

Осинина Татьяна Николаевна

СПОСОБЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ОРИГИНАЛА ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2009/10-2/34.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2009. № 10 (29): в 2-х ч. Ч. II. С. 84-89. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2009/10-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

СПОСОБЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ОРИГИНАЛА ПРИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ

*Осинина Татьяна Николаевна**Московский государственный областной гуманитарный институт*

С позиции системного подхода мнемические способности - это «свойства функциональных систем мозга, позволяющие кодировать и декодировать информацию в целях ее запоминания, сохранения и воспроизведения. Эти свойства имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [Черемошкина, 2002, с. 19]. При этом реализуются мнемические способности системой функциональных, операционных и регулирующих механизмов.

Мнемические способности традиционно характеризуются пятью основными процессами: запоминанием, сохранением, воспроизведением, узнаванием и забыванием. Однако абсолютное большинство работ посвящено исследованию запоминания. Процессы воспроизведения обычно рассматриваются как следствие особенностей запоминания. Признавая объективно существующую связь этих процессов в едином познавательном акте, следует отметить назревшую необходимость изучения процесса воспроизведения в качестве относительно самостоятельного проявления мнемических способностей.

Воспроизведение – процесс восстановления (реконструкции) ранее запомненного материала. Внутри процесса воспроизведения выделяют процессы припоминания и процессы воспоминания. Припоминание позволяет произвольно извлечь из долговременной памяти образы прошлого, а воспоминание - произвольно извлечь из долговременной памяти образы прошлого [Там же, с. 17]. Основной функцией припоминания является актуализация в памяти нужного субъекту содержания прошлого опыта.

Как отмечает Л. С. Рубинштейн, процесс воспроизведения в целом — это «...осмысленный отбор и отсев, упорядочение и консолидация воспроизводимого материала» [Рубинштейн, с. 306]. Поэтому в самом существе воспроизведения заложена реконструкция воспроизводимого – в результате мыслительной его переработки – как существенный аспект воспроизведения.

Безусловный по значимости материал по вопросу реконструкции при воспроизведении находится в работе Ф. Бартлетта «Воспоминание». Из отечественных психологов вопросам реконструкции материала при воспроизведении уделяли внимание П. П. Блонский, А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Комм, М. Н. Шардаков, Л. В. Занков, Д. М. Маянц, Г. М. Дульнев, а также Х. Р. Еникеев, А. И. Липкина, А. С. Бородулина, Т. А. Корман, А. К. Шульгин.

Ф. Бартлетт впервые употребил понятие «реконструкция» вместо понятия «репродукция». Но до сих пор соотношение этих понятий (реконструкция – репродукция) не рассматривается как оппозиционное. Как отмечает Г. К. Середа, «мы все чаще считаем (и сам Бартлетт тоже подавал к этому повод), что реконструкция – это некоторый привесок к репродукции (её нюанс), означающий некоторые потери при воспроизведении. И как бы ни оправдывались эти потери, мы всегда тоскуем по несбыточной возможности безукоризненно точного сохранения «всего» нашего опыта» [Середа, с. 45].

Понятие «реконструкция» следовало бы рассматривать как заранее включенное в содержание всех остальных понятий, образующих общую теорию памяти и обозначающих ее процессы. При этом реконструкция должна пониматься как необходимо задаваемая предстоящими целями, связанная с ориентацией на будущее, и рассматриваться как функция, которую память не «вынуждена терпеть», а для которой она изначально предназначена [Черемошкина, 2002, с. 11].

Ф. Бартлетт отмечает, что самым быстрым и наглядным способом показать те огромные изменения, которые претерпевает запоминаемый материал под влиянием различных установок и интересов людей, является эксперимент по последовательному припоминанию, в котором принимают участие несколько человек один за другим. Почти такое же количество изменений того же характера происходит при повторном припоминании материала отдельным человеком. Материал, значимый для человека, подвергается меньшим изменениям и может быть точно восстановлен или, по крайней мере, более адекватно, чем у большинства окружающих [Бартлетт, с. 53].

Говоря, что воспоминание является не репродукцией (reproduction), а "реконструкцией" или даже "конструкцией" (reconstruction or construction), Бартлетт утверждает, что в основе всякого воспроизведения и воспоминания лежит аффективная установка и прошлое реконструируется с таким расчетом, чтобы оправдать эту установку. Поэтому воспоминание признается выражением той же активности, что и воображение. Притом воображение признается, очевидно, основным, ведущим выражением этой активности, поскольку воспоминание определяется как "an imaginative reconstruction", т.е. собственно как разновидность воображения.

