

Максименко С. Д., Пасічник І. Д.

## КОГНІТИВНА ПСИХОЛОГІЯ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАМ'ЯТІ ЛЮДИНИ

*У статті здійснений аналіз становлення когнітивної психології через призму дослідження людської пам'яті. Автори проілюстрували фундаментальні витoki когнітивної психології в контексті психології пам'яті та згрупували найбільш суттєві підходи до її вивчення.*

**Ключові слова:** когнітивна психологія, пам'ять, пізнавальні процеси.

*В статье осуществлен анализ становления когнитивной психологии через призму исследования человеческой памяти. Авторы проиллюстрировали фундаментальные истоки когнитивной психологии в контексте психологии памяти и сгруппировали наиболее существенные подходы к ее изучению.*

**Ключевые слова:** когнитивная психология, память, познавательные процессы.

*The article analyzes the development of cognitive psychology in the light of research in human memory. The authors illustrate the fundamental origins of cognitive psychology in the context of the psychology of memory and grouped the most important approaches to its study.*

**Keywords:** cognitive psychology, memory, cognitive processes.

Когнітивна психологія як наукова школа зародилася в 60-х роках ХХ століття і, швидко набравши відповідної динаміки, стала одним із головних напрямків сучасної зарубіжної психології. Слід відзначити, що її виникнення обумовлене своєрідною реакцією на біхевіоризм та психоаналіз. І не дивно, що перші представники когнітивної психології (У. Найссер, С. Стенберг) досліджували перетворення сенсорної інформації людиною від часу впливу стимулу на рецептори до зворотної реакції. Однак з часом було вицленено структурні складові пізнавальних та виконавських процесів, що, своєю чергою, сконцентрувало увагу вчених на іконічній, короткочасній, довготривалій та інших видах пам'яті (Р. Аткінсон, Р. Шифрін). На сучасному етапі

становлення когнітивної психології можемо з упевненістю стверджувати, що головні акценти дослідження названої науки – це психічні процеси, і домінуючими серед них є мислення і пам’ять. Особливим предметом пошуків є положення про вирішальну роль знань, когнітивних структур у перебігу пізнавальних процесів і поведінки людини, структурованості знань в її пам’яті, співвідношення вербальних і образних компонентів у процесах запам’ятовування і мислення. Представниками когнітивної психології було розроблено також теорію когнітивного дисонансу (Л. Фестингер, Р. Хайдер), сутність якої полягає в характеристиці когнітивної системи, яка належить до внутрішньої дисгармонії, що існує між знаннями. Когнітивна система знаходиться в стані дисонансу, якщо її компоненти заперечують один одного. Зняття суперечностей дає можливість когнітивній системі працювати в контексті взаємної узгодженості її елементів.

Справді, якщо в свідомості людини зіштовхуються логічно протилежні знання про те чи інше явище, то тоді людина переживає почуття дискомфорту, а отже природною реакцією на такий стан буде бажання звільнитися від тих чинників, які його викликали. Складність будь-якої когнітивної системи залежатиме від кількості та різноманітності включених у неї знань, а отже ці системи можуть набувати характеру складних і простих. Теорія когнітивного дисонансу є невід’ємною складовою сучасної когнітивної психології, як зарубіжної, так і вітчизняної. Починаючи з 80-х років ХХ століття, майже усі теорії пам’яті зазнали значного впливу когнітивної психології. Пам’ять почала вивчатися під кутом процесу семантичної (класифікація та ієрархізація понять предметів від найзагальнішого до найбільш часткового) та “іконічної” (обробка в пам’яті невербальних даних, образів, які відповідають за інтеграцію та відтворення інформації) організації.

Численні дослідження (Е. Тулвінг, М. Дюшкерм, К. Деніс) установили існування трьох окремих систем пам’яті, що відповідають довгостроковій пам’яті: епізодична, семантична та процедуральна.

Хочемо особливо відзначити, що в деяких молодих дослідників створюється хибна думка, що в радянській, а пізніше у вітчизняній науці, когнітивної психології не було. Але це не так.

Психологи, з огляду на ідеологічну домінанту, що існувала тоді в державі, менше використовували термін “когнітивний”, замінивши його на семантичний відповідник “Cognition”, а саме: знання, пізнання, відповідний пізнанню, пізнавальний. Особливий інтерес викликало дослідження пам’яті, адже це класична проблема як сучасної, так і тра-

диційної психології та педагогіки. Той чи інший варіант розв'язання названої проблеми знаходив своє втілення у різних педагогічних системах навчання, творці яких опиралися на результати психологічних досліджень. На перших порах це були переважно характеристики, що стосуються обсягу пам'яті в процесі заучування різноманітного матеріалу, про розподіл заучування або повторення навчального матеріалу в часі. Однак пізніше з'явилося чимало досліджень, що ілюстрували залежність мнемічних процесів від установок, мотивації, організації роботи з матеріалом, який запам'ятовується. Пам'ять стала розглядатися у зв'язку з іншими психічними процесами.

