

(угадывание, что синего цвета нет вовсе) может снять этот негативный эффект. Оказалось, что возникающая у испытуемых догадка о возможности отсутствия одного из стимулов приводит к повышению эффективности в даваемых ответах относительно тех участников эксперимента, у которых не возникло подобной догадки.

При этом анализ ошибок, возникающих в процессе решения задачи, показывает, что если ошибка совершается в соответствии с выдвинутой сознанием гипотезой, то эта ошибка совершается быстрее среднего времени реакции у того же испытуемого. Результаты контрольной группы (где ошибка не является следствием работы сознания с гипотезой о полноте предъявленных стимулов) согласуются с целым рядом данных (Аллахвердов, 2009; Четвериков, 2009), в соответствии с которыми ошибочные ответы даются медленнее верных.

Таким образом, если в ходе решения задачи возникает противоречие между ожидаемыми (в том числе на неосознаваемом уровне) и реальными событиями, это противоречие будет сглаживаться, что проявится в ухудшении эффективности когнитивной деятельности, связанной с решением поставленной на осознаваемом уровне задачи.

Литература

- Аллахвердов В. М. Сознание и закономерности возникновения ошибок // Международная научная конференция «Проблемы развития личности». 23–24 ноября 2009 г. Ереван, 2009. С. 222–226.
- Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: Изд-во «ДНК», 2000.
- Причисленко А. Г. Сглаживание когнитивного диссонанса при иллюзорном восприятии // Сборник статей по материалам лучших дипломных работ выпускников факультета психологии СПбГУ 2008 года / Под науч. ред. Л. А. Цветковой, Ю. И. Филимоненко. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2009. С. 95–100.
- Четвериков А. А. Влияние эмоций на скорость восприятия локальных и глобальных признаков // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2009». Вып. 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии / Под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2009. С. 569–570.

К ВОПРОСУ О СЛОЖНОЙ СИСТЕМЕ СЕНСОРНО-ДЕЙСТВЕННОГО И СЕНСОРНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ И НЕОБХОДИМОСТИ ЕЕ ПОКОМПОНЕНТНОГО РАЗВИТИЯ

С. А. Погова

Пензенский государственный педагогический университет (Пенза)
posthouse@mail.ru

Обоснована необходимость покомпонентного развития системы сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления в целях динамичного развития словесно-логического мышления ребенка дошкольного возраста. Данный вывод, по мнению автора, подтверждает проведенный, кратко описанный эксперимент и его результаты.

Ключевые слова: система. мышление. восприятие. «интермодальность» мысли. системогенез.

На Всероссийской научной конференции в МГУ «Современная психология мышления: смысл в познании» 2008 г. были озвучены результаты эксперимента по развитию мышления детей 4–5 лет. Положительные результаты были получены на основе применения методики, основанной, как предполагалось, на признании наглядно-действенного и наглядно-образного мышления компонентами сложной системы сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления и их поэтапном развитии. Эксперимент состоял в поэтапном развитии каждого предполагаемого компонента системы сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления. Так, закрыв глаза, дети «на ощупь» или по вкусу и т. п. изучали предмет. В результате на заключительном этапе эксперимента они показывали лучший результат (по сравнению с детьми контрольной группы) усвоения информации о предмете: были способны по свойству назвать предмет, описать его другие множественные характеристики и т. п.

В течение 2009–2010 г. были проведены дополнительные исследования с целью ответа на следующий вопрос: указывают ли полученные результаты эксперимента на возросший уровень развития мышления или речь идет о развитии восприятия детей? По понятным причинам ответ на данный вопрос имеет принципиальное значение. Однако до ответа на него необходимо проанализировать соотношение понятий «образ» и «мысль».