Ф. Бартлетт описал характерные особенности реконструкции материала при воспроизведении: тенденция опускать побочные детали или связывать их таким образом, что они кажутся чем-то вроде инвентарного списка предметов; большое количество неточностей, касающихся относительного расположения предметов; тенденция помещать один или два предмета посередине и опускать остальные; забывание свойств предметов - цветов, форм, размеров; забывание названий, имен и т.д. [Bartlett, p. 67].

Найденные Бартлеттом закономерности реконструкции материала при воспроизведении позволили сблизить процессы запоминания с процессами понимания.

С. Л. Рубинштейн замечает, что воспроизведение не механическое повторение запечатленного или за-

ученного. В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но в известной мере и формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания формирует само это содержание. Мысль включается в процесс воспроизведения, уточняя, обобщая, систематизируя, перерабатывая и реконструируя содержание.

Реконструкция, как качественный аспект воспроизведения, проявляется в различных формах: изменения плана; умозаключения и выводы; различного рода перестановки, сдвиги и т.д.

По своей психологической природе эта перестройка является, «прежде всего, результатом непреднамеренной, но, безусловно, направленной работы мысли внутри воспроизведения» [Рубинштейн, с. 328].

Реконструкция обусловливается иным центрированием содержания, связанным, прежде всего, с его переосмысливанием; известную роль в преобразовании текста подлинника может играть эмоциональное отношение личности к воспроизводимому материалу. Реконструкция часто стимулируется самим текстом подлинника – его смысловым содержанием и речевым оформлением.

Проведенное С. Л. Рубинштейном исследование запоминания и забывания смыслового материала детьми – особенно старшими – обнаружило как замены слов подлинника с сохранением смыслового содержания, так и изменения структуры текста. В тех случаях, когда формальный конец текста не совпадает со смысловым его завершением, лучше запоминаются не конечные слова, а завершающие мысли. При этом воспроизведение завершающей мысли имеет место обычно в конце. Это положение явно бьет против структурной теории памяти. Ясно выступает наличие прямой зависимости между полнотой воспроизведения и его смысловой упорядоченностью или логической связностью.

А. А. Смирнов отмечает, что наряду с количественными изменениями в запоминании, вызванными пониманием того, что заучивается, существенное место занимает качественная перестройка того, что запоминается, обусловленная осмысливанием запоминаемого материала.

«... Мы не просто воспроизводим меньше того, что есть в оригинале, но допускаем различные качественные изменения в подлиннике. Масштаб и характер этих изменений таковы, что сам процесс воспроизведения в этих случаях никак не может рассматриваться как голая репродукция, как простое восстановление того, что было воспринято. Это иногда весьма существенная перестройка, реконструкция воспринятого ранее ...» [Смирнов, с. 157].

А. А. Смирнов выделяет следующие основные формы отступлений от подлинника при воспроизведении:

- 1) обобщение, или «сгущение», того, что в подлиннике дано в конкретной, развернутой, детализированной форме;
- 2) конкретизация и детализация того, что дано в более общем или сжатом виде;
- 3) замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу, а также по степени общности и детализации;
- 4) смещение или перемещение отдельных частей подлинника;
- 5) объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой;
- 6) дополнения, выходящие за пределы подлинника;
- 7) искажение смыслового содержания оригинала в целом, равно как и его отдельных частей [Там же, с. 158].

Как отмечает Л. В. Черемошкина, все эти (кроме последней) формы реконструкции при воспроизведении являются переработкой материала. В последнем случае действие операционной стороны памяти проявляется в совокупности с регулируемыми механизмами. Л. В. Черемошкиной экспериментально доказано, что воспроизведение как проявление операционных и регулирующих механизмов мнемических способностей в абсолютном большинстве случаев представляет собой не репродукцию, а неосознаваемую или осознаваемую реконструкцию оригинала, в основе которой лежат глубина переработки информации или отношения к ней [Черемошкина, 2000, с. 8].

