

ПСИХОЛОГИЯ

Е.Н. КОРНЕЕВА

Субъектная регуляция образовательного взаимодействия

В данной работе раскрыты теоретические аспекты проблемы регуляции социального взаимодействия, связанные с социально-психологической трактовкой понятия «регуляция». Обоснована специфика образовательного взаимодействия через уровни социальности его субъектов и предмет деятельности. Освещены результаты и интегративные факторы регуляции образовательного взаимодействия. Показана необходимость его метарегуляции посредством психологического сопровождения участников образовательного взаимодействия.

In the given work theoretical aspects of the problem of regulation of social interaction, the concepts concerning social-psychological notion "regulation" are revealed. Peculiarity of educational interaction through levels of sociality of its subjects and a subject of activity are substantiated. Results and integrative factors of regulation of educational process are presented. Necessity of its metaregulation by means of psychological support of participants of educational interaction is shown.

Регуляция является одной из фундаментальных проблем психологической науки и практики. Термин «регуляция» традиционно используется в психологии для обозначения специфической группы функций психики и головного мозга, направленных на обеспечение нормального функционирования организма в изменяющейся среде, скорейшую адаптацию его к новым условиям деятельности и жизнедеятельности. Таким образом, термин «регуляция» возник применительно к характеристике интрапсихической активности индивидов [18].

Регуляторные функции психики реализуются посредством рефлексии, внимания, эмоционально-волевых процессов. Вступая в социальное взаимодействие с другими людьми, человек вынужден регулировать не только собственные процессы, состояния и поведенческие реакции, но и оказывать воздействие на процессы, состояния, реакции партнеров, поскольку от них не в меньшей степени зависит успех в достижении намеченной им цели, удовлетворенность полученными результатами, субъективная «цена» достигнутого.

Средствами регуляции взаимодействия выступают интегральные психические процессы: принятие решения, целеопределение, планирование, антиципация, контроль [10].

Анализ проблемы регуляции применительно к социальному взаимодействию и организации совместной деятельности впервые был предпринят в отечественной философии и психологии еще в начале XX века (Н.А.

Бердяев, В.М. Бехтерев). Несколько позже ее философско-психологический анализ был осуществлен в работах Л.С. Выготского [6]. С.Л. Рубинштейн предложил для теоретико-прикладного исследования проблемы регуляции категорию субъекта деятельности и взаимодействия [18]. Использование ее в работах К.А. Абульхановой-Славской [1]; Б.Г. Ананьева [2]; А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина [5]; А.Л. Журавлева [7]; Б.Ф. Ломова [13]; В.А. Петровского [17]; В.Д. Шадрикова и других вывело проблему на новый уровень.

Достаточно подробно изучены такие факторы регуляции совместной деятельности и социального взаимодействия, как самооценка, уровень притязаний, локус контроля, прошлый опыт, его осмысление и категоризация, образ объекта и образ ситуации [3]. В числе этих факторов присутствуют социально-психологические феномены: социальные установки, мотивы, ожидания, групповые процессы и групповые нормы, феномены лидерства-ведомости и социально-психологического климата, процессы социальной перцепции, межгрупповые отношения и т.п. [4]. Полученные данные создают сложную и неоднозначную картину регулирующего влияния личности, группы и ситуации на поведение и взаимодействие субъектов. Выявлены связи регулирующих факторов, доказана возможность их перестройки и трансформации в ходе взаимодействия.

