (подхваливание, лесть), конформизм и ауто-презентация. По мнению Е. Джонса, похвала тех черт объекта инграциации (партнера), по которым он имеет обоснованно высокую или низкую самооценку, является неэффективной. Эффективно хвалить те черты, которые человек хочет иметь, но в наличии которых сомневается. Техника конформизма эффективна тогда, когда она относится к тем мыслям и установкам партнера, которые для него, во-первых, важны и, во-вторых, требуют поддержки. Третья техника имеет две формы: позитивную (создание положительного «Я-образа») и негативную (создание негативного «Я-образа») презентации. Вторая форма более скрытная и апеллирует к нормам помощи («Слабым помогают!»).

Таким образом, понятие манипуляции может описывать личность, а может относиться к конкретным поведенческим актам. Поэтому генезис манипуляции должен быть рассмотрен как генезис соответствующих форм поведения и личностных черт. Механизм манипуляции порождают интерперсональные (например, воспитание по типу потворствующей гиперпротекции с фиксацией ребенка в роли «кумира семьи» и т. п.) и интраперсональные факторы (демонстративная акцентуация и т. п.). Манипулятивное отношение к другим — это отказ от личностного роста, а в клиническом отношении — это разнообразнейшая симптоматика от энуреза и заикания до пареза и психогенного бесплодия. Такие симптомы имеют «условную полезность», удовлетворяя потребности выживания. С личностной точки зрения, манипуляции могут принимать две формы: форму симптома, который отчужден от личности и который личность хочет ликвидировать (например, энурез), и форму черты характера. В последнем случае, например, супруг за счет своей психопатологической «моральной чистоплотности» стремится создать у жены чувство вины по отношению к нему за свои добрые половые контакты. Во всех этих формах манипуляция выгодна, но терапевтически резистентна манипуляция в форме черт характера.

Манипуляция часто срастается с психологической защитой. Защита деформирует личность, а манипуляция реализует эти личностные деформации.

Семейное и школьное психологическое консультирование сталкивает психологов с разнообразными формами манипуляции. Часто в свои манипулятивные игры пациенты стремятся вовлечь психологов. Поэтому теоретическое представление о манипуляции и ее связи с личностным ростом следует дополнить анализом конкретных коррекционных техник.

Список литературы: 1. Кочарян А. С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1986. 21 с. 2. Jarymowicz M. Makiewizm — osobowosc ludzi nastawionych na manipulowanie innymi/Osobowosc a spoleczne sie ludzi, zachowanie Warszawa, 1976. S. 325—363. 3. Brown M. Y. The unfol-

ding self. Psychosynthesis and counseling. Los Angeles, 1983, 170 p. 4. *Lis-Turlejuska M.* Ingracjacja, czyli manipulowanie innymi ludźmi za pomocą zwiększania własnej atrakcyjności // *Osobowość a społeczne zachowanie się ludźmi*. Warszawa, 1976. S. 325—363.

Поступила в редколлегию 20.12.89

УДК 15.370

Е. В. ЗАЙКА, канд. психол. наук,
Н. П. КРЕЙДУН, канд. психол. наук
А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ДЕФОРМИРОВАННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И НАПРАВЛЕНИЯ ЕЕ КОРРЕКЦИИ

Проблема деформации развития личности подростков и формирования у них отклоняющегося поведения рассматривалась и ранее [1—4], однако ясных представлений о системе психологических механизмов этой деформации пока нет.

Нами предпринята попытка комплексного исследования деформаций личности подростков (мальчиков) в возрасте от 13 до 17 лет. Обследовалось (индивидуально и в группе) 115 человек: 30 учащихся обычной школы, 30 — состоящих на учете в инспекции по делам несовершеннолетних и 55 воспитанников трудовой колонии.

Ставилась задача проследить особенности деформации ряда существенных для развития личности психологических свойств, проанализировать взаимосвязь между ними с целью разработки направлений их коррекции у подростков различных групп.

Фиксировались следующие параметры развития личности: отношение к будущему (наличие и степень четкости жизненных планов, содержание ведущих ценностных ориентаций, притязания на будущее и их обоснованность настоящим); социальные отношения (взаимоотношения со взрослыми и сверстниками, степень адаптированности к социальным условиям жизни); черты характера (содержание акцентуаций, внутриличностные конфликты, особенности самосознания).

Применялись следующие методы и методики: беседа, экспертные оценки, каузометрический опрос, ранжирование ценностных ориентаций, тест «Незаконченные предложения», кинетический рисунок семьи, опросник «Потребность в общении», социометрические интервью, тест Кэттелла, патодиагностический психологический опросник Личко.

Особое внимание обращалось на наличие и степень выраженности у подростков так называемых криминогенных, т. е. способствующих совершению правонарушений, личностных качеств и ка-

честв, свидетельствующих об общих трудностях и отставании в развитии *. К криминогенным, как правило, относят следующие качества: высокие, не подкрепленные реальностью притязания; деформированная система ценностей; хроническая конфликтность в отношениях со взрослыми; изоляция в пределах замкнутой группы, склонной к делинквентному поведению; акцентуации характера, свидетельствующие о недоразвитии эмоционально-волевой сферы, и др.

Качествами, свидетельствующими об общих трудностях и отставании в развитии, считаются: отсутствие адекватных представлений о будущем, нарушение эмоциональных отношений в семье, низкий социометрический статус, наличие личностных конфликтов и конфликтов с окружающими, низкий уровень развития самосознания и др.

На основе полученных результатов нами разработано следующее представление о механизмах деформации развития личности подростков. Постепенное усиление отдельных негативных качеств личности, как правило, не выступает механизмом ее деформированного развития, поскольку наличие в структуре личности одного-двух криминогенных качеств в сочетании с позитивным большинством других является нетипичным. Это касается и отношения к будущему, и социальных отношений, и черт характера: ни в одной из этих сфер локальное, изолированное, пусть даже весьма существенное нарушение, как правило, не приводит к делинквентному поведению.

В качестве основного условия формирования отклоняющегося поведения выступает наличие в структуре личности так называемого «криминогенного комплекса», включающего деформацию индивидуальных особенностей подростка прежде всего в сфере его отношения к будущему, социальных отношений и черт характера. У школьников он наблюдается в 10 % случаев, у подростков-правонарушителей, состоящих на учете и находящихся в колонии, — в 77 и 96 % соответственно.

Возникновению такого комплекса способствует особое стечение обстоятельств, затрагивающих разные аспекты развития личности. В дальнейшем осуществляется взаимодействие и «состройка» негативных качеств, входящих в «криминогенный комплекс», в целостной структуре личности. Они модифицируются таким образом, что одно качество начинает предполагать и предопределять другое. В результате формируется подсистема взаимосвязанных криминогенных качеств. Механизмом фиксации и развития «криминогенного комплекса» является действие положительной обратной связи между негативными личностными качествами, при этом усиление одного негативного качества обеспечивает усиление и другого. В результате качества, входящие

* Набор качеств определялся нами на основе анализа литературы [1—4 и др.].

в «криминогенный комплекс», приобретают все большую степень своего негативного выражения.

Непосредственным условием, способствующим реализации делинквентного поведения, является грубое нарушение социальных отношений, в то время как общие предпосылки представляют собой сочетание нарушений отношения к будущему с акцентуацией характера, т. е. деформацией, свидетельствующей о негативных изменениях в эмоционально-волевой сфере. Резко нарушенные социальные отношения, существенно изменяющие образ жизни подростка, начинают оказывать негативное влияние на отношение к будущему и черты характера, деформируя их еще больше и закрепляя в реальном поведении и общении. Действие этого механизма свидетельствует о наличии сложных динамических отношений между тремя выделенными параметрами развития личности.

На основе полученных результатов и сформированного представления о психологических механизмах деформации личности подростков, склонных к делинквентному поведению, мы предлагаем меры, направленные на предупреждение такой деформации и на коррекцию развития личности.

Развитие комплекса криминогенных качеств обычно происходит на фоне общих трудностей и отставания в развитии личности, поэтому первостепенной профилактической мерой является обнаружение и коррекция этого фона. Коррекция должна предусматривать системное воздействие на различные аспекты развития личности: формирование адекватного отношения подростка к будущему, установление нормальных контактов со сверстниками и взрослыми, становление самосознания подростка и сглаживание в поведении акцентуаций характера. Социальные отношения должны корректироваться наиболее тщательно, поскольку именно их грубое нарушение является критическим «пусковым» моментом формирования делинквентного поведения подростков. Наиболее слабое звено здесь — отношения с родителями, а уже потом со сверстниками и педагогами. Нарушения возникают при наличии деформированного отношения к будущему и выраженных акцентуаций характера, сформированных в семье подростка, хотя первые проявления делинквентного поведения обнаруживаются, как правило, вне семьи. Проведение коррекционной работы и составляет одну из основных задач школы, а также сети психологических консультаций и служб семьи.

Наличие «криминогенного комплекса» делает подростка невосприимчивым к воспитательным мерам, направленным на исправление отдельных сторон его личности. Поэтому воспитательно-коррекционное воздействие на подростков должно быть комплексным, охватывающим разные аспекты их развития, но с учетом специфических особенностей в общем процессе преодоления деформаций. Так, коррекция социальных отношений подростков включает в себя комплекс воздействий, наиболее доступных внеш-

нему контролю и радикально меняющих образ жизни подростка (от применения группового тренинга до планомерно осуществляемых видов общественно и личностно значимой коллективно-распределенной деятельности, а также расширения контактов подростка с другими группами сверстников и взрослых, характеризующихся иными нормами взаимоотношений). Коррекция⁴ отношения к будущему обеспечивает фиксацию и развитие личностного смысла происходящих изменений в социальных отношениях, направленных на обучение подростка целенаправленному упорядочению своей деятельности, определению ближайших и отдаленных перспектив, выделению и осознанию различных систем ценностей, лежащих в основе тех или иных социальных отношений. Коррекция черт характера обеспечивает активное включение личности подростка в процесс развития социальных отношений и формирование содержательного отношения к будущему. Прежде всего она предполагает обучение способам сознательного отношения к себе и построению адекватного «Я-образа», а также текущей самокоррекции форм поведения, неадекватных новым социальным отношениям и представлению о будущем. Коррекция отношения к будущему и черт характера проводится профессиональным психологом-практиком и предполагает как индивидуальные, так и групповые формы работы. Общей задачей этих мероприятий является формирование в структуре личности подростка комплекса взаимосвязанных по механизму положительной обратной связи позитивных качеств, блокирующего и трансформирующего в условиях измененных социальных отношений прежний «криминогенный комплекс».

Список литературы: 1. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988. 207 с. 2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1978. 172 с. 3. Селецкий А. И., Тарарухин С. А. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. К., 1981. 237 с. 4. Трудный подросток: причины и следствия/Под ред. В. А. Татенко. К., 1985. 173 с.

Поступила в редколлегию 07.12.89

УДК 15.370

В. Д. ТИТОВ, канд. филос. наук

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ СВОБОДНОГО ВЫБОРА

По мере демократизации общества, его возвращения к общечеловеческим ценностям становится все более явной ограниченность односторонней объективистской трактовки деятельности субъекта, приводящая к методологической презумпции его программирования, фактически исключающей из сферы психологических интересов феномен свободы.