А. А. Смирнов делает вывод, что в целом качественные изменения при воспроизведении вовсе не являются искажением того, что воспроизводится, или, во всяком случае, могут не быть им. Это не ложное, ошибочное припоминание, искажающее смысл оригинала. Тот, кто знакомится с таким реконструированным воспроизведением, может получить довольно широкие и, главное, правильные знания о содержании подлинника. Но действительно полного и точного знания оригинала реконструированное воспроизведение, естественно, не дает.

Изменения, наблюдаемые при воспроизведении — результат сложной мыслительной деятельности, включающей обобщение, выделение частного и единичного, объединение сходного, разъединение различного, выделение главного, существенного и т.д. Именно эта мыслительная деятельность в ее самых разнообразных и сложных проявлениях и составляет психологическое ядро воспроизведения. Она является основным звеном реконструкции, основным «психологическим механизмом», в итоге действия которого осуществляется «перестройка» материала [Смирнов, с. 160].

П. П. Блонский считал, что человеческое воспоминание даже в норме подвержено ошибке. Он очень тонко показал, что при воспроизведении образного материала более или менее отчетливо проявляется его трансформация. П. П. Блонский называет трансформацией процесс изменения образа, суть которого в том, что «... исходный образ сохраняется, хотя бы и до неузнаваемости изменившись ...» [Блонский, 1964, с. 185]. Основной процесс течения образов — ряд трансформаций исходного образа, но иногда трансформа-

ция осложняется реинтеграцией, которая дает возможность в известных случаях начаться ряду трансформаций нового образа. Реинтеграция заключается в восстановлении образа целостного предмета, целостной картины (ситуации) при наличии образа их отдельной части.

Характеризуя более детально образы, возникающие в процессе припоминания, П. П. Блонский, исходя из своих опытов, констатирует, что с течением времени при воспроизведении все больше проявляются тенденции к симплификации (упрощению) образа, к уподоблению разных образов друг с другом и к преувеличению объектов или их отдельных частей. Симплификация ведет к схематизации: образ, говорит П. П. Блонский, становится образом-схемой. Уподобление содействует генерализации этой схемы, возникновению общего представления. Преувеличение же может привести к известной символизации, поскольку известная часть образа при частичном преувеличении как бы гипертрофируется, что делает возникающий в этих случаях образ до известной степени символом. Характерным для многих случаев образного припоминания является также фрагментарность образов.

П. П. Блонский отмечает следующие особенности вербальной репродукции вербального материала: опускание деталей, упрощение событий и структуры, трансформация в более знакомое, более привычное, привнесение. Здесь Блонский солидаризируется с Бартлеттом, который также дал качественный анализ изменений в содержании воспроизведений при так называемой серийной репродукции. Он также подтверждает вывод Бартлетта, что та деталь в рассказе, которая почему-либо привлекла особое внимание испытуемого, или, как выражается Бартлетт, соответствовала его интересам и тенденциям, часто при репродукции передвигается к началу рассказа, причем часто трансформируется.

Уточняя слишком общие, по мнению П. П. Блонского, положения Бартлетта, он утверждает, что при репродукции рассказ изменяется соответственно тому, как обычно данный субъект представляет соответствующие явления. Уточняя характер делаемых при репродукции пропусков П. П. Блонский утверждает, что опускаются обыкновенно детали, частности, и благодаря этому то, что остается от оригинала при репродукции, приобретает более общий характер. Точно так же он уточняет и характер привнесений (отсебятины): чаще всего привносятся или эмоционально более аффективные выражения (поэтому пересказ имеет при случае некоторую тенденцию к гиперболам), или детали репродуцирующихся трансформированных образов.

Вместе с тем Блонский не согласен с утверждением Бартлетта о постепенной рационализации последовательно выполняемых сообщений и считает, что это утверждение вызвано лишь тем, что рассказ, предлагавшийся для воспроизведения Бартлеттом, носил фантастический характер, что и обусловило его рационализацию.

Подводя итог, П. П. Блонский отмечает, что вербальная репродукция состоит в репродукции привычного вербального материала. Так, вербальная память вообще с этой точки зрения может быть рассматриваема как вербальная привычка.

В советской психологии развернутой характеристике процессов мышления при воспроизведении посвящена работа Б. Н. Зальцман.