Применительно к системе образования проблема регуляции взаимодействия иссле-

довалась многими видными учеными и практиками: И.А. Зимней [8]; Н.Л. Ивановой [9]; М.М. Кашаповым [11]; В.Я. Ляудис [14]; А.К. Марковой [15]; В.И. Пановым [16]; Д.А. Леонтьевым и другими. Образовательное взаимодействие, понимаемое широко и охватывающее промежуток жизни и деятельности индивида в составе того или иного учреждения образования или логически сменяющих друг друга образовательных учреждений, включает в себя комплекс различных видов совместной деятельности: учебной как совместной деятельности педагогов и учащихся, направленной на развитие общей и предметной компетентности последних; педагогической как совместной деятельности различных педагогов по обучению и воспитанию детей, подростков и молодежи; управленческой как совместной деятельности управленцев различного уровня по организации и контролю деятельности работников образовательных учреждений. Все перечисленные виды совместной деятельности объединяет и пронизывает коммуникативная активность участников взаимодействия, осуществляемая непосредственно или опосредованно. В то же время перечисленные виды совместной деятельности складываются из ситуационно организованных форм социального взаимодействия участников образовательного процесса.

В последнее десятилетие на практике стали реализовываться идеи проектирования образовательной среды и образовательного взаимодействия в соответствии с групповыми и индивидуальными особенностями учащихся, их образовательными запросами и нуждами. Все более явно просматривается тенденция к признанию детей и подростков в качестве субъектов образовательного взаимодействия и субъектов его со-регуляции.

Сказанное выше позволяет нам трактовать термин «регуляция взаимодействия» как социально-психологическую категорию. В этом контексте он характеризует группу интерпсихических функций, реализуемых посредством коммуникативных процессов [5]. Субъекты, участвующие в образовательном процессе в той или иной роли, вступают во взаимодействие и изменяют его протекание; их субъектные качества (активность, ответственность, осознанность или рефлексивность, пристрастность) влияют на его ход и результаты.

Варьирование степени социальности субъекта позволяет ему выступать в качестве индивида, группы индивидов или общества в целом [10]. Поэтому в регуляции социального взаимодействия можно выделить уровень регуляции *межличностного* взаимодействия, где субъекты регуляции представлены отдельными индивидами, вступающими во взаимодействие друг с другом и обменивающимися социальными воздействиями. При *лично-групповом* или *межгрупповом* взаимодействии субъектами регуляции выступают члены группы, реализующие предписанные или принятые на себя социальные роли и обменивающиеся регулярными воздействиями, заимствованными из ролевых сценариев и продиктованными групповыми нормами. Численность взаимодействующих здесь индивидов может варьироваться в широких пределах.

При взаимодействии личности или группы с обществом субъектами регуляции предстают различные организации и социальные институты. Регуляция здесь осуществляется на формальном или правовом уровне через законотворчество и контроль за соблюдением выработанных обществом норм и правил. На неформальном же уровне регулятором выступают мораль и общественное мнение. Их носителями являются конкретные индивиды и группы. При этом социально-психологические факторы и механизмы пронизывают все формы и виды образовательного взаимодействия, подчиняют и частично нивелируют индивидуальные (индивидуальные и личностные) особенности субъектов взаимодействия.

Социальное образовательное взаимодействие, понимаемое широко, включает в себя различные виды совместной деятельности субъектов и продолжается на протяжении значительных отрезков жизни индивида. Примером такой трактовки является процесс социализации. Он предполагает взаимодействие индивида, личности с обществом, в результате которого человек усваивает выработанные членами общества нормы и правила, формирует на их основе индивидуально-специфичные формы и способы взаимодействия, осуществляет свое жизненное и профессиональное самоопределение. Социализация включает такие виды совместной деятельности, как интимно-личностное общение, общее

и профессиональное образование, предполагает адаптацию индивида в качестве члена различных групп и организаций.

Социальное образовательное взаимодействие, понимаемое в узком смысле этого слова, ограничено рамками ситуации обучения, воспитания, организации образовательного процесса. Оно определяется и детерминируется пространственно-временными условиями взаимодействия, составом и количеством участников, формально заданными или сложившимися отношениями между ними, ресурсами и возможностями, позволяющими участникам с большей или меньшей успешностью решать стоящие перед ними задачи.