Известно, что представители бихевиоризма и гештальтизма фактически отождествили данные понятия. Так, Э. Торндайк, исследуя поведение животных, пришел к выводу о том, что между образным и мыслительным регулированием поведения *нет четкой демаркационной линии*. Основатель Вюрцбургской школы психологии мышления О. Кюльпе разделил данные процессы. Он заключил, что мышление столь же первично, как и ощущение, и представляет собой явный эквивалент психофизиологического параллелизма. Многие представители русской психологической школы признавали глубочайшую взаимосвязь всех познавательных процессов. Так, О. К. Тихомиров подчеркивал, что выделение каждого познавательного процесса является условным. А. Леонтьев исходным пунктом досоциального развития мышления признал первосигнальный сенсорно-перцептивный уровень психической деятельности. Данную позицию рассматривал Л. М. Веккер, предположивший, что биологической предпосылкой мышления должен быть некий «перцептивный уровень психики». В этом случае обозначалась гипотетическая возможность существования некой *переходной стадии* предметного действия, которая, не подвергаясь еще регулируемому воздействию мысли, выступала бы в качестве средства ее формирования. Однако данный подход был подвергнут критике самим автором.

Таким образом, к сожалению, существующие на сегодняшний день различия во взглядах исследователей не позволяют выявить единственно верную точку зрения по данному вопросу. Подобное положение указывает на особую значимость определения сущности понятия «мышление». Значительная часть исследователей придерживается взглядов Л. М. Веккера. Под мышлением Л. М. Веккер (Векер, 1998) понимает процесс, состоящий в непрерывном обратимом переводе информации с языка симультанно-пространственных предметных гештальтов, представленных образами разных уровней обобщенности, на символически операторный язык, представленный одномерными сукцессивными структурами речевых сигналов. Им

выделены следующие признаки мышления: мышление рассматривается как отображение связей и отношений между предметами и явлениями объективной действительности; специфика этого отображения усматривается в том, что отображение является обобщенным; особенность мыслительного отображения состоит в его опосредствованности, благодаря чему оно выводится за пределы непосредственного опыта. Он же признал, что данные признаки недостаточны для проведения четкой демаркационной линии между структурой мысли и структурой образов (ощущений, восприятий и представлений). При этом Л. М. Веккер сделал вывод об «интермодальности», «полимодальности» мысли. Он писал, что мысль может переходить за пределы «вырезаемых» соответствующей модальностью участков спектров. Более того, он признавал, что *мысль «ходит» по всему диапазону каждого из этих спектров и может переходить из одного спектра (например, из оптического в акустический) в другой*. Данный вывод косвенно подтверждает наше предположение относительно возможности (и роли) покомпонентного развития системы мышления.

Взяв за основу вывод В. Д. Шадрикова относительно развития способности, мы также признали, что развитие способности – это развитие системы, реализующей ту или иную функцию, это *процесс системогенеза* (Шадриков, 1990). При этом, учитывая то, что большинством исследователей признается взаимосвязь всех познавательных процессов, мы признали, что покомпонентное развитие модальностей в той или иной мере окажет влияние на процесс мышления (ведь это – процесс системогенеза). Однако имеется ли возможность на данный момент четко разделить процесс восприятия и мышления? Многие исследователи, как мы уже отмечали, признают невозможность данного разделения. Оставаясь на данной позиции, мы получили хорошие результаты развития детей. Однако в тот момент даже не предполагали, что данное развитие, основываясь на выводе Л. С. Выготского, может быть еще более значимым. Л. С. Выготский полагал, что мысль возникает там, где поведение встречает преграду (Выготский, 2002). Основываясь на данном выводе, а также на предположении относительно возможности покомпонентного развития как каждой модальности, восприятия, так и сенсорно-действенного и сенсорно-образного мышления, мы разработали игры и игровые упражнения, в которых ребенок должен был преодолевать «преграду», *решать задачи*, используя информацию, полученную ребенком ранее при изучении предметов с помощью определенной модальности (покомпонентно).

Примеры некоторых игр

А Игра «Все что слышу – я представлю, расскажу, и покажу».

Содержание: ребенок отворачивается от педагога (или *закрывает глаза*), который в это время производит несколько связанных между собой действий:

- а) открывает дверь, ударяет рукой о руку (хлопок), вздыхает, идет к столику, шуршит фольгой, производит глотательные движения и т. п.;
- б) произносит звуки «кис, кис», ставит на пол блюдце, наливает в блюдце «молоко». Ребенок, не видя производимых педагогом действий (закрыв глаза или отвернувшись), должен:
 - 1) представить, распознать и запомнить все происходящее;
 - 2) составить рассказ о происходящем у него за спиной;
 - 3) точно воспроизвести последовательность действий.