Б. Н. Зальцман отмечает, что при «рассуждающем» воспроизведении мы не столько припоминаем, сколько умозаключаем о том, что было в нашем опыте. Наличие этих умозаключений может вести к разного рода отступлениям от подлинника. Умозаключая, мы не всегда можем восстановить прошлое в том виде, в каком оно было в действительности. Некоторое изменение воспринятого всегда может происходить.

Б. Н. Зальцман описывает следующие примеры изменений оригинала: воспроизведение его в более общем смысле, «сжатие» оригинала, дополнение его данными прошлого опыта, перестраивание порядка подачи материала. По мнению Б. Н. Зальцман, мы также склонны связывать между собой то, что дано нам в отдельности, разъединять то, что дано вместе.

Проблеме реконструкции текста в процессе воспроизведения посвящено исследование А. Г. Комм. Оно показало, что у взрослых преимущественно выделяются два типа с более или менее ярко выраженной установкой: у представителей одного – на свободное воспроизведение смыслового содержания с большим или меньшим отклонением от формы подлинника, у представителей другого – на сохранение формы подлинника, воспроизведение текстуальное или близкое к тому.

Сравнительно-генетическое исследование показало, что дифференциация этих двух установок происходит постепенно. У маленьких школьников реконструкция слабо выражена и носит элементарный характер, порождая иногда типичные ошибки. Они стремятся следовать за подлинником и сохранить тот же порядок изложения. Вместе с тем дети не в состоянии передать конструкцию рассказа с двумя различными контекстами и при воспроизведении один из имеющихся в нём контекстов иногда совсем выпадает. В случаях, когда оба контекста в какой-то степени сохраняются в воспроизведении, в нем выступают разрывы, так как младшим школьникам не удается объединить весь материал, относящийся к каждому из двух контекстов рассказа, и связно передать его.

На более высоких этапах обучения реконструкция принимает все более сложные формы, основанные на обобщении, интерпретации, различного рода умозаключениях и выводах. У старших школьников, в частности, проявляется уже и реконструкция в смысле изменения общего плана или структуры воспроизведения. На более высоком уровне развития увеличивается свобода по отношению к материалу и возможность, реконструируя его, свободно оперировать им в разных контекстах [Комм, с. 34].

Исследование Т. А. Корман направлено на изучение активности воспроизведения у дошкольников. По

мнению автора, рост точности воспроизведения у дошкольников происходит благодаря тому, что ими, правда, пока ещё в самой простой форме, осуществляется оценка правильности воспроизведенного. В исследовании Корман было установлено, что дошкольники сами вносят поправки в то, что ими воспроизведено [Там же, с. 67].

Т. А. Корман делает вывод, что в дошкольном возрасте процесс воспроизведения принимает довольно сложные формы. Немалую роль в воспроизведении играет обобщение. Ребенок может преднамеренно воспроизвести нужный материал. Ему уже доступны элементарные приёмы, с помощью которых он вызывает в своём сознании то, что соответствует стоящей перед ним задаче. Ребенок начинает критически относиться к тому, что он воспроизводит. Сохраняется тесная зависимость воспроизведения от чувств ребёнка.

Интересные данные были получены в исследовании Д. М. Маянц, которая изучала особенности запоминания слов глухими детьми. Она обнаружила как сходство, так и различие глухих и слышащих детей при осуществлении запоминания. Сходство определяется тем, что у всех детей запоминание было осмысленным. Но если у слышащих все замены слов при воспроизведении были смысловыми, то у глухих наблюдалось три типа замен: 1) замены одного слова другим, сходным с первым по внешнему образу слова (угол–уголь, дрожит–держит); 2) смысловые замены, среди которых часто встречались замены по единству предметной ситуации (крыло–голубь, кисть–краска); 3) замены слов, в которых сочетаются внешне сходство и смысловая близость (брали–собрали, описывал–уписывал) [Маянц, с. 46].

Глухие школьники не могут передать содержание текста своими словами, поэтому стремятся к дословному его воспроизведению. По мнению Л. В. Занкова и Д. М. Маянц, такое стремление объясняется не только недостаточным словарным запасом, но и тем, что используемые глухими слова «инертны», «малоподвижны», застыли в определенных сочетаниях. Глухие дети часто не могут вырвать слово из определенной группы слов и использовать его в соответствии с его значением в других сочетаниях. В конце младшего школьного возраста глухие дети мало отличаются от слышащих сверстников по числу правильно воспроизведенных слов (55 и 69), но значительно отличаются по числу точно воспроизведенных предложений (21 и 62).