Субъектная регуляция социального взаимодействия, понимаемого широко, включает в себя управление и координацию действий участников совместной деятельности, осуществляемую отобранными, специально подготовленными обществом людьми – управленцами-профессионалами, или менеджерами. Их регуляторная активность призвана организовать и соорганизовать исполнительскую активность других участников совместной деятельности, сделать ее подчиненной цели совместной деятельности, повысить ее конечную эффективность. Вместе с тем управленческая и исполнительская деятельность складываются из локальных ситуационно организованных форм социального взаимодействия, где на первый план выступают субъектные характеристики участников взаимодействия, их отношения друг с другом, объективные характеристики ситуации.

Выступая в качестве субъектов совместной деятельности, социального взаимодействия и их регуляции, различные индивиды и группы проявляют свои субъектные свойства, или характеристики. К их числу относятся активность, адаптивность, ответственность, информированность, пристрастность [16]. Сопряженная регуляторная активность субъектов взаимодействия имеет гетерархическую структуру, то есть сочетает в себе отношения иерархии, определяемые статусно-ролевыми характеристиками участников взаимодействия, с их межличностными отношениями, изменяющими эту структуру в соответствии с личностными предпочтениями. Мера выраженности перечисленных субъектных характеристик определяет субъектные особенности участников взаимодействия, которые можно

группировать в соответствии с выделяемой характеристикой. Выявление и учет субъектных особенностей участников взаимодействия позволяет прогнозировать характер их регуляторной и сорегуляторной активности, конечную и промежуточную эффективность их социального взаимодействия с другими субъектами.

Субъекты образовательного взаимодействия выступают по отношению друг к другу в качестве субъектов познания, субъектов преобразования, или социального конструирования и воздействия, субъектов общения, или коммуникации, и субъектов труда, или профессиональной деятельности [10]. Все участники образовательного взаимодействия познают друг друга, приобретают опыт данного взаимодействия, отражающий в виде когнитивных структур и образов индивидуальные и групповые особенности других участников, строя, исходя из этого, свои социальные ожидания, делая прогнозы относительно хода и результатов дальнейшего взаимодействия.

Образование в качестве своей конечной цели имеет формирование необходимых качеств личности и развитие компетентности учащихся. В соответствии с этим последние являются субъектами конструирования и образовательного влияния. Сказанное не исключает, что другие участники образовательного процесса (педагоги, родители, представители административно-управленческих структур, социальные партнеры) не могут подвергаться социальным влияниям со стороны учащихся и со стороны друг друга, что превращает всех участников образовательного взаимодействия в субъектов влияния.

О том, что общение выступает средством реализации социального взаимодействия уже говорилось выше, поэтому все участники образовательного взаимодействия выступают в роли субъектов образовательно-воспитательной коммуникации [14, 15].

Обязательными участниками образовательного взаимодействия выступают педагоги. В качестве субъектов профессиональной деятельности они создают предпосылки для усвоения учащимися необходимых знаний, умений и навыков, развития различных форм их социальной активности, формирования гражданской позиции. Вместе с тем они организуют и координируют совместную учеб-

ную деятельность детей, выступая наряду с другими администраторами субъектами управленческой деятельности.

Образовательное взаимодействие, интегральный характер развертывания и регуляции различных видов совместной деятельности его участников становятся предпосылкой и условием появления особой группы детерминант их регуляторной активности, а именно интегративных факторов регуляции образовательного взаимодействия (ИФРОВ). Их наличие подтверждено нами в ходе эмпирического исследования [12]. Эти факторы являются результатом синтеза первичных субъектно-личностных, интеракционных или социально-психологических и ситуационных факторов регуляции совместной деятельности и взаимодействия, и выступают вторичными по отношению к ним. Регуляторное действие выявленных интегративных факторов определяется направленностью на изменение, согласование поведения, представлений, переживаний участников образовательного взаимодействия. Появление ИФРОВ и их включение в регуляцию совместной деятельности и локальных актов образовательного взаимодействия выражается в перестройке их содержания, изменении механизмов регуляции, форм поведения, когнитивно-аффективных процессов и состояний участников. ИФРОВ влияют на взаимодействие участников образовательного процесса изнутри, со стороны личности субъектов участников образовательного взаимодействия, или извне, со стороны параметров ситуации их взаимодействия, изменяя их актуальное ситуационно-развертываемое и последующее поведение, что приводит к трансформации мотивационных, когнитивных и аффективных структур личности, преобразовывая ситуационный контекст взаимодействия участников.