Отечественные психологи приближались к проблематике свободы крайне редко, предпочитая затрагивать ее в усеченном, частном и модифицированном виде. Сложилась традиция обращения к ней лишь в связи с изучением волевых импульсов (произвольное движение, внимание, запоминание). Выход в более широкую предметную область упирался в философскую дилемму детерминизма и (или) свободы воли, разрешаемую в пользу объективных обстоятельств, якобы полностью детерминирующих субъективную волю, а значит, и лишаящих смысла вопрос о существовании свободной воли и субъективного выбора. Допускать существование свободы воли — значило стоять на идеалистических позициях, и последствия таких убеждений для их носителей еще в недавнее время достаточно широко известны. Поэтому не случайно и в авторитетном руководстве по общей психологии говорится: «В действительности поступки и действия человека обусловлены объективно. Мотивы, включающие волевые действия, складываются и возникают как результат внешних воздействий, имевших место в настоящем и прошлом, в процессе психического развития человека в результате активного его взаимодействия с обстоятельствами жизни и деятельности» [1, с. 389]. Правда, непонятно, в чем тогда заключается основание «активного взаимодействия» субъекта, если допускать абсолютную детерминированность извне. Впрочем, цитированное утверждение вполне соответствовало реальному положению индивида в нашем обществе в периоды сталинской диктатуры и застоя.

В настоящее время в связи с подлинной активизацией субъективного фактора обнаружился дефицит достоверных знаний о том, что представляет собой свободная деятельность субъекта, чем она отличается от аналогичных реакций человека несвободного. Области возможного приложения таких знаний является изучение субъективных способностей к участию в политической жизни, степени готовности индивида брать на себя ответственность за свою судьбу, не полагаясь ни на стихийное течение событий, ни на «того, кто все за нас решит».

При поисках методологической и теоретической опоры здесь обнаруживается недостаточность психологического, да и философского задела. Исключение составляет лишь творчество Л. С. Выготского, по-видимому, впервые ощутившего потребность и необходимость исследования феномена свободы. Интерес к нему ярко выражен в экспериментальных исследованиях процесса свободного выбора у испытуемых детей [2] и в неоконченном историко-теоретическом труде [3]. Весьма показательно само обращение к теме свободы в начале 30-х годов, которое, учитывая рост беззаконий, подавление личности, вряд ли могло быть реализовано в изучении выбора у взрослых. Выготский в экспериментальном исследовании доказал постулат, подвергнутый им же самым отрицанию в теоретической работе: «...человек сам создает стимулы, определяющие его реакции, и утверждает эти сти-

мулы в качестве средств для овладения процессами собственного поведения. Человек сам определяет свое поведение при помощи искусственно созданных стимулов — средств» [2, с. 72]. В поставленных им экспериментах при все усложняющихся условиях выбора, достигающих уровня, когда ребенок утрачивает рациональные основания к осуществлению выбора и пребывает в состоянии неопределенности, выход находится в использовании жребия. Случайность здесь заменяет необходимость, выступая ее субъективно одобренным эквивалентом. Но это не главное. Замечательный вывод, к которому пришел Выготский, состоит в следующем. Бросивший жребий ребенок жестко детерминирован. Но ведь он *сам* принял решение, *сам* приписал жребию значение мотива — поэтому он совершил *свободный* поступок. Комментируя этот факт, великий психолог отметил: «Диалектическое противоречие, заключающееся в свободе воли, выступает здесь в экспериментальном расчленении и доступном для анализа виде» [2, с. 278].

Шаг, который не был сделан Выготским и пока еще не сделан, может, на наш взгляд, состоять в следующем. Когда мы пользуемся формулой Спинозы — Энгельса «свобода есть познанная необходимость», мы не проводим различий между столь важными для психологии *объективной* и *субъективной* необходимостями, которые в личностном восприятии и оценке далеко не всегда совпадают. Говоря же о таком компоненте формулы, как познание, обычно подразумевают чисто интеллектуальное добывание знания, игнорируя эмоциональное отношение к действительности (тем более бессознательное и даже иррациональное), влияющем на процесс принятия решения в выборе. В этих условиях возникает неопределенность субъективных оснований выбора, которая играет не только негативную роль, но и имеет позитивное значение своеобразного люфта, позволяющего субъекту осуществить спонтанное, свободное действие. Субъективная ценность неопределенности в последнем смысле чрезвычайно велика, ибо является условием наличия и сохранения известной автономии человека от окружающей среды, т. е. от мира сугубой объективности. Эта неопределенность, понимаемая как *неопределенность*, и задает поле свободного выбора, а следовательно, и возможность свободы воли.

Список литературы: 1. *Общая психология*/А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко и др. М., 1986. 464 с. 2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций//Собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 5—328. 3. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях//Собр. соч. в 6 т. М., 1984. Т. 6. С. 91—318.

Поступила в редколлегию 12.10.89

И. М. МЕЛЬНИК, канд. психол. наук,
Е. А. НЕВОЕННАЯ,
М. Ю. ЛОТОЦКАЯ

К ВОПРОСУ ОБ АФФЕКТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПАМЯТЬ—ОБЩЕНИЕ

Все психические явления, свойственные человеку, так или иначе включены в процесс прямого или косвенного, непосредственного или опосредованного общения. При этом индивид «присваивает» духовные богатства, которые созданы другими людьми, и одновременно с этим «привносит» в них то, что накопил в своем индивидуальном опыте. Этот процесс «присвоение» — «привнесение» во многом зависит от особенностей взаимодействия общающихся людей. Нами было высказано предположение, что психические качества людей, участвующих в общении, с одной стороны, а специфика самого общения, его функции, способы, с другой стороны, детерминирует психические свойства, процессы и состояния общающихся индивидов [1]. Это и определило общую проблему нашего исследования — изучение специфики отношений в системе память — общение.

В процессе взаимодействия людей проявляются три взаимосвязанные составляющие: поведенческая, аффективная и когнитивная [2], которые своеобразно влияют на специфику протекания психических процессов в ситуации общения [3]. Ранее нами было экспериментально исследовано влияние коммуникативно-информационной [1] и регулятивной функции общения на процессы памяти [4]. В данном случае рассматриваются результаты третьего этапа исследования о влиянии аффективно-коммуникативной функции общения на память.

Аффективно-коммуникативная функция общения относится к эмоциональной сфере человека. В общении люди не только обмениваются информацией, но и оказывают эмоциональное воздействие друг на друга. Здесь возникают и эмоциональная напряженность, и эмоциональная разрядка разного уровня. Даже сама потребность в общении зачастую вызывается необходимостью изменить свое эмоциональное состояние, при этом в процессе общения может изменяться как интенсивность, так и модальность этих состояний.

Предполагается, что все эти изменения в эмоциональной сфере будут по-разному воздействовать на психические процессы, возникающие при осуществлении совместной деятельности.

Нами исследовались изменения в характере взаимодействия мнемических процессов и аффективной функции общения в ситуации различных типов эмоциональной окрашенности процесса

совместной деятельности индивидов. Были выделены три типа ситуаций общения разной степени эмоциональности: конфликтное, эмоционально напряженное, эмоционально нейтральное. Все они обеспечивались специальным методическим приемом «подставного» в группе. В его функцию входило преднамеренное создание конфликтной, нейтральной или эмоционально напряженной ситуации в соответствии с тремя следующими инструкциями.

1. При решении первого задания Вам необходимо будет создать конфликтную ситуацию. Для этого постарайтесь делать акцент на личностных особенностях партнера, с которым Вы будете решать задание, например: «Ты неправильно решаешь, раскованней думай, у тебя костное, застывшее мышление и т. д.».

2. При решении второго задания Ваша задача — присутствие. Не вмешивайтесь в ход рассуждений Вашего партнера, дайте ему полную свободу действий.

3. При решении третьего, последнего задания старайтесь создать эмоционально напряженную ситуацию. При этом Ваша задача постараться убедить партнера в том, что задание не имеет решения, здесь невозможно найти никакой закономерности.

Таким образом, экспериментально создавались ситуации общения партнера с разной степенью эмоциональной напряженности. Установка на совместную деятельность задавалась обоим следующей инструкцией: «Вам будет предложено поочередно три арифметические задачи. Постарайтесь решить их вдвоем, обсуждая ход решения вслух. Время решения у Вас ограничено». Реально время решения не ограничивалось, а предупреждение о его дефиците создавало некоторое эмоциональное напряжение.

Процедура опытов включала в себя запись всего процесса обсуждения и решения задач на магнитную пленку. После выполнения задания испытуемым неожиданно для них предлагалось воспроизвести цифровые данные на условия каждой задачи. Таким образом, был зафиксирован уровень непроизвольного запоминания как продукта совместной мыслительной деятельности, направленной на решение предложенных задач. Результаты сопоставления особенностей процесса непроизвольного запоминания и мышления участников эксперимента в условиях трех типов эмоциональности общения представлены в таблице. Самый невысокий процент решения задачи оказался в ситуации эмоционально напряженной (10), что можно объяснить усилиями «подставного», направленными на создание напряженности в связи со сложностью самой задачи и навязыванием партнеру мнения о принципиальной невозможности ее решения. Все попытки найти рациональный способ решения немедленно отвергались «подставным» участником общения, поэтому в 17 диадах из 20 не было найдено решение. Несколько выше процент решения задач (20—25) в ситуации конфликтного общения. Это связано с тем, что усилия «подставного» были направлены на негативную оценку личностных возможностей второго участника взаимодействия, отвлечение его от поиска правильного решения. Наи-

более высокий процент (70) решения задач выявлен в ситуации нейтрального общения. В данном случае усилия участников взаимодействия были сконцентрированы на процесс совместного решения задания.

Результат выполнения задания в различных ситуациях общения, %

Процессы	Ситуации		
	нейтральная	конфликтная	эмоционально напряженная
Воспроизведение	10	35—40	75—80
Решение	70	20—25	10

Принципиально иная картина наблюдается при анализе результатов произвольного запоминания. Наиболее высокий процент воспроизведения (75—80) наблюдается в ситуации эмоционального напряженного общения. В этом случае усилия «подставного» направлены на негативную характеристику самой задачи, что стимулировало партнера внимательнее анализировать ее условие, искать ошибки и способы решения. Менее высокий процент воспроизведения (35—40) отмечен в ситуации конфликтного общения, но все же он значительно выше воспроизведения в нейтральной ситуации. Это объясняется тем, что в третьей ситуации все усилия участников общения были направлены только на получение результата, а сам процесс решения осуществлялся свернуто, сжато, что подтверждено магнитофонной записью обсуждения в ходе решения.

Таким образом, исследованием было установлено, что продуктивность произвольного запоминания и принятия решения определяется характером и интенсивностью эмоционального фона ситуации общения. Отмечено также, что ситуации отрицательно эмоционально окрашенные негативно влияют на продуктивность процессов мышления, в то время как продуктивность произвольного запоминания в этих же ситуациях существенно выше.

Список литературы: 1. Мельник И. М. О соотношении информационной функции общения и кратковременной памяти в системе память—общение//Вестн. Харьк. у-та. 1988. № 320: Психология личности и познавательных процессов. С. 33—36. 2. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969. 234 с. 3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 445 с. 4. Мельник И. М. К вопросу о регулятивной функции общения в системе память — общение//Вестн. Харьк. ун-та. 1989, № 337: Психология личности и познавательных процессов. С. 33—38.