Потрібно нагадати про те, що ще в минулому столітті в психології та педагогіці виникла ідея про зв'язок пам'яті з мисленням, що привело до постановки проблеми свідомого і довготривалого засвоєння знань (К. Ушинський, П. Каптерев, А. Нечаєв, П. Блонський, Т. Косма, Д. Ніколенко, Г. Костюк, Т. Синиця тощо). Відповідно в психологічних дослідженнях пам'яті поступово відбувалось зміщення акцентів дослідження. Пам'ять стала вивчатися не як чиста мнєма, а у зв'язку із сприйманням, увагою, емоціями, мисленням тощо.

Виявлення закономірності реконструкції запам'ятованого матеріалу при відтворенні дозволили зблизити процес запам'ятовування з процесами розуміння. Більше уваги зверталось на осмисленість запам'ятовування, що дозволило створити передумови для подолання відомої дихотомії А. Бергсона: розподіл пам'яті на пам'ять тіла і пам'ять духу. Подальші дослідження пам'яті в психології були спрямовані на розкриття структури й операційного складу процесів запам'ятовування, на розкриття засобів управління пам'яттю, а не на вивчення пам'яті як такої. Важливою умовою розв'язання цього завдання була зміна змісту і методів дослідження процесів пам'яті. Необхідно було відмовитись від традиційного об'єкта дослідження, який передбачав вивчення пам'яті як деякої ізольованої абстрактної сутності, з тим, щоб перейти до вивчення формування і функцій пам'яті в житті і діяльності суб'єкта.

Такі зміни об'єкта дослідження психології пам'яті в радянській та вітчизняній психології були здійснені в працях Л. Виготського, А. Леонтьєва, Л. Занкова, П. Зінченка, А. Смірнова, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименка, Г. Бала, О. Скрипченка, Т. Лисянської, І. Пасічника тощо.

Ними було напрацьовано цілу низку методів вивчення процесів пам'яті та мислення, які на відміну від минулих, більшою мірою імітували прояви пам'яті в реальній діяльності суб'єктів. Було досліджено, що вплив розуміння на запам'ятовування не обмежується

значним підвищенням продуктивності запам’ятовування у тих випадках, коли воно носить осмислений характер.

Поряд з кількісними змінами в запам’ятовуванні, викликаними розумінням того, що вивчається, істотне місце займає якісна перебудова того, що запам’ятовується, обумовлена розумінням вивченого матеріалу. Ці якісні зміни тим більше значущі, чим ширший і важчий матеріал, що запам’ятовується, чим слабша спрямованість на точність його запам’ятовування, чим більший термін між зафіксованим і відтвореним, чим менш високий рівень досягається в заучуванні.

Досить потужно збагатилася вітчизняна когнітивна психологія завдяки дослідженням пам’яті в різні вікові періоди і особливо в період молодшого шкільного віку. Адже досягнутий рівень розвитку мнемічної діяльності в дошкільному віці є передумовою для подальшого розвитку різних видів запам’ятовування навчального матеріалу в школі.

Однак це не є простим продовженням розвитку школяра. Нова діяльність – навчання є вирішальним чинником більш високого розвитку всіх психічних процесів, у тому числі і пам’яті. Адже змінивши провідну діяльність, учень має виконувати важку і велику пізнавальну роботу зі сприйняття, осмислення, запам’ятовування і збереження в пам’яті зовнішніх образів різноманітних об’єктів, слів, числових виразів, фактів, дат, понять тощо.

Апробовані методики вивчення різноманітних видів запам’ятовування і відтворення навчального матеріалу, виведення середнього балу розвитку пам’яті на певних станах, дали можливість отримати достовірні факти про рівень розвитку мнемічної діяльності кожного учня класу, а отже класу загалом (А. Конєв, Л. Осколкова).

Фундаментальні дослідження були проведені і продовжують проводитись з питань впливу мотивації на продуктивність мнемічних процесів (Б. Вассерман).

Експериментально показано вплив підвищеної мотивації на продуктивність пам’яті. При цьому виявлено, що в умовах підвищеної мотивації, утвореної на фоні попереднього успіху (“плюс” – мотивація), відзначено ріст продуктивності проведених мнемічних проб. Навпаки, умови підвищеної мотивації, утвореної на фоні попереднього “неуспіху” (“мінус” – мотивація), не демонструють значного підвищення продуктивності мнемічної діяльності.

Ефект “плюс” – мотивація впливає більше на відтворення, а не впізнавання, при цьому умови “плюс” – мотивації впливають більш сприятливо на продуктивність актуалізації несуттєвого матеріалу, ніж на актуалізацію осмисленого матеріалу. Умови “мінус” – моти-

вації здійснюють неоднозначно вплив на продуктивність пам'яті дорослих і підлітків.