Л. В. Занков в своей работе, частично опирающейся на проведенное под его руководством исследование Г. М. Дульнева, ставил целью проследить, как влияет на запоминание направленность на точность, полноту и последовательность воспроизведения.

В работе Г. М. Дульнева [Дульнев, с. 67] было показано, что поставленная перед школьниками задача – запомнить текст возможно более точно – оказывает очень значительное воздействие на результат запоминания. Позднее Л. В. Занков сделал вывод о том, что хотя наличие намерения воспроизвести рассказ возможно ближе к оригиналу оказывает у школьников известное действие на воспроизведение (в смысле увеличения его точности), однако эффект этого намерения у них значительно меньше, чем у взрослых [Занков, с. 89].

При изучении направленности на полноту воспроизведения, в работе Л. В. Занкова было показано, что разница между воспроизведением при наличии специального задания воспроизводить возможно полнее и в отсуствии его у взрослых значительно больше, чем у школьников [Там же, с. 80].

Изучению последовательности воспроизведения Л. В. Занков уделил особенно большое внимание. Он отмечает, что последовательность, в которой воспроизводятся части материала, не обязательно повторяет тот порядок, в каком они были восприняты. В его опытах со взрослыми испытуемыми предъявлялся для запоминания ряд фигур, часть которых была сходна друг с другом. В одних случаях испытуемым предлагалось воспроизводить эти фигуры точь-в-точь в той последовательности, в какой они были предъявлены, в других случаях — воспроизводить их можно было в любой последовательности. Итоги опытов обнаружили, что различие в задаче оказало существенное влияние на воспроизведение.

Весьма важен при этом следующий факт, выявленный автором в особой серии экспериментов. Оказалось, что сохранение последовательности «подлинника» наблюдается только тогда, когда инструкцию – воспроизводить фигуры в том самом порядке, в каком они предъявляются, – испытуемый получает заранее, т.е. еще до запоминания фигур.

У школьников, в отличие от взрослых, последовательность воспроизведения (при наличии задачи – соблюдать ее) сохранялась только при непосредственном воспроизведении. Отсроченное же воспроизведение, которое происходило спустя шесть дней после предъявления фигур, давало резкое снижение числа случаев перехода от одной из смежных фигур к другой (такой переход наблюдался уже не в 70%, а только в 28% всех случаев). Таким образом, хотя задача — воспроизводить предъявленные фигуры в той самой последовательности, в какой они предъявлялись при запоминании, – оказывала свое действие и на школьников, однако у них ее влияние было непродолжительным.

Результаты того же исследования показали, что значительное количество отклонений при воспроизведении подчиняется определённому правилу. Оно заключается в том, что сходные фигуры воспроизводятся в непосредственном соседстве, хотя при предъявлении они многократно воспринимались школьниками в других местах ряда. Таким образом, указанные отклонения зависят от объективных свойств материала, а именно — от наличия сходных объектов внутри ряда.

Л. В. Занков отмечает, что приближение к дословности воспроизведения текста зависит не только от содержания, но и от характера его построения. Это ясно показывает анализ замен слов, допускаемых учениками при воспроизведении рассказа и при воспроизведении ряда разрозненных предложений. Слова предъявленного текста при его воспроизведении школьниками нередко видоизменялись (изменялось время глагола,

падеж существительного и т. п.) или заменялись синонимами. Эти случаи были отнесены к одной группе. Другую группу составили те случаи, когда слово из предъявленного текста заменялось более общим или более частным понятием, или же другими словами, внутренне связанными с предъявленным словом [Занков, 1949, с. 45].

По мнению Левитана, воспроизведение рассказа и воспроизведение ряда разрозненных предложений резко отличаются друг от друга по характеру замен. При воспроизведении рассказа преобладают замены, более далекие от тех слов, которые заменяются ими. При воспроизведении ряда разрозненных предложений, наоборот, большую часть составляют замены, очень близкие к заменяемым словам. Это - или изменённые слова из предъявленного текста, или замена их синонимами.

Материалы исследования Х. Р. Еникеева свидетельствуют о том, что приближение к дословности воспроизведения зависит также от других особенностей построения текста [Еникеев, с. 23]. В его опытах школьникам предъявлялись два варианта одного и того же рассказа «Гватемала» (сокращённый и развёрнутый). При оценке воспроизведения как первого, так и второго варианта принималось во внимание только воспроизведение основного содержания, которое было одинаковым в обоих вариантах.