Поступила в редколлегию 06.10.89

**ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ
ДЕЙСТВИЙ С РАЗНЫМИ СПОСОБАМИ ВЫПОЛНЕНИЯ**

В наших исследованиях, посвященных проблеме взаимосвязи мышления и памяти, было показано, что эти познавательные процессы находятся в постоянных взаимопереходах, осуществляемых на разных уровнях, в том числе и на уровне операций. Специфика мыслительных операций заключается в анализе содержания, а мнемических — в анализе формы материала [1]. Однако эти результаты были получены в ситуации выполнения мнемического действия заданным способом (классификация), который по существу является косвенной мыслительной задачей. Для проверки факта о том, будет ли сохраняться выявленная специфика в условиях выполнения мнемического действия любым способом, и было предпринято настоящее исследование.

Мы предположили, что в мнемическом действии, выполняемом любым, привычным для человека способом, будут наблюдаться те же закономерности соотношения мышления и памяти, что и в случае заранее регламентированного способа. Требовалось определить соотношение мыслительных и мнемических операций при выполнении мнемического действия привычным способом.

Как и в предыдущих исследованиях, для анализа процесса выполнения мнемического действия была применена методика прерывания действия на разных этапах его выполнения (3, 5, 8, 10 и 15 с) и тот же экспериментальный материал (набор из 15 слов, который мог быть расклассифицирован на три или две группы по смысловым основаниям) [2].

Предметом изучения было изолированное мнемическое действие, выполнение которого предварялось инструкцией: запомнить предъявляемые слова и затем воспроизвести их в любом порядке. Процедура эксперимента была аналогична применяемой ранее в исследовании [3]. Действие неожиданно для испытуемого прерывалось, после чего он должен был воспроизвести запомненные слова.

В исследовании приняло участие 50 человек. Полученные результаты приведены в табл. 1*.

Анализ результатов и их обсуждение целесообразно проводить путем сравнения этой серии данных с полученными (табл. 2) при выполнении мнемического действия заданным способом (классификация), описанным в исследовании [1].

* Использованы данные курсовой работы студентки отделения психологии С. В. Герасимовой (1989 г.).

Таблица 1

Показатели характеристик мнемического действия
на разных этапах прерывания

Время прерывания действий, с	Группы, выделенные при классификации, %			Группы классификации, использованные при воспроизведении, %			Продуктивность	Ошибки	Количество испытуемых, прочитавших слова до конца, %
	3	2	1	3	2	1			
3	—	30	30	—	10	20	4,7	0,3	—
5	10	70	10	—	60	10	7,0	0,3	30
8	—	90	10	—	80	20	7,5	0,2	90
10	—	70	20	—	60	10	9,2	0,2	100
15	10	80	—	—	80	—	9,2	0,2	100

Таблица 2

Показатели характеристик выполнения мнемического действия способом
классификации на разных этапах прерывания

Время прерывания действий, с	Группы, выделенные при классификации, %			Группы классификации, использованные при воспроизведении, %			Продуктивность	Ошибки	Количество испытуемых, прочитавших слова до конца, %
	3	2	1	3	2	1			
3	5	27,5	5	—	5	—	3,5	0,2	—
5	5	67,5	15	—	35	7,5	5,4	0,02	7,5
8	5	85	5	5	50	2,5	7,4	0,1	57,5
10	12,5	77,5	—	2,5	62,5	—	7,6	0,2	62,5
15	10	85	2,5	10	60	2,5	8,6	0,2	97,5

В обоих действиях отмечается одна и та же динамика — с увеличением времени возрастает продуктивность. В целом же продуктивность мнемического действия, выполняемого собственным способом, на каждом этапе прерывания выше выполняемого с помощью классификации. Применение классификации как способа запоминания потребовало на свое осуществление и анализ содержания материала большего времени, в результате чего объем запомненных и воспроизведенных слов оказался меньшим.

Представляют интерес различия в динамике продуктивности разных действий. В мнемическом, выполняемом способом классификации, на этапе 3—8 с наблюдается постоянный рост продуктивности, на этапе 8—10 с — некоторая стабильность (табл. 2), а затем продуктивность снова возрастает.

Рассмотрим эти данные с точки зрения взаимосвязи мышления и памяти как содержания и формы. Выполнение мнемической задачи начинается с анализа содержания. В это время происходит схватывание содержания, его структуры (в данном случае человеком выдвигается гипотеза о возможной классификации), как бы инсайт на целостном уровне, а затем внимание переключается на форму материала, что соответствует этапу стабильности продуктивности (8—10 с). Далее следует переключение внимания на содержание, но уже на качественно ином уровне, когда происходит более детальная и глубокая проработка схваченного ранее содержания.

Такая же динамика характерна и для мнемического действия, выполняемого привычным для испытуемого способом, с той лишь разницей, что времени на анализ содержания в этом случае затрачивается больше, так как способ анализа испытуемый должен найти сам. Из этого следует, что механизм перехода анализа содержания и анализа формы друг в друга для обоих действий одинаков.

Анализ ошибок, допущенных при воспроизведении в рассматриваемых действиях, подтверждает сделанный вывод. Задание способа выполнения действия позволяет уже на первых этапах (когда отмечается разница между показателями ошибок в этих действиях) точнее проанализировать содержание и, следовательно, сделать меньше ошибок. На последних этапах (10—15 с) влияние способа выполнения нивелируется и точность воспроизведения становится одинаковой.

Анализ применения способа запоминания показал следующее. В качестве собственного способа запоминания испытуемые достаточно часто использовали именно классификацию, почти так же, как в мнемическом действии, в котором классификация как способ была задана. В воспроизведении ими также использовалась классификация, как и при заданном способе выполнения. Только при прерывании действия через 3 с мнемические действия отличаются выделением одной группы в качестве классификации и использованием ее в воспроизведении. Когда способ задан, одна группа выделяется испытуемыми и используется в воспроизведении минимально (5 и 0 % соответственно), а когда используется собственный способ — максимально (30 и 20 % соответственно). В остальные периоды прерывания выделение трех, двух и одной группы при запоминании и использование их в воспроизведении аналогично для разных действий. Задание использовать классификацию как способ сразу формирует установку на поиск хотя бы двух групп. Выполнение действия без заранее заданного способа на начальных этапах характеризуется ориентировкой в материале

и поиском способа, и одна группа в качестве классификации складывается почти случайно.

Рассматривая применение классификации в воспроизведении, следует отметить, что в обоих действиях (см. табл. 1, 2), она используется далеко не всегда. Иногда слова воспроизводятся в том же порядке, в котором предъявлялись. Это говорит о том, что в мнемическом действии отнюдь не всегда осуществляется преобразование внешней формы материала (в нашем случае — заданного порядка слов), хотя всегда происходит ее анализ.

Не всегда отмечается и преобразование содержания (при обязательности его анализа), однако содержание преобразуется все же чаще, чем форма. Это связано с тем, что преобразование формы является особой задачей, которая должна быть поставлена человеком самому себе либо специально экспериментатором.

В этой связи интересны показатели количества людей, успевших прочесть все слова на разных этапах прерывания действия. На всех этапах, кроме 3 с, этот показатель выше в мнемическом действии, выполняемым собственным способом. В нем более ярко выражена тенденция к определению границ формы материала (эффект начала и конца ряда) и уже в этих рамках нахождения собственного способа.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что особенности взаимосвязи мышления и памяти при выполнении мнемического действия заданным способом (классификация) сохраняются и в мнемическом действии, осуществляемом любым способом, найденным испытуемым. Как мыслительное, так и мнемическое действие начинается с анализа содержания, характерного для мыслительных операций, переходит к анализу формы, что специфично для мнемических операций, затем снова к анализу содержания и т. д., с постоянным перетеканием мыслительных и мнемических операций друг в друга.

Список литературы: 1. Иванова Е. Ф. Психология мышления и памяти. Х., 1990. 107 с. 2. Заика Е. В., Иванова Е. Ф., Кузнецов М. А. Учебно-методические указания для студентов отделения психологии по психологическому практикуму, Х., 1989. С. 25—30. 3. Иванова Е. Ф. О специфике мнемического действия, выполняемого после мыслительного // Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337: Психология личности и познавательных процессов. С. 31—33.

Поступила в редколлегию 09.10.89

ВЛИЯНИЕ КРАТКОВРЕМЕННОЙ ПАМЯТИ НА ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ

Проблема связи памяти и мышления является традиционной для психологии познавательных процессов. Однако в подавляющем большинстве работ рассматривалось в основном лишь влияние мышления на память. В немногих же работах, исследовавших обратный процесс, описывалось преимущественно влияние долговременной памяти на мышление. При изучении кратковременной памяти (КП) исследователи ограничивались лишь установлением одиночных корреляций между объемом КП и успешностью выполнения тех или иных видов мыслительной деятельности. Показано, что больший объем КП в целом способствует и большей ее успешности.

Рассмотрим особенности влияния КП (с учетом ряда ее различных характеристик) на выполнение умственных действий, т. е. действий во внутреннем плане, «в уме» [1; 2]. Представив КП как центральный коммутирующий блок в структуре деятельности [3], приняв во внимание интегративную ее функцию [4] и то, что запоминание есть превращение одного действия в операцию для предстоящего [5], мы предположили, что индивидуальные особенности КП по-разному проявляют себя в организации систем операций умственных действий. На основании этих различий можно сформулировать положения о механизмах влияния КП на умственные действия.

В эксперименте фиксировались показатели КП, признанные в качестве основных: объем (по методике Джекобса «прямой счет»), динамичность (по методике «обратный счет») и устойчивость (при отсрочке воспроизведения по методике «прямой счет» на 10 с).

В качестве примера умственных действий во внутреннем плане были выбраны системы арифметических операций. Перед экспериментом испытуемые по карточкам заучивали и осваивали следующие алгоритмы: 1) при предъявлении ряда из четырех цифр (малозвенная задача), например 8, 5, 4, 7, расположить их в своем представлении $\begin{pmatrix} 8 & 5 \\ 4 & 7 \end{pmatrix}$, вычислить абсолютные значения разности в каждом столбике, сложить $|8-4| + |5-7|$ и назвать вслух только конечный результат, т. е. 6; 2) при предъявлении ряда из шести цифр (многозвенная задача), например 5, 9, 6, 1, 7, 3, необходимо расположить их в своем представлении в аналогичном порядке $\begin{pmatrix} 5 & 9 & 6 \\ 1 & 7 & 3 \end{pmatrix}$, найти разности в каждом столбике

(4, 2, 3) и, сложив две наибольшие (4+3), назвать результат, т. е. 7. Задания подобного типа являются удобной моделью для исследования любых умственных действий, в которых человек, получив некоторую исходную информацию, должен выполнить ряд ее преобразований по заданному алгоритму и получить некоторое новое знание.

Среди многозвенных задач были простые, когда ни в условии и ни в промежуточных результатах цифры не повторялись и разности были малыми — не более 4, и сложные, когда цифры повторялись, создавая тем самым интерференционные помехи, и хотя бы одна из разностей была больше 5.

Основная трудность для испытуемых заключалась не в незнании алгоритма (его освоили быстро и выполняли точно) и не в сложности вычислений (они элементарны), а в необходимости удерживать во внутреннем плане исходные элементы, поочередно оперируя ими, придавая определенное пространственное положение и осуществляя вычисления, сохранять образующиеся промежуточные результаты, выступающие условием для получения конечного. Следовательно, основная трудность заключалась в организации, соподчинении и увязывании друг с другом различных несложных операций, выполняемых во внутреннем плане.