С точки зрения функционального анализа совместной деятельности и социального взаимодействия участников образовательного процесса, ИФРОВ выполняют регуляторную функцию. С точки зрения динамического анализа процессов осуществления образовательной деятельности и взаимодействия, ИФРОВ относятся к классу интегральных феноменов и складываются посредством синтеза личностных, ситуационных и интеракционных факторов регуляции. С точки зрения процессуального анализа совместной

деятельности, ИФРОВ изменяют параметры эффективности и конструктивности различных видов совместной деятельности и локального социального взаимодействия участников образовательного процесса.

В ходе эмпирического исследования нами также был определен состав ИФРОВ и выявлены их специфические свойства. К числу ИФРОВ отнесены факторы формирующей среды (ФС), ситуационной субъектности (СС) и релятивного прогноза (РП). В основе каждого фактора лежит один из описанных выше социально-психологических механизмов регуляции взаимодействия: у фактора ФС это механизм презентации, у фактора СС – механизм идентификации, у фактора РП, соответственно, – механизм антиципации.

Каждый из ИФРОВ обладает рядом свойств. Это свойства согласованности, интенционности и направленности фактора ФС; свойства точности и стереотипности фактора СС; свойства свернутости и динамичности фактора РП.

Мера выраженности свойств ИФРОВ связана с эффективностью и конструктивностью образовательного взаимодействия. Нами было показано, что повышение меры выраженности свойства интенционности ФС, ее направленность на всех участников взаимодействия и снижение меры выраженности свойства стереотипности СС ведут к повышению эффективности социального взаимодействия. Повышение конструктивности социального взаимодействия связано с увеличением меры выраженности свойств согласованности элементов ФС и точности СС, а также со снижением меры выраженности социальной направленности ФС. Свойства динамичности и свернутости фактора РП имеют свою оптимальную меру выраженности [12].

Субъектные особенности участников образовательного взаимодействия выражаются в специфической трансформации свойств ИФРОВ. Это было доказано при исследовании субъектных характеристик трех различных групп учащихся: детей с задержкой психического развития, обучающихся в специальных коррекционных классах VII типа общеобразовательных школ; детей из семей мигрантов и переселенцев, выступающих носителями социально-культурных традиций и норм этнических общностей, членами которых они являются; а также детей с признака-

ми одаренности, обучающихся в общеобразовательных школах. Была выявлена специфика свойств ИФРОВ для каждой из названных групп учащихся. Становясь участниками образовательного взаимодействия, выступая субъектами его регуляции, названные группы школьников определяют появление специфических феноменов и трудностей, возникающих в ситуациях общения и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Мера выраженности их субъектных характеристик и трансформации свойств ИФРОВ сказывается на эффективности и конструктивности образовательного взаимодействия, участниками и субъектами регуляции которого они выступают.

Психологический анализ переменных, образующих каждый из ИФРОВ, позволил нам определить их содержание, механизмы и роль в регуляции образовательного взаимодействия. Фактор ФС влияет на процесс и результаты образовательного взаимодействия, оказывая мотивирующее влияние на актуальное поведение участников образовательного взаимодействия и их последующие реакции. Психологическая сущность его состоит в субъектном восприятии вербальных и невербальных реакций других участников образовательного взаимодействия и готовности реагировать на них как на значимые элементы ситуации. Фактор ФС действует на самого субъекта изнутри, а на окружающих – извне, так как процесс презентации превращает компоненты фактора ФС в элементы ситуации или среды.

Фактор СС регулирует процессы социального восприятия и оценки участниками образовательного взаимодействия себя, своих партнеров и ситуации. Психологическая сущность его состоит во множественной идентификации индивидом себя самого и своих партнеров в рамках, заданных ситуацией, а также в последующей возможной трансформации.