Оказалось, что соотношение количества слов, воспроизведённых из предъявленного текста, и новых слов, привнесённых школьниками при передаче его содержания, было резко различным в одном и в другом случае. Отношение количества привнесённых слов к количеству слов, правильно воспроизведённых, составило: при воспроизведении развёрнутого варианта - 160%, при воспроизведении сокращённого варианта - всего лишь 53%. Таким образом, приближение к дословности оказалось неизмеримо большим при воспроизведении сокращённого варианта. Эти огромные различия обусловлены, по-видимому, тем, что развёрнутость содержания создаёт благоприятные условия для улавливания других сторон в описываемых явлениях. Тем самым становится возможной большая свобода передачи основного содержания текста.

Отсюда следует, что развёрнутый текст является более благоприятным материалом для того, чтобы воспроизводить содержание «своими словами». Однако, при воспроизведении развёрнутого текста, могут возникнуть отклонения и искажения, поскольку именно его развёрнутость благоприятствует отступлениям от точного воспроизведения.

В работе Х. Р. Еникеева также было показано, что видоизменение материала при повторении имеет значение не только для усвоения отдельных понятий, но и для достижения более высокого качества запоминания текста. Преимущество видоизменения текста при повторении для полноты его воспроизведения выступает достаточно отчётливо и способствует более глубокому осмыслению текста и чёткому выделению его основных мыслей [Там же, с. 31].

А. И. Липкина выясняла продуктивность воспроизведения разных видов учебного (географического) материала учащимися как того года обучения, в котором этот материал изучался в школе, так и последующих лет обучения (вплоть до X класса). Из итогов исследования необходимо отметить следующие:

- 1) разные виды конкретного и абстрактного материала запоминаются неодинаково;
- 2) те виды конкретного материала, которые входят в основное содержание учебного предмета и запоминание которых опирается на зрительные образы (в курсе географии, например, картографические данные), сохраняются в памяти заметно прочнее, чем конкретный материал, не имеющий в данном учебном предмете самостоятельного значения и запоминаемый без опоры на четкие наглядные представления (в курсе географии — названия, не связанные с картой, дополнительные описания);
- 3) неодинаково запоминаются и разные виды абстрактного материала: то, что тесно связано с конкретным материалом (объяснения фактов), запоминается прочнее, чем стоящее особняком от фактического материала (определения);
- 4) с возрастом основа воспроизведения тех или иных видов учебного материала существенно меняется: конкретное воспроизводится младшими школьниками на основе конкретного, основой же воспроизведения конкретного у старших школьников являются также и общие закономерности [Липкина, с. 45].

В работе Я. В. Большунова [Большунов, Соловьев, Опарина, с. 89] рассматривались различные виды реконструкции в зависимости от той задачи, которая поставлена перед субъектом. При задаче на максимально полное воспроизведение преобладают такие виды реконструкции, как дробление, детализация, привнесение нового содержания и повторение отдельных частей. Если же перед субъектом стоит задача воспроизвести основное содержание материала, то происходит главным образом обобщение исходных смысловых звеньев. Таким образом, переработка испытуемыми ранее воспринятого материала существенным образом зависит от постановки перед ним специальной задачи. Перестройка оригинала при воспроизведении — это итог активного отношения субъекта к тому, что он воспроизводит; результат таких форм активности, как потребности в информации и интересы. Именно они (плюс специальная задача) и определяют направление перестройки, содержание изменений, которые вносятся в оригинал. Однако сами по себе они не вскрывают психологическую природу изменений при воспроизведении.

На основании полученных экспериментальных данных 14 серий опытов Я. В. Большунов проследил виды реконструкции материала в условиях опосредованного вербального общения: обобщение содержания текста-оригинала, дробление его частей, объединение нескольких частей, детализация отдельных смысловых звеньев, повторение, синонимизация, искажение и др. Большое влияние на ход реконструкции оказывают мыслительная деятельность самого субъекта, степень его активности, богатство личностного тезауруса.

Я. В. Большунов отмечает, что следует обратить внимание и на следующую тенденцию воспроизведения в возрастном аспекте: чем старше по возрасту испытуемые, тем текст-воспроизведение передается более кратко и сжато. Самые короткие тексты-воспроизведения дают студенты.