В роли испытуемых выступали 38 студентов в возрасте от 19 до 26 лет (25 мужчин и 13 женщин). Каждый решал семь мало-звенных и семь многозвенных задач, из них три простых и четыре сложных*.

При обработке результатов с помощью метода Фишера определялись различия между показателями выполнения умственных действий — скоростью и правильностью — в зависимости от значения каждого показателя КП в отдельности и в зависимости от их сочетания.

Зависимость показателей выполнения умственных действий от показателей КП показана в табл. 1. Числа обозначают уровень значимости связи между соответствующей парой показателей, а знак перед ними указывает на характер этой связи: плюс означает, что при больших показателях КП обеспечиваются и лучшие показатели выполнения умственных действий, минус — худшие показатели*.

Разные показатели КП оказывают различное влияние на показатели решения задач.

Объем КП в наибольшей степени сказывается на скорости решения задач: высокие его показатели способствуют значительно

* В проведении экспериментов принимал участие студент ХГУ С. Кулибали.

* Граница между низкими и высокими показателями КП проводилась примерно по медиане и для объема КП равна 6,75—7,0, для динамичности 4,5—4,75 единиц, для устойчивости 52—58 %. При этом дихотомические коэффициенты корреляции Пирсона между показателями КП следующие: между объемом и динамичностью +0,38; объемом и устойчивостью +0,40 динамичностью и устойчивостью +0,18, что позволяет характеризовать связь между ними как слабую и положительную и рассматривать их (с некоторым огрублением) относительно независимо друг от друга.

Таблица 1

Показатель выполнения умственных действий	Задания	Связь выполнения умственных действий с показателями КП		
		объемом	динамичностью	устойчивостью
Скорость	Малозвенные	+0,001	+0,01	+0,01
	Многозвенные:	+0,001	-0,01	Незначимая
	простые	+0,025	-0,01	"
Правильность при большой скорости	сложные	+0,01	-0,05	+0,05
	Малозвенные	Незначимая	+0,10	Незначимая
	Многозвенные:	"	Незначимая	+0,10
Правильность при малой скорости	простые	"	"	Незначимая
	сложные	"	+0,10	"
	Малозвенные	+0,10	+0,05	+0,10
Общая правильность (независимо от скорости)	Многозвенные:	Незначимая	+0,01	+0,05
	простые	+0,05	+0,05	+0,05
	сложные	Незначимая	+0,05	Незначимая
	Малозвенные	+0,01	+0,001	+0,05
	Многозвенные:	+0,10	+0,01	+0,01
	простые	+0,05	+0,01	+0,05
	сложные	Незначимая	+0,025	Незначимая

более быстрому их решению. Заметно также его влияние на правильность выполнения относительно несложных заданий (малозвенных и простых многозвенных) в случаях, когда время решения затягивается.

Динамичность КП, в противоположность объему, оказывает в целом отрицательное влияние на скорость решения задач: при высокой динамичности КП умственные действия выполняются медленнее (исключение составляют малозвенные задачи, при которых наблюдается положительная связь). Сильное влияние динамичность КП оказывает и на правильность ответов при малой скорости решения задач: высокая динамичность обеспечивает большую долю правильных ответов.

Устойчивость КП положительно сказывается на скорости выполнения умственных действий лишь в некоторых случаях (при решении малозвенных и сложных многозвенных задач) и положительно влияет на правильность ответов при малой скорости решения задач (за исключением сложных многозвенных). Соответственно и разные характеристики выполнения умственных действий зависят от различных особенностей КП.

Скорость умственных действий (рис. 1) зависит от всех трех показателей КП. Положительная связь скорости и объема КП проявляется следующим образом: при низком объеме примерно одинаково часто встречаются как быстрые, так и медленные ре-

шения, при высоком — в основном быстрые решения (рис. 1, а). Отрицательная связь скорости и динамичности заключается в том, что при низкой динамичности встречаются преимущественно быстрые решения, при высокой — быстрые и медленные (рис. 1, б). Положительная связь скорости и устойчивости КП в тех случаях,

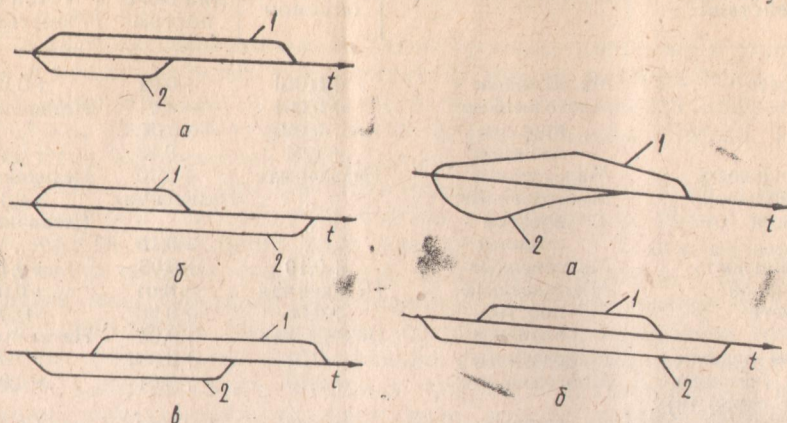


Рис. 1. Особенности распределения времени выполнения заданий: при низком (1) и высоком (2) показателях КП.

Рис. 2. Особенности распределения времени выполнения заданий: при низких (1) и высоких (2) значениях всех показателей КП (а — для малозвенных, б — для многозвенных)

где она есть, состоит в том, что при низкой устойчивости задачи решаются в основном за среднее или большое время, при высокой — в основном за малое или среднее (рис. 1, в). При этом скорость в значительно большей степени зависит от объема КП, чем от ее динамичности и устойчивости.

Правильность ответов при быстром выполнении заданий практически не связана с показателями КП (лишь в единичных случаях обнаруживаются слабые положительные связи с динамичностью и устойчивостью) и, по-видимому, зависит от уровня сформированности элементарных операций, степени освоения алгоритма и др.

Правильность ответов при быстром выполнении заданий зависит прежде всего от динамичности КП. Высокая динамичность является важным фактором, обеспечивающим безошибочность умственных действий при затянувшемся их протекании. Положительное, хотя и менее сильное влияние на правильность ответов в этом случае оказывают также устойчивость и объем КП.

Для определения зависимости выполнения умственных действий от особенностей сочетания различных показателей КП (ее «профиля») из общей выборки выделялись разные группы испытуемых. При сравнении двух крайних групп (рис. 2) (все три показателя КП низкие и все три высокие) обнаружено, что скорость выполнения умственных действий при решении малозвенных

задач в целом больше у испытуемых с высокими показателями КП ($p=0,01$). При решении многозвенных задач высокие показатели КП обеспечивают более широкий диапазон вариаций скорости: от очень большой до очень малой ($p=0,01$). Независимо от быстроты решения задач во всех случаях больше правильных ответов отмечалось у испытуемых с сочетанием высоких показателей КП ($p=0,001$ для малозвенных и $0,05$ для многозвенных задач).

Результаты сравнения испытуемых по сочетанию двух основных показателей КП, обнаруживших наиболее сильные связи с особенностями выполнения умственных действий, — объему и динамичности, представлены в табл. 2. Высокие показатели КП

Таблица 2

Задачи	Сочетания показателей КП		Особенности выполнения умственных действий	
	объем	динамичность	преобладающая скорость	правильность
Малозвенные	+	+	Большая и средняя	Высокая при любой скорости
	—	+	Средняя	Высокая при любой скорости
	+	—	Большая и средняя	Высокая при большой скорости, низкая при других
	—	—	Средняя и малая	Низкая при любой скорости
Многозвенные	+	—	Большая и средняя	Высокая при большой скорости, низкая при других
	+	+	Широкий разброс скорости	Высокая при большой и малой скорости, низкая при средней
	—	+	Средняя и малая	Высокая при большой скорости, низкая при других
	—	—	Средняя	Низкая при любой скорости

отмечены знаком плюс, низкие — знаком минус. Разные их сочетания расположены в убывающем порядке с точки зрения эффективности связанных с ними умственных действий. Скорость считалась большой, если малозвенная задача решалась в течение 5—6 с, многозвенная — 8—10 с, и малой, если время превышало 10 и 20 с соответственно. Правильность решения считалась высокой для малозвенных задач при доле верных решений не менее 85 % (при среднем значении 78 %) и для многозвенных не менее 65—70 % (при среднем значении 44 %).

Из табл. 2 следует, что различные сочетания объема и динамичности КП оказывают заметное влияние на скорость и правиль-

ность выполнения умственных действий, причем это влияние различно для малозвенных и многозвенных задач. Основные связи, обнаруженные при анализе одиночных показателей КП, в целом характерны и для сочетания ее показателей.

На основе описанных результатов, а также анализа подробных самоотчетов испытуемых разработано представление о трех **психологических механизмах** влияния КП на выполнение умственных действий или функционирования КП в их структуре*.

Так, *объем* КП обеспечивает прежде всего большую скорость выполнения умственных действий, которая возможна только при условии однократного и четкого выполнения совокупности операций. Испытуемые с высоким объемом КП отмечают, что действие чаще всего выполняется «как бы само собой», без сбоев и затруднений в протекании. Испытуемые с низким объемом сообщают, что действие, начавшись, вдруг «рассыпается», наступают сбои в выполнении операций и их увязке, в результате чего приходится начинать заново, увеличивая тем самым время выполнения действия. Фактически высокий объем КП обеспечивает легкое, быстрое и точное протекание упорядоченной совокупности операций по четко развешиваемой схеме алгоритма. Наличие такого фактора в структуре умственных действий можно назвать *механизмом автоматического протекания действия*.

Динамичность КП обеспечивает чаще всего уменьшение быстроты решения (при многозвенных задачах) и повышение правильности ответов при затянувшемся времени решения. Самоотчеты испытуемых с высокой динамичностью более разнообразны. Большинство из них отмечает частые сбои в протекании действия и неоднократные возвраты к началу или к уже выполненным операциям. Такие, в сущности, многократные «прокручивания» отдельных единиц материала увеличивают время решения задач без ущерба для качества. В этом случае, хотя и не срабатывает механизм автоматического протекания действия, тем не менее успешно срабатывает другой механизм — его *корректировки*, наладки при нарушениях.

В некоторых случаях испытуемые с высокой динамичностью КП сообщают, что сбоев действия не было, но они выполняли его намеренно медленно, осторожно, сосредоточиваясь на каждой операции и ее результате, что также привело к потерям времени при высокой доле правильных ответов. В этой ситуации вместо механизма автоматического протекания срабатывает механизм *предохранения* действия от нарушений путем его замедления и сосредоточения внимания на каждой операции.

Механизмы корректировки и предохранения имеют различное психологическое содержание, но связаны они с одним показателем

* Под психологическими механизмами понимаются «те предполагаемые процессы, которые приводят к данным результатам» [6, с. 3]. Подчеркнем, что речь идет об умственных действиях, состоящих из относительно простых операций, связанных достаточно сложным и хорошо освоенным алгоритмом.

КП — динамичностью и объективно приводят к идентичным показателям скорости и правильности умственных действий.