Структуру фактора СС образует ряд идентификационных конструкторов.

Психологическая сущность фактора РП заключается в отражении субъектами на когнитивном и аффективном уровнях процесса и результатов образовательного взаимодействия и конструировании многоуровневой модели взаимодействия в условиях, определяемых параметрами ситуации. Изначально эта

модель базируется на социальных стереотипах. Отнесенность многоуровневой модели взаимодействия к партнерам делает прогноз относительным, или релятивным. Механизмом РП является опережающее отражение и антиципация. Фактор РП регулирует процессы оценки себя, партнеров и ситуации, процессы принятия решений и их последующей реализации участниками образовательного процесса.

Образовательное взаимодействие регулируется на нескольких уровнях. На формально-правовом оно организуется в соответствии с «Законом об образовании Российской Федерации» и контролируется соответствующими управленческими и контрольно-ревизионными структурами. На уровне групповых субъектов образовательной деятельности или учреждений образования – их уставом, приказами и распоряжениями, отданными управленцами в лице директоров и их заместителей и направленными на координацию и согласование действий участников образовательного взаимодействия, а именно работников образовательных учреждений и учащихся. На ситуационном уровне, где взаимодействуют отдельные индивиды, выступающие в качестве представителей тех или иных групп участников образовательного взаимодействия, в действие вступают описанные выше ИФРОВ.

Эффективность образовательного взаимодействия на ситуационном уровне лишь в незначительной степени зависит от правовых и субъектно-групповых факторов и механизмов. В каждой конкретной ситуации участники образовательного взаимодействия принимают и реализуют решения, контролируют и координируют действия друг друга, обмениваются социальными влияниями. Эффективность образовательного взаимодействия, регулируемого на ситуационном уровне и зависящего от субъектных особенностей участников образовательного взаимодействия, далеко не всегда оказывается высокой. В зависимости от этого метарегуляторные функции могут принимать на себя другие участники образовательного взаимодействия, не включенные в ситуацию. В системе образования в качестве таковых могут выступать работники психологической службы, осуществляющие психологическое сопровождение участников образовательного взаимодействия. Психоло-

гическое сопровождение понимается здесь как целенаправленное взаимодействие индивидуальной деятельности психолога (просветительской, диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной, психотерапевтической) и совместной деятельности участников образовательного взаимодействия, выступающей как объект управления и регуляции. Задача психологического сопровождения – помощь в организации индивидуальной и групповой активности участников, оптимизации их регуляторной и исполнительской соактивности, повышении степени ее сопряженности (метарегуляция). В качестве принципов психологического сопровождения участников образовательного процесса выступают: 1) принцип субъектной включенности, 2) принцип активности и ответственности участников взаимодействия, 3) принцип нелинейной оптимизации социального образовательного взаимодействия. Данные принципы сформулированы на основе регуляторно-синтетической парадигмы и положений разрабатываемой концепции, предполагающей обязательную сопричастность всех участников к регуляции образовательного взаимодействия при вариативности меры их регуляторной активности, произвольности их действий и ответственности.

Принцип субъектной включенности требует достижения осознанности участниками образовательного взаимодействия субъектных характеристик партнеров по совместной деятельности и социальному взаимодействию; восприятия и идентификации ими себя и партнеров в качестве субъектов сорегуляции; конвергенции задач и средств регуляции; паритетности личностных позиций на основе формирования необходимых состояний сознания (осознания содержания взаимодействия, состояний мобилизованности, ответственности и информированности), выделенных нами в модели оптимального социального взаимодействия.