Назревшая необходимость изучения процесса воспроизведения привела нас к проведению тщательного анализа основных способов трансформации оригинала. В определенном смысле работы, посвященные реконструкции при воспроизведении, направлены на исследование характера и особенностей проявления операционной стороны памяти. Анализ изменений, наблюдаемых при воспроизведении, показывает, что всё это, за исключением искажения оригинала, является итогом мыслительной переработки воспринятого. Мыслительная деятельность является основным звеном реконструкции, в итоге действия которого осуществляется «перестройка» материала. При анализе форм переработки информации при воспроизведении следует отметить их специфику, обусловленную особенностями регулирующей стороны памяти субъекта деятельности.

Список использованной литературы

1. **Бартлетт Ф.** Человек запоминает // Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М., 1998.
2. **Блонский П. П.** Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М., 1964. Т. 2.
3. **Большунов Я. В., Соловьев В. М., Опарина Н. С.** Особенности воспроизведения вербального материала в условиях опосредованного общения // Вопросы психологии. 1987. № 6.
4. **Бородулина А. С.** Способы заучивания в самостоятельной работе учащихся II, IV, VI классов: дис. ... канд. психол. наук. М., 1944.
5. **Дульнев Г. М.** О значении намерения для полноты и точности воспроизведения текста: дис. ... канд. психол. наук. М., 1939.
6. **Еникеев Х. Р.** Воспроизведение и забывание в зависимости от трудности текста и формы его предъявления // Психологические очерки / под ред. И. Ф. Случевского. Уфа, 1944.
7. **Занков Л. В.** Память. М., 1949.
8. **Комиссарчик К. А.** Последовательность запоминания словесного материала учащимися средней школы // Известия АПН РСФСР. 1958. Вып. 98.
9. **Комм А. Г.** Реконструкция в воспроизведении // Советская педагогика. 1941. № 1.
10. **Корман Т. А.** К характеристике активности воспроизведения у дошкольников // Советская педагогика. 1945. № 9.
11. **Липкина А. И.** Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала // Вопросы психологии памяти / под ред. А. А. Смирнова. М., 1958.
12. **Маянц Д. М.** Запоминание и воспроизведение словесного материала глухонемыми школьниками // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей / под ред. И. И. Данюшевского и Л. В. Занкова. М., 1941.
13. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 1.
14. **Середа Г. К.** Что такое память? // Психологический журнал. 1985. № 6. Т. 6.
15. **Смирнов А. А.** Проблемы психологии памяти. М., 1966.
16. **Черемошкина Л. В.** Психология мнемических способностей: дис. ... доктора психол. наук. Ярославль, 2000.
17. **Черемошкина Л. В.** Психология памяти. М., 2002.
18. **Bartlett F. Sh.** Remembering: a study in experimental and social psychology. N.Y., 1932.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МАРШРУТ УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ

*Панурова Анастасия Сергеевна
Омский государственный педагогический университет*

В настоящее время главное, стратегическое направление системы образования состоит в решении проблемы организации личностно-ориентированного обучения. Под последним понимается определенным образом спроектированная организация процесса обучения, создающая условия для развития у учащихся способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самостоятельности и самореализации, позволяющая более полно проявить и реализовать возможности ученика в соответствии с его подготовкой, способностями и психофизиологическими особенностями [Осипенко]. В связи с тем, что доминирующей тенденцией в развитии образования становится модель личностно-ориентированного обучения, возникает вопрос, как организовать такое обучение? На помощь приходят два понятия индивидуализация и дифференциация обучения. Дифференциация обучения – это учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения в выделенных группах [Осмольская, с. 16]. Индивидуализация обучения многими авторами рассматривается, как предельный случай дифференциации, которая бывает двух видов: внешняя и внутриклассная. Более подробно остановимся на внутриклассной дифференциации.

Усвоение учебного материала во время урока у всех школьников происходит по-разному. Одним достаточно объяснить новый теоретический материал и решить одну задачу на его применение, другим этого будет мало, и если с классом начать решать более сложные задачи, то эти дети просто не усвоят материал. Если же учитель будет ориентироваться на школьников, медленно усваивающих новый материал, то учащиеся, которые после первой решенной задачи разобрались с новой темой, просто потеряют интерес к дальнейше-