Что касается *устойчивости* КП, то с учетом большого ее сходства с объемом по влиянию на умственные действия и наличия статистически значимой связи с ним (+0,40) полагаем, что это свойство КП не образует ее самостоятельного механизма, а обеспечивает выполнение действий по указанному выше механизму автоматического протекания, функционируя при этом в сочетании с объемом КП.

Таким образом, рассмотренные нами психологические механизмы: автоматического протекания, связанного с объемом КП, корректировки и предохранения, связанных с динамичностью КП, по сути, характеризуют, *как конкретно, через что именно* КП оказывает свое влияние на умственные действия. Имея разные направления (механизм автоматического протекания — через увеличение быстроты действия, механизмы корректировки и предохранения — через ее уменьшение), они способствуют правильному решению задачи.

Сопоставление связей КП с показателями решения многозвенных и малозвенных задач обнаруживает, что выраженные различия в функционировании механизма автоматического протекания, с одной стороны, и механизмов корректировки и предохранения — с другой, проявляются лишь при решении многозвенных — объективно более трудных задач. В задачах же менее трудных все механизмы, в том числе и связанные с динамичностью КП, работают в режиме автоматического протекания, который по этой причине следует считать ведущим.

По своему психологическому содержанию все три механизма имеют непосредственное отношение к *организации операционного состава умственного действия и обеспечению его динамики как единого слаженного целого*. КП влияет на результаты умственных действий через определенные изменения в их операционной структуре. Эта структура как бы «приноравливается» к индивидуальным особенностям памяти, несет на себе их отпечаток. Тем самым индивидуальные особенности КП, фиксируемые при решении испытуемыми относительно частных мнемических задач (типа «прямой и обратный счет»), довольно ярко проявляются и при выполнении ими гораздо более сложных немнемических действий, в значительной мере определяя их функциональную структуру. Следовательно, за течением отдельных операций мышления лежит непосредственно не наблюдаемая и обнаруживаемая лишь косвенно работа памяти по их интегрированию, от которой существенно зависят временные и структурные особенности процесса мышления. По нашему мнению, это один из труднейших и интереснейших для психологического исследования случаев, когда «одна функция неотделима от другой. Одна функция работает внутри другой как ее составная часть» [7, с. 375].

Список литературы: 1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». М., 1965. 51 с. 2. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., 1976. 280 с. 3. Бочарова С. П. Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора//Психол. журн. 1981. 2, № 3. С. 3—11. 4. Веккер Л. М. Психические процессы. Л., 1981. Т. 3. 326 с. 5. Середа Г. К. Развитие исследований, связанных с изучением процессов памяти в системе действий//Вестн. Харьк. ун-та. 1980. № 200: Психология памяти и обучения. Вып. 13. С. 3—9. 6. Шехтер М. С. Зрительное опознание: Закономерности и механизмы. М., 1981. 264 с. 7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. М., 1982. Т. 2. 504 с.

Поступила в редколлегию 07.09.89

УДК 15.370

А. С. ЯЧИНА, канд. психол. наук,
Е. Г. ПРОТАСОВА

К ВОПРОСУ О ДИНАМИКЕ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ МАТЕРИАЛА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПРИТЯЗАНИЙ КАК МОТИВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В психологических исследованиях последних лет все четче прослеживается тенденция экспериментального изучения познавательных процессов в зависимости от личностных образований [1; 2 и др.].

Нами была поставлена задача изучить динамику взаимозависимости воспроизведения материала, понимаемого как уровень достижения (УД) — цель действия, и уровня притязаний (УП) как внутриличностного параметра, выступающего в качестве реально действующего (неосознаваемого) мотива*.

Мы предположили, что выбор последующего задания (УП) обусловлен характером воспроизведения предыдущего (УД) и опосредствован применяемыми способами работы с материалом.

Для определения УП использовался модифицированный вариант методики Хоппе. Материал, входящий в задания, от легкого (картинки) до самого трудного (тексты), позволял при работе с ним использовать самые разнообразные известные испытуемым способы: от простого просмотра до классификации. На выполнение одного задания отводилось максимум 5 мин.

В исследовании принимали участие 25 студентов вторых, третьих и пятых курсов исторического и филологического факультетов ХГУ. Перед началом основной части исследования выявлялись осознаваемые мотивы, цели и способы работы с разнообразным учебным материалом.

Профессиональный интерес в качестве основного (понимаемого) мотива отмечен у 9 студентов, познавательный — у 6, внеш-

* Полученные результаты следует рассматривать как предварительные.

ние по отношению к самостоятельной постановке учебных задач мотивы (сдать сессию, авторитет, успех) — также у 6 студентов, раздвоенная мотивация (с одной стороны — познавательный интерес, с другой — сдать сессию) — у 4 человек. При этом основной целью деятельности 16 из 25 студентов назвали сдать экзамен, получить хорошую отметку, мотивы остальных 9 человек следующие: заниматься наукой в будущем, уяснить для себя проблему — 4; быть хорошим специалистом — 3; иметь авторитет, успех — 2.

Как видим, мотивы и цели в основном совпадают, следовательно, мы имеем дело действительно с осознаваемыми мотивами, которые стали целью деятельности студентов. В качестве основных способов работы указывались чтение, просмотр, конспектирование, выписки; 7 человек из 25 наряду с прочим использовали многократное повторение.

Кроме того, по модифицированной шкале Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн определялась самооценка личности в области памяти «ума», успехов в учебе, так называемая «самооценка престижа» (СП). Между шкалой Т. Дембо — С. Я. Рубинштейн и добавленными к ним получен высокий коэффициент корреляции, вычисленный по формуле Спирмена ($r=0,8$). Определялся также исходный уровень притязаний по методике Шварцандера.

Анализ результатов предварительной части исследования показал, что у студентов к третьему и даже пятому курсу при существующей форме обучения в вузе не только не изменяется система мотивов и целеобразования при самостоятельной постановке и решения учебных задач, но и, напротив, в ней закрепляется доминирование внешних по отношению к содержательной учебно-профессиональной деятельности мотивов и целей. Это обстоятельство подчеркивалось нами и ранее [3]. Более того, престиж студентов, на уровне рефлексии оценивающих собственную деятельность, при этом не страдает. Только у единиц (2 из 25) СП составила 33 %, что ниже среднего уровня, у остальных она либо адекватна и колеблется от 50 до 63 % (12 из 25), либо завышена — 63—88 % (11 из 25). Исходный уровень притязаний у 16 студентов оказался заниженным и колебался от —0,7 до 2,7, у 9 студентов — завышенным и колебался от 3,3 до 7. Как уровень самооценки, так и уровень притязаний слабо коррелируют с результатами, полученными в основной части исследования. И стремящиеся к успеху студенты, и стремящиеся избежать неудачи объясняли свои просчеты слабым старанием, что компенсировало в их глазах неадекватную самооценку и УП.

При анализе результатов основной части исследования выявилось многообразие индивидуальных различий динамики (УП-УД-УП...), которые невозможно охарактеризовать в пределах данной статьи, поэтому ограничимся общей характеристикой результатов, сгруппировав их в зависимости от выбора исходной задачи.

За основу при анализе динамики (УП-УД-УП...) принималась зависимость, установленная в исследованиях УП: большинству людей свойственно повышать УП после успеха (в нашем случае —

количество и характер воспроизведенного материала) и снижать его после неудачи [4; 5]. Указанной характеристике соответствовали только три человека. Притязая на самую легкую задачу (запоминание картинок) и достигая высоких результатов воспроизведения, они все время повышали УП, опираясь на высокие результаты УД. Характерно, что при этом испытуемые использовали наиболее адекватные с их точки зрения, хорошо им известные способы. У четырех испытуемых наблюдалась аналогичная тенденция в отношении УП. Он все время повышался, но УД колебался в пределах высоких и средних результатов. По-видимому, снижение УД осознавалось ими как результат недостаточных усилий. Желание мобилизовать усилия незамедлительно сказывалось на результатах. Притязания на более высокие результаты оправдывали ожидания. Снижение результатов воспроизведения обусловлено и применением адекватного, но плохо знакомого способа, например классификации.

Наиболее интересные результаты показали остальные 18 испытуемых. Некоторые, достигнув высоких результатов при воспроизведении материала (как правило, 92—100 % уровня) и применив адекватные способы работы с ним, понижали УП, т. е. переходили к более легким заданиям, снизив при этом и УД (процент воспроизведенного материала). Характерно, что при этом изменялся и способ работы (применялись неадекватные заданию, но хорошо известные способы). Упорно понижая УП и добившись, наконец, самого низкого уровня, но некоторого повышения УД, студенты прекращали работу. Можно предположить, что в данном случае срабатывала привычка (стереотип) достигать малого, но с гарантией не ошибиться, воспитанная постоянным оцениванием знаний. Эта привычка блокирует творческие возможности, вынуждает снижать УП. Недаром УП представляет собой тот уровень трудностей, который является не только достижимым, но и привлекательным [5]. Деструкция более высоких, но рискованных целей в какой-то мере обусловлена неуверенностью в правильности выбранного способа. Очевидно привычные, хотя и неадекватные способы работы серьезно влияют на выбор последующей цели.

Доказательством сказанному может служить и тот факт, что у большинства испытуемых (у 13 из 18) снижение УП ведет к повышению УД и наоборот. В психологической литературе этот факт описан как следствие повышения тревожности за результат выполнения задания. Неуверенность в себе и ожидание в большей степени неудачи, чем успеха, приводят к установлению нереально-го УП (выбор наиболее легких или самых трудных заданий), так как это снижает тревогу по поводу возможных неудач.

В заключение сравним начальный и конечный уровни УП и УД, обращая внимание на влияние элемента обучения, имевшего место при выполнении последовательности заданий студентами.

В первую группу вошли 12 студентов, притязавшие первоначально на самое легкое задание (запоминание картинок) и до-

стигшие высоких результатов воспроизведения, т. е. с низким УП и высоким УД. Четверо из них закончили эксперимент с высоким УП и УД. При выполнении легких заданий они применяли неэффективные способы, затратив на выполнение каждого задания максимальное время — 5 мин. При выполнении более трудных заданий студенты применяли более эффективные способы, сократив затраты времени на выполнение одного задания до 3—4 мин. Налицо влияние обучения. Два человека закончили выполнение заданий с высоким УП, но низким УД, пытаясь выполнить сложные задания неэффективным способом. Очевидно, за короткий промежуток времени им не удалось отыскать более продуктивный способ, сработала привычка выполнять задания хорошо знакомыми, но непродуктивными способами.

Еще два человека добились высоких результатов воспроизведения, но снизили УП, взяв более легкое задание, применив более адекватные, чем ранее, способы, но затратив при этом больше времени. Обучение сыграло свою роль, но для этих студентов, очевидно, требовалось больше времени для овладения адекватным способом работы с материалом. Данный вывод подтверждает и высокий уровень тревожности у всех четверых испытуемых. Еще четверо резко понизили в конце эксперимента и УП, и УД, сократив время выполнения задания (самого легкого) за счет применения хорошо усвоенного способа (просмотр, многократное повторение). Обучение не сыграло никакой роли, привычный способ тоже не помог. Распад деятельности обусловлен появлением тревожности перед выбором последнего задания.

Результаты по остальным группам студентов со средним УП и высоким УД, а также с низким УП и УД в начале эксперимента не представляют существенного интереса, так как характеристики выполнения ими заключительных заданий укладываются в разновидности, описанные выше.