Принцип активности и ответственности участников взаимодействия предполагает развитие у них необходимых свойств и организацию действий, направленных на согласование меры выраженности субъектных качеств участников: активности, адаптивной изменчивости и ответственности. При этом произвольность регуляторной активности является условием повышения эффективности

не только локальных регуляторных актов и индивидуальной деятельности, но и совместной деятельности в целом. Данный принцип соотносится с параметрами модели оптимального социального взаимодействия: значимостью предмета взаимодействия, общностью или комплиментарностью целей участников, их коммуникативной компетентностью, субъектной направленностью, нормативностью способов образовательного взаимодействия, наличием каналов обратной связи, учетом опыта предшествующего взаимодействия. Принцип нелинейности оптимизации образовательного взаимодействия предполагает возможность избирательного сопровождения и оказания стимулирующего, потенцирующего, корректирующего или иного влияния на тех участников образовательного взаимодействия, кто оказывается максимально готовым или заинтересованным в его перестройке и видоизменении, повышении эффективности и конструктивности ситуационного образовательного взаимодействия. Нелинейность оптимизации предполагает также возможность прямого или косвенного изменения и развития необходимых свойств ИФРОВ через другие связанные с ними свойства, через те ИФРОВ, которые оказались максимально представленными и задействованными в регуляции ситуационного образовательного взаимодействия. Кроме того, этот принцип предполагает возможность достижения сходных результатов путем использования различных развивающих и коррекционных программ.

Библиографический список

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К.А. Абульханова. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
3. Андреева, Г.М., Богомолова, Н.Н., Петровская, Л.А. Современная социальная психология на Западе [Текст] / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 270 с.
4. Аронсон, Э., Уилсон, Т., Эйкерт, Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме [Текст] / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-пресс, 2002. – 557 с.

5. Брушлинский, А.В., Воловикова, М.И., Дружинин, В.Н. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, В.Н. Дружинин; под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ИП РАН, 2000. – 342 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1996. – 533 с.
7. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности [Текст] / А.Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 640 с.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
9. Иванова, Н.Л. Социальная идентичность и проблемы образования [Текст] / Н.Л. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 228 с.
10. Карпов, А.В., Ленков, С.Л. Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера [Текст] / А.В. Карпов, С.Л. Ленков. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – 448 с.
11. Кашапов, М.М. Психологические основы решения педагогической ситуации [Текст] / М.М. Кашапов. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1992. – 83 с.
12. Корнеева, Е.Н. К проблеме регуляции социального взаимодействия [Текст] / Е.Н. Корнеева // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки, акмеология образования. – 2006. – Т.12. – № 2. – С. 63-68.
13. Ломов, Б.Ф. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1986. – 172 с.
14. Ляудис, В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся [Текст] / В.Я. Ляудис; под ред. А.А. Бодалева, В.Я. Ляудис. – М., 1980. – 218 с.
15. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
16. Панов, В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии [Текст] / В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 196 с.
17. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. I. – 488 с.

М.А. РОМАНОВА

Развитие познавательных способностей в контексте когнитивной психологии

В статье представлен теоретический анализ проблемы развития познавательных способностей. Приводится обзор теорий когнитивного развития, на основе сопоставления которых сформулировано общее направление в решении теоретических задач.

In the article the theoretical analysis of the problem of development of cognitive abilities is presented. The review of cognitive development theories is presented and the general direction in the solution of theoretical problems is formulated on the basis of their comparison.

Проблема развития познавательных способностей человека – одна из центральных в психологии. Несмотря на многочисленные версии и концепции, общепринятого определения структуры познавательных способностей до сих пор нет. В современной науке психология познавательных процессов (ощущения, внимания, восприятия, памяти, мышления) именуется «когнитивной психологией». Англоязычный термин используется авторами по двум причинам. Во-первых, выделение познавательных процессов в особую группу психологических явлений признается многими неудовлетворительным, поскольку

из дидактического приема оно превратилось в теоретическую догму, мешающую увидеть познавательное содержание и в других (помимо упомянутых) психических актах (например, в предметных исполнительных действиях, в эстетических переживаниях) [7]. Во-вторых, в контексте истории зарубежной психологии словосочетание «когнитивная психология» обозначает подход, который, возникнув несколько десятков лет назад в США и Великобритании, развивался как альтернатива бихевиоризму. Спектр проблем, изучаемых когнитивной психологией, чрезвычайно широк. Он охватывает весь диапазон психиче-