Краткий анализ освоения игры. На первом этапе освоения игры дети: «не замечали» некоторых действий педагога (хлопок руками, вздох и т. п.); часто

путали последовательность произведенных педагогом действий. Точность воспроизведения имела большое значение, так как от нее зависело последующее описание детьми данной ситуации. *Пример описания детьми (а):* «кто-то открывает дверь»; «ударом рук друг о друга «включает» свет»; «почему-то он грустный, так как дышит тяжело»; «наверное, он «хочет кушать», но ест лишь шоколад, так как... и т. д. Данная игра направлена на освоение ребенком таких функций мышления, как анализ, синтез.

Б Игра «Что расскажет запах?».

Содержание: педагог рассказывает о лесной школе гномов, которые учатся различать по запаху растения и по запаху «готовить салаты, супы, напитки и т. п.» для лесной королевы. Ребенок закрывает глаза. Педагог поочередно раскрывает баночки с разным наполнением (яблоко, лук, чеснок, базилик и т. п.) и предлагает ребенку определить компоненты, которые могут быть употреблены при приготовлении супа и т. п. Более сложный вариант: в баночке находятся несколько измельченных овощей/фруктов, которые необходимо назвать (произвести анализ).

В Игра «Читаю рукой и пальчиками» (по типу работы со словарем Брайля). *Содержание:* после изучения детьми материалов: ваты, бумаги и фольги педагог предлагает наклеить на картон аппликации (1 – круг; 2 – квадрат; 3 – прямоугольник; 4 – солнышко; 5 – дерево; 6 – дом с крышей; 7 – цветочек). Получается 21 лист, так как каждое изображение выполняется трижды (разными материалами). Затем организовывается игра: дети с закрытыми глазами (на ощупь) описывают воспринимаемое изображение какой-либо аппликации (играя в данную игру, ребенок осваивает такую функцию мышления, как синтез).

Г Игра «Экзамен для повара».

Содержание: педагог рассказывает сказку о Великой волшебнице (модификация сказки «Карлик-нос»), которая обучает и выпускает из своей школы удивительных поваров, способных по вкусу (или запаху) определить блюдо (с закрытыми глазами), распознать составляющие его компоненты (т. е. произвести анализ).

Экспериментальная работа с детьми 4–5 лет проводилась в группах раннего развития при музыкальных школах № 2, № 15 г. Пензы длительное время. В последующие три года были набраны экспериментальные группы, в которых проводились занятия, основанные на разработанных автором играх при непосредственном участии родителей в рамках андро-педагогического подхода. В эксперименте участвовало 410 детей. После освоения детьми игр в основном была проведена диагностика. Для выявления уровня развития мышления были использованы тесты для детей 4–5 лет О. Н. Земцовой (2007), методика «Последовательность событий» и модифицированная методика словесно-логического мышления Л. И. Переслени, Е. М. Мастюковой, Л. Ф. Чупровой (1990). Модификация состояла в специальном подборе слов, а также в частичном изменении инструкции: «Сейчас я назову 3 (вместо 5) слова: 2 (вместо 4) из них чем-то похожи, а одно – лишнее. Нужно найти лишнее слово. Слова зачитываются. После ответа задается вопрос: «Почему это слово лишнее?» Далее устно предъявляются группы (пять групп) слов:

- 1 Водопад, кружка с молоком, грохот.
- 2 Чеснок, лук, свекла.
- 3 Металлическая линейка, карандаш, игрушечная машинка.
- 4 Вата, снег, мягкая игрушка.
- 5 Ручеек, тишина, кефир.
- 6 Мамин голос, скрипка, медведь.
- 7 Громко, дерево, красный цвет.
- 8 Роза, красный цвет (или желтый, белый), духи.
- 9 Неприятность, красный цвет, рыба.
- 10 Солнце, окружность, желтый цвет.
- 11 Банан, картофель (вареный), ягодка смородины.
- 12 Конфетка, жвачка, хлеб.