Таким образом, динамика УП-УД-УП... имеет множество индивидуальных различий при выборе последующего задания, обусловленного особенностями воспроизведения предыдущего и опосредствованного применяемыми в процессе работы способами.

Обучение как поиск и применение продуктивного способа приводит к сокращению времени выполнения заданий, к повышению уровня притязаний и процента воспроизведения материала.

Результаты проведенного исследования дают основание предположить, что перспектива совершенствования процесса обучения в вузе во многом определяется специальным формированием способов выполнения конкретных заданий. У студентов появляется уверенность в достижении цели. Это в свою очередь способствует дифференцировке мотивации в направлении стабилизации мотивов, внутренне связанных с учебно-профессиональной деятельностью.

Список литературы: 1. Мельник И. М. О соотношении информационной функции общения и кратковременной памяти в системе память-общение//Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психология личности и познавательных процессов. С. 32—36. 2. Коструб Е. П., Зайка Е. В. Изменение самооценки личности в процессе восприятия художественного текста//Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психология личности и познавательных процессов. С. 57—58. 3. Ячина А. С. К вопросу об уровнях соотношения мотивов, целей и способов самостоятельной работы, направленной на усвоение учебного материала студентами//Вестн. Харьк. ун-та. 1988. № 320: Психология личности и познавательных процессов. С. 47—50. 4. Бибрих Р. Р., Васильев И. А. Особенности мотивации ценообразования в учебной деятельности студентов младших курсов//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. 1987. № 2. С. 20—30. 5. Хекхаузен Н. Х. Мотивация и деятельность. М., 1986. Т. 2. 339 с.

Поступила в редколлегию 16.12.89

УДК 15.370

И. В. КРЯЖ

К ПРОБЛЕМЕ СООТНОШЕНИЯ НАУЧНЫХ И ЖИТЕЙСКИХ ПОНЯТИЙ

В педагогической психологии понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) является одним из основополагающих. Впервые оно было введено Л. С. Выготским и получило наиболее полное обоснование в работе «Мышление и речь» [1]. Автор анализирует два типа понятий: житейские (спонтанные), произвольно формирующиеся у ребенка в ходе повседневной жизни, и научные, формирующиеся в ходе обучения в ситуации специально организованного общения со взрослым. Усвоение научных понятий создает ЗБР понятий житейских, делает возможным процесс их осознания и систематизации. Утверждение не вызывает сомнений, однако полезно проследить, каким образом обосновывает такой вывод сам Л. С. Выготский.

Напомним, что в своем исследовании Л. С. Выготский опирался на результаты, экспериментально полученные Ж. И. Шиф. В этих экспериментах учащимся предлагались для выполнения задания, однородные по своей структуре, но основанные на разном материале (в одном случае использовались ситуации из обыденной жизни, в другом — учебный материал). Например, предлагалось завершить предложения: «Велосипедист упал с велосипеда, потому что...», «Корабль с грузом затонул в море, потому что...» (для анализа житейских понятий) и «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому что...» (для исследования понятий научных). Оказалось, что предложения, содержащие учебный материал, ученики вторых классов оканчивали легче, с меньшим количеством смысловых ошибок, нежели предложения, содержащие факты повседневной жизни. Л. С. Выготский объяснял это тем, что в спонтанной речи ребенок правильно употребляет

союз «потому что», хотя само понятие «потому что» ребенком не осознано, в то время как при формировании научных понятий взрослый фиксирует внимание ребенка на причинно-следственных отношениях.

И здесь вызывает удивление факт полного игнорирования существенного различия в типах предложений. Если предложение, предназначенное для исследования научных понятий, подразумевает единственное завершение, единственную причинно-следственную связь, то события, описанные в предложениях другого типа, могут иметь самое разное объяснение. Ведь велосипедист может упасть, а корабль затонуть по самым разным причинам. В жизни ребенок может легко в спонтанной речи указать причину падения велосипедиста благодаря тому, что имеет перед собой конкретный пример. Следовательно, задание на использование житейских знаний имеет иную психологическую структуру, чем задание, основанное на учебном материале, так как ребенок стоит перед необходимостью сознательного выбора одного ответа из ряда равноценных решений. Если быть последовательными, то для изучения научных понятий логичнее было бы дать завершить предложение такого типа: «Ответом к задаче будет число 8, потому что...». Такое задание не сразу понимает и взрослый, и трудности, с которыми столкнется в этом случае ребенок, будут более значительными, чем при использовании житейских знаний.

Можно ли помочь ребенку преодолеть состояние неопределенности при завершении неоднозначного начала предложения? Опыт показывает, что можно, переформулировав задание в вопрос: «Почему, по какой причине мог упасть велосипедист?». И хотя ответов на такой вопрос может быть много, ребенок, как правило, опираясь на свой опыт, предлагает какой-то один вариант. Если после этого вернуться к первоначальному предложению, то названную с помощью взрослого причину ребенок использует для его завершения. Таким образом взрослый помогает ребенку организовать его опыт, его знания, действительно создавая ЗБР, обращая внимание ребенка на сам процесс установления причинно-следственной связи и тем самым создавая условия для осознания этого процесса.

Будет ли развивающим тот тип обучения, результаты которого анализировал Л. С. Выготский? Действительно ли знания типа: «В СССР возможно вести хозяйство по плану, потому что в СССР нет частной собственности — все земли, фабрики, заводы, электростанции в руках рабочих и крестьян» [1, с. 257] создают у ребенка почву для рефлексивной деятельности? Ведь именно в осознанности научных (неспонтанных) понятий Л. С. Выготский видел их развивающее значение. Спонтанность понятия отождествлялась с неосознанностью и внесистемностью [1, с. 287]. Действительно ли житейские (спонтанные) понятия усваиваются ребенком не в системе, изолированно друг от друга, без установления существенных связей между ними? Для ответа на эти вопросы необходимо вспомнить, какой смысл сам Л. С. Выготский

вкладывал в понятийную форму мышления. Основу понятийного мышления составляют операции абстракции и обобщения, причем речь идет о тех видах этих операций, которые позже В. В. Давыдов охарактеризовал как содержательные, связанные с выделением существенных свойств объектов [2], т. е. понятие всегда предполагает обобщение по существенным признакам, в противном случае будет иметь место уровень комплексного мышления. Как же происходит формирование понятий у детей? Л. С. Выготский показал, что в процессе общения со взрослым у ребенка возникает потребность в использовании речи. В случае неправильного употребления слова, неверного понимания его значения ребенком взрослый указывает на ошибку, исправляя ее, и тем самым вводит ребенка в проблемную ситуацию, разрешение которой должно привести к уточнению значения слова, т. е. к новому этапу в формировании данного понятия. Взрослый может помочь ребенку, выделяя вместе с ним существенные свойства предмета, действуя в ЗБР с опорой на уже сформировавшиеся психические функции. В слове закрепляется специфически человеческий способ мышления, и в словах как носителях понятий, фиксируется не только конечный результат, но и сам процесс (исторический его аспект) мышления. Так, однокоренные, родственные слова уже содержат в себе указание на общность происхождения, на те ситуации и те мыслительные действия, которые привели к возникновению данных понятий. И детская мысль не проходит мимо этого факта, дети открывают для себя общие законы построения речи, создают новые понятия [3]. Но здесь многое зависит от взрослого — будет ли он стимулировать познавательную активность ребенка, будет ли ставить перед ним новые познавательные задачи (т. е. действовать в ЗБР) или будет «плестись в хвосте развития». Так же и при организации учебной деятельности для формирования у ребенка новых понятий необходимо ставить его в новые условия, в новые проблемные ситуации, по своей психологической структуре близкие тем, в которых эти понятия зарождались. Так, понятие числа получило свое развитие благодаря появлению меновой торговли [4]. Необходимость урегулирования новых отношений привела к развитию математического аппарата, сначала как средства, а затем уже и как самостоятельного объекта познания. Исторически понятие числа развивалось как результат соотношения величин, и именно это понятие было положено в основу экспериментальной программы по математике, разработанной под руководством В. В. Давыдова [2]. При обучении по этой программе перед детьми ставятся новые познавательные задачи, лежащие в ЗБР. Такое обучение не является догматичным, ведь знание не дается детям в готовом виде, а добывается самостоятельно путем решения проблемных ситуаций, в которые вводит детей учитель. И новые понятия являются не абсолютным знанием, а средством решения определенного круга задач. Открывается относительность знания (например, система счисления может быть десятичной, а может быть и иной, в зависимости от этого будет та

или иная запись, и наоборот, одна и та же запись может иметь разное значение, но любая система будет средством решения определенного круга задач и как средство будет иметь свои существенные отличия и закономерности). Тем самым становится возможным анализ самой мыслительной деятельности, самих средств мышления (к анализу слова, речи должно вести изучение языко-ведческих дисциплин).

Формирование понятия происходит через решение познавательной задачи, в ходе которого выделяется существенное свойство объекта. Этот же путь характерен и для формирования понятий при формальном обучении при подаче готового знания. Только к познавательной задаче ученик приходит спонтанно, независимо от учителя, или же не приходит к ней вовсе, но в этом случае и не формируется понятие.

Казалось бы, это противоречит тому, что писал о соотношении научных и житейских понятий Л. С. Выготский. Но действительно ли речь шла о понятиях? Л. С. Выготский приводит пример, когда ребенок не может объяснить, что значит слово брат, хотя слово это и значение его хорошо ему знакомы. Для того чтобы у ребенка в данном случае окончательно сформировалось понятие «брат», надо чтобы перед ним стала проблема определения этого слова. И эта проблема действительно может быть перенесена из учебной деятельности, построенной на усвоении готовых определений. Но с таким же успехом перенос может и не состояться. В этом случае мы действительно имеем дело со спонтанным процессом. Также и при знакомстве с новым понятием через его определение. Если ребенок знает определение понятия существительного, значит ли это, что у него сформировано это понятие? Нет, ребенок может знать определение и не уметь определить, является ли данное слово существительным. Но поскольку при обучении такие задания перед ребенком ставятся и выполняются им, а затем оцениваются учителем, то методом проб и ошибок у ученика может сформироваться соответствующее понятие, но может остаться уровень комплекса. Даже формальное обучение может стимулировать процесс развития, но происходит это спонтанно, не следуя из самого обучения, а подчиняясь иным закономерностям.

Л. С. Выготскому необходимо было показать, что обучение должно опережать развитие, но характерная для его времени система обучения была построена на иных основах и не могла дать прямого, убедительного подтверждения его идей. Однако анализ процесса формирования понятий у детей, роли взрослого в этом процессе, проведенный Л. С. Выготским, делает возможным выход на реализацию идей развивающего обучения.

Список литературы: 1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. М., 1982. Т. 2. С. 5—360. 2. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972. 423 с. 3. *Чуковский К. И.* От двух до пяти. М., 1970. 414 с. 4. *Кликс Ф.* Пробуждающееся мышление. М., 1983. 302 с.

Поступила в редколлегию 01.11.89

УДК 15.370

Т. В. СЕРГЕЕВА, канд. психол. наук

СПЕЦИФИКА ТЕСТИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ С ПОМОЩЬЮ КОМПЬЮТЕРА

Использование компьютера при решении широкого круга вузовских задач открывает новые возможности для совершенствования познавательных процессов студентов и построения индивидуальной стратегии обучения, создает перспективы для повышения уровня их общей психологической культуры.

Наиболее надежным и быстрым путем компьютеризации вузовского обучения является, по нашему мнению, создание оболочек обучающих программ, позволяющих оперативно, без высоких требований к уровню компьютерной грамотности специалиста-предметника, строить автоматизированные курсы обучения. Обучающая эффективность такой оболочки зависит от концептуальной модели, которая лежит в ее основе. Она должна создаваться путем кооперированной деятельности специалистов в области психологии, методики обучения и программирования. Оптимальные условия для такой кооперации могут быть представлены в рамках системно-деятельностного подхода к обучению. Задачей проектировщика является изложение своей предметной области в терминах действий, т. е. в виде системы операций и алгоритмов. Задача разработчика — найти способы реализации этих операций на машине, создать микропрограммы и организовать их в систему согласно разработанному сценарию.

В Харьковском инженерно-строительном институте создан автоматизированный обучающий курс по иностранному языку на основе принципов развивающего обучения. Принципы его организации были описаны ранее *. Оболочка обучающей программы с автоматизированным комплексом тестов включает в себя следующие компоненты: анкету по определению объективной и субъективной оценки исходного уровня знаний и мотивации обучения, диагностический стартовый тест, серию тестов успешности, диагностический итоговый тест.

Оболочка разработана безотносительно к конкретному предмету и позволяет преподавателю определить исходный уровень знаний своих студентов, распределить их по группам согласно это-

* См.: Вестн. Харьк. ун-та. 1990. № 344: Психология личности и познавательных процессов. С. 61—63.

му уровню, учесть познавательную мотивацию и потенциальные возможности обучаемых в овладении предметом. С ее помощью можно проверить ход освоения учебного материала, построить индивидуальную стратегию обучения каждого учащегося, учесть историю обучения всех и каждого в группе, оперативно корректировать собственную методику преподавания.

Студенту оболочка дает возможность понять функциональную значимость изучаемого явления (что и для чего он изучает), определить степень своего незнания, самостоятельно составить программу собственного обучения и своевременно корректировать свои действия, наглядно наблюдать и оценивать результаты обучения.

Группы	Баллы	Интерпретация результатов
А	88—100	Материал усвоен
В	74—87	Материал усвоен, но требуется работа над индивидуальными ошибками
С	60—77	Необходимо повторение пройденного материала
Д	31—42	Необходимо проработать урок еще раз
Е	0—30	Материал не усвоен

Для изучающих английский язык комплекс конкретизирован специфическим для данного предмета материалом.

Тесты построены по принципу множественного выбора и представляет собой тесты успешности, которые в зависимости от обработки и интерпретации данных могут выполнять роль диагностических. С их помощью можно не только оперативно проверить усвоение учебного материала, но и наметить для каждого студента этапы дальнейшей работы. Для проверки результатов используется матрица, а для определения уровня усвоения знаний — специально разработанная таблица, с помощью которой можно провести сравнительный анализ результатов усвоения материала всей группой. Если каждое выполненное задание оценивать одним баллом, а выполнение всех принять за 100 %, то соответствующий расчет позволяет осуществить следующую градацию студентов (таблица).

Предложенная в ключе расшифровка характера контролируемого материала позволяет определить, какая часть урока недостаточно усвоена студентом, и составить индивидуальную программу корректировочных действий. Если же выведенная на дисплей общая таблица результатов по группе выявит определенную закономерность в недостаточной проработке материала по теме, это станет сигналом преподавателю о несовершенстве избранной им методики представления материала обучаемым и необходимости корректировки собственной деятельности.

В процессе тестирования студентам предлагается помощь в виде сообщения общей стратегии решения задачи, наводящих во-

просов, способов решения отдельных узлов, т. е. помощь в таком виде, в котором она способна стимулировать познавательную деятельность учащихся, осознание ими собственных действий, но нельзя сообщить знания в готовом виде. Если и это не помогает, предусмотрена ссылка на конкретные разделы учебника или обучающей программы с тем, чтобы предоставить студенту возможность проработать материал самостоятельно еще раз.

Особый интерес представляет анкетирование студентов до начала обучения и после него. Серия вопросов по определению субъективной оценки студентами своих знаний и мотиваций позволяет на основе сравнительного анализа выявить диалектику мотивов и самооценки и сделать вывод об успешности обучения в психологическом контексте. Как правило, в рамках традиционного обучения этому аспекту уделяется недостаточно внимания, хотя и признается ее значимость. Специально разработанная методика позволяет представить эту информацию в наглядной форме и создать стимул для совершенствования практики обучения с учетом психологических закономерностей усвоения знаний.

Программа позволяет осуществить оперативную обратную связь. Учащийся в результате тестирования получает не только итоговую оценку, но и определяет уровень своего знания, получает информацию о конкретном материале, который необходимо проработать дополнительно, инструкции по способу действий с ним, т. е. индивидуальную программу учебной деятельности. Так как результаты тестирования хранятся в памяти машины и отрицательные результаты стираются в случае повторного тестирования (количество попыток фиксируется), студент может наглядно наблюдать свой прогресс в освоении предмета, что имеет положительный психологический эффект.

Использование ЭВМ в вузовском обучении усиливает мотивационно-потребностную направленность учебно-познавательной деятельности, повышает эффективность усвоения знаний.

Поступила в редколлегия 28.10.89

УДК 15.370

М. А. КУЗНЕЦОВ, канд. психол. наук

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ РАЦИОНАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МОТОРНОЙ ПАМЯТИ

1
Анализ проблемы памяти в процессе трудового обучения младших школьников показал, что традиционные методы, состоящие в сообщении знаний в готовом виде и пооперационном руководстве действиями учеников, препятствуют эффективному и прочному усвоению практических навыков и умений. Соответствующие методические рекомендации, как правило, базируются на тес-

но примыкающих к бихевиоризму и условно-рефлекторной теории представлениях о моторной памяти как механизме фиксации сенсомоторных связей и выработки двигательных стереотипов. Такую ориентацию в педагогической практике можно считать, по-видимому, одним из проявлений традиционной для психологии недооценки моторной памяти, сведения ее к «низшим», «генетически ранним» формам памяти. В современных концепциях, базирующихся на принципах системного подхода, произошла переориентация исследовательских интересов с когнитивного (отражательного) аспекта работы памяти на продуктивный (регулятивный) аспект ее функционирования [1—4 и др.]. Исследования факторов эффективного запоминания какого-либо материала и условий прочного закрепления знаний в соответствующей области деятельности уступили место поискам ответов на вопросы о том, каким образом мнемическая система субъекта обеспечивает активную переработку информации, актуализирует и регулирует реализацию операций деятельности, включается в решение различных жизненных задач.

К числу важнейших задач, которые субъект вынужден решать в ходе деятельности, относятся разнообразные практические (двигательные) задачи [5]. Многие из них могут быть успешно решены лишь за счет актуализации в мнемической системе различных форм опыта (образного, словесно-логического, эмоционально-оценочного, двигательного) и реализации ряда активных процессов (распознавания образов, образного представления, абстрагирования, принятия решения, программирования действия, идеомоторного «опробования» и др.). Таким образом, моторная память очень сложна по структуре и представляет собой частный вариант функционирования единой мнемической системы, проявляющийся при решении человеком какой-либо двигательной задачи.

Ранее в наших исследованиях было выдвинуто и получило экспериментальное подтверждение предположение о содержании и конкретных формах реализации моторной памятью продуктивных функций в процессе формирования практических навыков [6, 7]. Продуктом работы моторной памяти является моторная программа — психологический регулятор практического акта. Важнейшими структурными компонентами моторной памяти являются долговременная (ДП) и оперативная кратковременная (ОКП) память. ДП актуализирует усвоенные в прошлом моторные программы, а в том случае, когда того требуют условия двигательной задачи, — операции сенсорно-перцептивной ориентировки, интеллектуального поиска, критерии оценки попыток решения задачи. ОКП удерживает результаты актуализируемых операций, обеспечивает их контролируемость и взаимоувязку в более обобщенные и целостные структуры — моторные программы, которые затем переводятся в ДП. Каждая попытка решения двигательной задачи является очередным актом структурирования моторной программы в системе памяти.

Приведенные выше положения легли в основу исследования, целью которого явилась проверка возможности повышения эффективности обучения первоклассников практическим навыкам на уроках труда за счет рационализации продуктивного функционирования моторной памяти детей.

Общепринятой для советской психологии является характеристика навыка как автоматизированного действия, выполняемого под контролем сознания и отражающего уровень сформированности деятельности как системы в единстве ее моторных, когнитивных и регуляторных звеньев [8]. Под формированием моторного навыка понимается специфическая перестройка операционной структуры деятельности. Эта перестройка инициируется целями и задачами деятельности, заключается в сложной динамике сенсорно-перцептивных, интеллектуальных и моторных операций и завершается созданием свернутых, мобильных, оперативных и устойчивых психомоторных единиц, обеспечивающих эффективное решение тех или иных двигательных задач.

Мы предположили, что оптимизация обучения первоклассников трудовым навыкам может быть осуществлена за счет рационализации функционирования системы моторной памяти детей. Гипотеза проверялась на базе первых классов СШ № 4 Харькова в 1988/89 учебном году. Оставаясь целиком в рамках ныне действующей программы трудового обучения в начальных классах, мы реализовывали на уроках труда обучение детей решению конструктивно-технических задач по двум методам. Один, получивший название «сообщающего», часто наблюдается в школьной практике и состоит (особенно в первых классах) в прямом пооперационном руководстве действиями учеников со стороны учителя, в обеспечении их готовыми решениями. Другой заключается в управлении не только исполнительскими действиями, но прежде всего в актуализации сенсорно-перцептивных, интеллектуальных и моторных операций, направленных на создание и удержание в памяти детей целостного образа будущего изделия и интегральной программы практического исполнения замысла. Формирующий эксперимент был основан на допущении существенных различий в продуктивном функционировании моторной памяти в этих двух случаях. При реализации «сообщающего» метода дети выступают как исполнители готовых указаний, поэтому их действия регулируются частными перцептивно-моторными программами памяти, образующимися посредством наблюдения конкретных действий учителя, других учеников. Во втором случае моторная память включается в процесс построения деятельности во всей полноте своей структуры (сенсорно-перцептивными, интеллектуальными и моторными компонентами). При этом создаются благоприятные условия для формирования и закрепления в опыте ребенка интегральных регуляторных структур обследования условий конструктивно-технических задач, поиска решений и программирования исполнительских действий. Создается также основа для широкого переноса усвоенных программ и схем действий.

Критериями для сравнения эффективности обучения по двум методам служили качественные и количественные показатели производимой деятельности (т. е. работы детей при решении задач конструктивно-технического типа) и возможности переноса опыта решения одних задач на другие, отличающиеся от первых.