Ответы признавались верными, если ребенок не просто называл слово, но обосновывал свой ответ в рассуждении. Примеры «лишних слов»:

- 1 Вариант первый: лишнее слово – кружка с молоком, так как звук водопада такой же громкий, как и у грохота. Второй вариант: лишним словом признается грохот, так как водопад и молоко являются жидкостями.
- 2 Вариант первый: лишнее слово – свекла, так как лук и чеснок «кусаются», «жгутся», а свекла – нет. Второй вариант: лишним словом признается чеснок, так как свекла и лук «ровно-круглые», а чеснок «не ровно-круглый» (наличие выпуклостей).
- 3 Вариант первый: лишним словом признается карандаш, так как металлическая линейка такая же холодная, как и игрушечная машинка. Второй вариант: игрушечная машинка, так как линейка и карандаш – прямые, а игрушечная машинка – «разная» (либо: линейка и карандаш – канцелярские принадлежности).
- 4 Вариант первый: лишним словом признается кефир, так как ручеек бежит тихо, так же как «звучит» тишина. Второй вариант: тишина, так как ручеек и кефир – жидкости.
- 5 Вариант первый: лишним словом признается снег, так как он холодный, а вата теплая и мягкая, как и мягкая игрушка. Второй вариант: лишнее слово – мягкая игрушка, так как снег и вата – белые.
- 6 Вариант первый: лишним словом признается медведь, так как мамин голос звучит нежно, как скрипка, а не как медведь рычит.
- 7 Вариант первый: лишним словом признается дерево, так как красный цвет яркий, как и громкий звук.
- 8 Вариант первый: лишним словом признается слово «духи», так как роза может быть красного цвета. Вариант второй: красный цвет, так как духи могут пахнуть, как роза.
- 9 Вариант первый: лишним словом признается красный цвет, так как рыба может пахнуть неприятно. Вариант второй: рыба, так как неприятный запах очень резкий, яркий, как красный цвет.
- 10 Вариант первый: лишним словом признается окружность, так как солнце желтого цвета. Вариант второй: лишним словом признается желтый цвет, так как солнце на рисунке имеет форму окружности. Вариант третий: нет лишнего слова, так как солнце имеет форму окружности и желтый цвет.
- 11 Лишним словом признается ягодка смородины, так как банан по вкусу напоминает сладкий вареный картофель.

- 12 Вариант первый: лишним словом признается жвачка, так как конфетку и хлеб можно съесть полностью, а жвачку можно лишь жевать, а съесть нельзя. Вариант второй: нет лишнего слова, так как и конфетку, хлеб и жвачку можно жевать.

Уровень развития словесно-логического мышления на начальном этапе эксперимента у детей контрольной и экспериментальной группы был практически одинаков. На заключительном этапе эксперимента дети экспериментальной группы демонстрировали значительно более высокий уровень развития по сравнению с детьми контрольной группы.

Анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы:

- 1 Наглядно-действенное, наглядно-образное мышление является компонентом сенсорно-действенного, сенсорно-образного мышления.
- 2 У детей дошкольного возраста процессы восприятия и мышления могут развиваться, вероятно, как изолированно, параллельно, так и в теснейшей взаимосвязи.
- 3 В целях динамизации процесса развития словесно-логического мышления детей дошкольного возраста целесообразно сенсорно-действенное мышление развивать покомпонентно.

Литература

- Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.
- Выготский Л. С.* Психология. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2002.
- Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. Т. 1, 2. М.: Педагогика, 1986.
- Тихомиров О. К.* Психология мышления: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Издат. «Академия», 2007.
- Шадриков В. Д., Черёмошкина Л. В.* Мнемические способности: развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕАНТАГОНИСТИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДВУХ ЛИЦ

Т. Н. Савченко

Институт психологии РАН (Москва)

t_savchenko@yahoo.com

Представлен метод описания принятия решений в конфликтной ситуации. Построена нормативная математическая модель принятия решений, учитывающая различия в критериях выбора индивидуальных стратегий поведения субъекта. Разработан и проведен эксперимент по проверке данной модели. Выявлены типы поведения в диадном взаимодействии, уточняющие типы, выявляемые методикой Томаса.

Ключевые слова: поведение в конфликтной ситуации, игра двух лиц с противоположными интересами, решение игры, моделирование, экспериментальное исследование, принятие решений.

Понятие конфликта широко используется в различных сферах социальной жизни, но часто понимание его не является однозначным. Одно из направлений ис-