В формирующем эксперименте участвовали первоклассники 1 «В» класса, 30 чел. Их работа сравнивалась с работой контрольного 1 «А» класса (31 чел.), ученики которого, как показали констатирующие эксперименты, наблюдения и результаты анализа текущей успеваемости, существенно не отличались от учеников экспериментального класса по уровню сформированности моторной памяти и степени развития учебно-трудовых навыков. Формирующие воздействия организовывались при прохождении учениками практически всех тем, предусмотренных программой (за исключением темы «Основы сельскохозяйственного труда»)*. Рационализация функционирования структур ДП состояла в направленной актуализации уже имеющегося у детей опыта, соответствующего изучаемой теме, актуализации сенсорно-перцептивных операций и формировании эталонов и схем ориентировки в заданиях, актуализации и формировании интеллектуальных операций, актуализации и формировании моторных программ исполнительских действий и операций. Например, перед лепкой фигурок животных из пластилина дети под руководством учителя обсуждали особенности внешнего вида, образа жизни, поведения соответствующих животных, делились опытом работы с пластилином. При работе с конструктором детей специально обучали эффективным способам идентификации деталей, обеспечив их карточками, содержащими информацию об основных способах соединения деталей. Ученикам приходилось по ходу работы устанавливать качественные особенности объектов труда, состав и назначение их компонентов, выяснить свойства материалов, открывать оптимальные способы действий. Отрабатывались важнейшие моторные операции — сгибание, беговка, фальцевание бумаги, ее разрывание по сгибу, разрезание, разметочные операции и т. п.

Рационализация функционирования ОКП заключалась в обеспечении максимальной контролируемости операций и действий детей со стороны учителя (с последующим постепенным переходом к самоконтролю) и в стимулировании у учеников процесса интегрирования операций деятельности в обобщенные мнемические программы трудовых действий. Решение этих двух задач достигалось путем организации учителем многосторонней и полной «обратной связи» в деятельности детей. Практиковались привлечение учеников к оцениванию изделий, функциональные проверки поделок, разнообразные оценочные высказывания учителя, использование внешних опор и ориентиров и др. Детей обучали элементарному планированию своих действий, изложению плана

* Уроки в экспериментальном и контрольном классах, следуя нашим рекомендациям, проводила учитель труда СШ № 4 Н. В. Мышкова.

в различных формах (устно, письменно, в виде рисунка, элементарного чертежа и др.). Использовались несложные структурно-логические схемы выполнения заданий.

Результаты трех серий контрольных экспериментов, проведенных в конце учебного года, подтвердили выдвинутую гипотезу. В этих экспериментах обе группы учеников — экспериментальная и контрольная — выполняли по три задания (изготовление разборной коробочки и конверта из бумаги, создание модели стола из тонкого картона). Существенно опередив учеников контрольного класса по показателям скорости и точности выполнения заданий, ученики экспериментального класса обнаружили способность к более организованному и эффективному труду. Кроме того, показатели выполнения контрольных заданий свидетельствовали о появившейся у учеников экспериментального класса возможности более широкого, чем в контрольном, переноса ранее усвоенных навыков и умений в ситуации решения новых для детей конструктивно-технических задач. Полученные данные послужили основой для создания методических рекомендаций учителям труда в младших классах.

Результаты формирующих экспериментов позволяют сделать следующие выводы.

Оптимизация функционирования памяти детей является существенным резервом повышения эффективности обучения практическим навыкам и умениям на уроках труда.

Формирование системы моторной памяти предполагает направленную организацию интегральных мнемических программ действий в ДП и активизацию интегративных процессов в ОКП младших школьников.

Список литературы: 1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения: Пер. с англ. М., 1980. 528 с. 2. *Бочарова С. П.* Память как базовая функциональная система в структуре деятельности человека-оператора//Психол. журн. 1981. 2, № 3. С. 3—11. 3. *Исследование памяти*/Под ред. Н. Н. Корж. М., 1990. 216 с. 4. *Ляудис В. Я.* Память в процессе развития. М., 1976. 255 с. 5. *Бернштейн Н. А.* Физиология движений и активность. М., 1990. 495 с. 6. *Заика Е. В., Кузнецов М. А.* Кратковременная память и усвоение практических умений//Вопр. психологии. 1989. № 2. С. 120—123. 7. *Заика Е. В., Кузнецов М. А.* Специфика и взаимосвязь функций долговременной и кратковременной памяти в процессе формирования двигательного навыка//Вестн. Харьк. ун-та. 1989. № 337: Психология личности и познавательных процессов. 39—44. 8. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.

Поступила в редколлегию 06.01.90

**ПРОБЛЕМА ГУМАНИЗАЦИИ ОПЕРАТОРСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНЖЕНЕРНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
ПРОЕКТИРОВАНИИ СИСТЕМ ЧЕЛОВЕК — ТЕХНИКА**

В настоящее время переосмысливаются привычные взгляды на технику, на человека, на их взаимоотношение. Вопрос «Что есть благо для человека?» слишком долго подменялся вопросом «Что есть благо для развития технической системы?» [1]. Человеческая сущность в этом случае исчезала из поля зрения исследователей и разработчиков. Гуманизация систем человек — техника (СЧТ) неминуемо должна привести к изменению их инженерно-психологического проектирования. Его идеология за последнее время претерпела существенную эволюцию. Сменяя друг друга, складывались взгляды на человека как элемент среды, компонент СЧТ, на оптимальное назначение функций человека и машины. Наконец, произошел перенос акцента с оптимизации эффективности СЧТ на оптимизацию человеческой деятельности, понимаемую как основной объект проектирования.

В советской психологии существует ряд теоретических концепций, лежащих в основе инженерно-психологического проектирования СЧТ: антропоцентрическая; активного оператора; антропоморфная; поэтапного моделирования; взаимной адаптации человека и техники; функционального комфорта; анализа деятельности оператора как иерархической структуры и др. Выбирая один из возможных подходов, проектировщик, осознанно или неосознанно, определяет системообразующий фактор. В зависимости от того, что понимается под системообразующим фактором, будет изменяться проектная концепция, ее идеологическая направленность (технократическая, гуманистическая). Рассмотрим это на примере деятельности диспетчера транспортной системы.

Важнейшим компонентом в структуре деятельности диспетчера, как и в любой другой, является мотив. В качестве системообразующего фактора нами выделен смыслообразующий мотив трудовой деятельности. От того, что будет понято в качестве смыслообразующего мотива на стадии проектирования, зависит организация деятельности диспетчера, всей системы в целом. Требование формировать высокий уровень мотивации, который определяется степенью представленности в структуре мотивов общественных потребностей, является односторонним. Усматривая в качестве общественной потребности только своевременную и безаварийную доставку грузов и пассажиров разработчик превращает диспетчера в автомат, но несущий бремя ответственности (неотъемлемое единство диспетчера с социальным и культурным контекстом).

Гуманистический подход к проектированию предполагает признание ценности личности. Это должно быть отражено в понимании смыслообразующего мотива. Его можно рассматривать как «познавательно-преобразующий мотив» (ППМ), как познание человеком собственной сущности и окружающего его мира через со-творение (преобразование) себя, природы, общества, развитие собственных творческих способностей. Безусловно, и своевременность и безаварийность работы транспортной системы как общественная потребность остаются в иерархии мотивов трудовой деятельности, но занимают в ней не единственное и основное, а рядовое положение [2]. Понимание ценности личности приводит к гуманистической направленности проектной концепции (инженерно-психологический аспект) и через нее к формированию чувства личного достоинства диспетчера при работе в созданной системе (социально-психологический аспект). Здесь мы видим проявление конструктивного подхода к проектированию, согласно которому организация деятельности есть важнейшее средство формирования сознания и поведения личности [3].

Выделение ППМ в качестве системообразующего фактора обеспечивает отношение к человеку как к основной ценности и рассмотрение техники только как орудия, средства достижения стоящей перед человеком цели, реализации его способностей. Такое понимание взаимодействия человека с техникой предполагает принцип вторичности проектирования технических средств в СЧТ и приоритет целей человека. Данный подход обеспечивает снижение аварийности и повышение надежности транспортной системы, которые достигаются не столько высокопроизводительной техникой, сколько высокой работоспособностью диспетчера на протяжении всего рабочего дня. Таким образом, развитие техники должно быть направлено не в сторону упрощенно понимаемого прямого роста производительности труда, а по пути сохранения здоровья и «деловой формы» человека, поддержания его работоспособности. Понимая в качестве смыслообразующего мотива общественная потребность в своевременной и безаварийной доставке грузов и пассажиров приводит к тому, что даже при наличии технической возможности диспетчер не освобождается от утомительного ручного ведения графика, которое стабильно удерживает его в «контуре» управления. Нахождение же в «контуре» системы с позиций нашего подхода — есть готовность диспетчера к принятию ответственного решения через проявление интеллектуальных способностей, осуществление развития и саморазвития личности.

При создании диспетчерских центров управления без учета ППМ как системообразующего фактора теряется понимание проектировщиком субъекта управления как субъекта деятельности. Естественным следствием этого является неудовлетворенность диспетчеров своей работой. В начале 1989 г. эта неудовлетворенность вылилась в забастовку диспетчеров управления воздушным движением [4]. Они отказались получать зарплату, пытаясь при-

влекать тем самым внимание к наболевшим вопросам организации своего труда. Так, диспетчеры требовали разделения юридической ответственности за безопасность полетов между пилотами и движущимися; разработки положения о критериях труда диспетчеров; проведения работ по модернизации диспетчерских пунктов и др. Эти и подобные им проблемы при проектировании СЧТ с гуманистических позиций, по нашему мнению, возникать не будут.

Перспективы развития диспетчерской деятельности, таким образом, лежат в области гуманизации проектных концепций, что фиксируется в следующем.

1. Работа оператора рассматривается не столько в технологическом ключе (как определенным образом алгоритмизированные действия), сколько как система деятельности, включенная в социокультурный контекст образа жизни человека. Он принимает на себя роль оператора, что активно влияет на изменение его образа жизни. В этом смысле работа оператора проектируется как развивающаяся система деятельности.

2. Развитие системы деятельности понимается в смысле задействования в ней культурного и интеллектуального потенциала оператора. Это значит, что проектировщику необходимо достичь такого изменения его функций в СЧТ, при котором можно говорить о некоем «пределе автоматизации». В СЧТ, таким образом, необходимо выделить специфически «человеческие» особенности работы оператора, требующие накопления и роста его личностных особенностей.

3. В идеологии проектирования необходимо отказаться от бесперспективной идеи «эмансипации человека от техномира»*. Гуманизация видится не в «эмансипации», а в органическом вхождении технологий в культурный и эмоциональный мир человека подобно тому, как человек входит в мир технологий. В свою очередь это означает технологизацию интеллектуальных способностей, при которой духовный мир человека становится свободным.

* Еще в 1968 г. это зафиксировал А. Н. Леонтьев: «Человек в системе «человек — машина» необходимо подчиняется машине, приспособляется к ней. Даже когда вопрос исследования формулируется в терминах «приспособления машины к человеку», то это выражает лишь частную задачу внутри той же общей проблемы подчинения человека машине. По существу, это вопрос о том, какие особенности человека должны учитываться при создании машины для того, чтобы человек мог ее обслужить» [5].

Список литературы: 1. Фромм Э. Иметь или быть. М., 1986. 238 с. 2. Невельская-Гордеева Е. П. Смыслообразующий мотив деятельности диспетчера как системообразующий фактор при проектировании АСУ//Человеческий фактор в современном автоматизированном производстве. Хабаровск, 1989. С. 76—79. 3. Зинченко В. П., Коваленко Г. Г., Мунипов В. М. Возможности человека и новая техника//Коммунист. 1986. № 9. С. 72—81. 4. Бочаров Г. Бастуют, работая: на чем настаивают авиадиспетчеры//Лит. газ. 1989. 22 февр. С. 2. 5. Леонтьев А. Н. Насущные задачи психологической науки//Коммунист, 1968. № 2. С. 56—69.