Цікавими є дослідження, присвячені цілеутворенню в діяльності. Виявилось, що в діяльності суб'єкта окрім поставленої перед ним кінцевої мети, мають місце і відіграють важливу роль проміжні цілі, які самостійно, залежності від умов, що виникають, формуються суб'єктом. Проміжні цілі не є окремими утвореннями, а виявляються особливим чином пов'язані з кінцевою метою і відображають окремі суттєві характеристики кінцевої мети, виникають на певній стадії розвитку операційного осмислення ситуації залежно від перепон, що мають місце на шляху до досягнення мети. Одночасно проміжні цілі ставлять досить чіткі вимоги до дій, що формуються. Оскільки вони передують кінцевим цілям, то перша дія повинна задовільняти проміжні цілі. Співвідношення між кінцевою і проміжною метою створює досить жорстку схему формування дій, відповідно до якої одна з них повинна досягати проміжної мети, а інша – кінцевої. Задумка, таким чином, не є окремим утворенням: вона, виявляється, включається в систему цілей таким чином, що за своїм змістом являє загальну схему діяльності для досягнення проміжної мети, при цьому кінцева мета є характеристикою тієї ситуації, до якої суб'єкт має прийти шляхом перетворення початкової, а задумка спроби показує, яким чином ця мета може бути досягнута в кожному конкретному випадку.

У 90-х роках з'явилась ціла низка публікацій, присвячених мнемічним прийомам запам'ятовування, причому як прийоми досліджувалися мислительні операції. Як приклад, можемо навести дослідження, здійснені під керівництвом І. Пасічника, що стосуються систематизації як мнемічного прийому запам'ятовування (І. Пасічник, І. Ковальчук, Н. Тхорук, О. Чепель та ін.). Запам'ятати велику кількість навчальної інформації можна досить успішно, якщо запам'ятовувати лише системи – зручні для збереження в пам'яті логічні конструкції – узагальнені, теоретичні, абстрактні тощо. Створення логічної конструкції (системи) здійснюється обробкою матеріалу – аналізом означень, понять та їх властивостей; синтезом понять; передачею їх у згорнутий формі (мовному чи символі-знаковому узагальненні); побудовою схем, таблиць, діаграм. Вироблення такого прийому запам'ятовування, як систематизація, передбачає розвиток у них уміння виконувати відповідні мислительні операції.

При формуванні механізмів систематизації у процесі зведення розрізнених знань в єдину систему запропонована схема, що складається із шести етапів:

- на першому етапі за допомогою аналізу виділяються множини суттєвих ознак систематизованих об’єктів;
- на другому – порівнянням ознак встановлюється “паралельність” між ними, тобто наявність і відсутність однієї і тієї ж ознаки в множинах систематизованих ознак;
- на третьому етапі конкретизацією потрібно виділити одну з ознак як основу систематизації і з’ясувати за допомогою класифікації найочевидніші зв’язки між поняттями за вибраною основою;
- на четвертому – узагальненням встановити зв’язок між змістом понять, що систематизуються, тобто встановити, зміст яких понять ширший, а яких – вужчий;
- на п’ятому етапі, спираючись на закон оберненого відношення між обсягом і змістом понять, встановити ієрархію між ними і проілюструвати схематично. Це досягається за допомогою синтезу, узагальнення і абстрагування;
- на шостому етапі шляхом дедуктивних умовиводів необхідно перевірити, чи правильно визначені протилежні і підпорядковані поняття, чи правильно встановлена ієрархія. На цьому етапі здійснюється завершення процесу утворення розумової системи понять, яка має певну логічну структуру і яку легко відтворити на наступних етапах навчання і роботи з поняттями.

Як уже зазначалося, фундаментальні дослідження в галузі когнітивної психології здійснювалися і здійснюються за кордоном. Відзначимо найбільш ґрунтовні, які, на наш погляд, стали генетичною основою когнітивної психології. Природно, що першість тут слід віддати Ж. Піаже. Зупинимось лише на понятійних категоріях, уведених цим справді геніальним психологом. Розширення середовища буття – в міру розвитку дитина набуває здатності засвоювати знання, думати про об’єкти і події, віддалені в часі і просторі. Неперервність і зміни – вважається, що в основі розвитку зовнішніх форм лежить об’єднуюча і пояснююча структура, яка забезпечує сутність стадії. Отже, перехід на нову стадію означає, що відбувається фундаментальна перебудова. При цьому між стадіями не існує різкого розриву, тобто чіткого закінчення однієї і початку наступної. Порядок і швидкість – вважається, що порядок стадій однаковий для всіх дітей. Причина не в тому, що порядок запрограмований або детермінований процесом дозрівання, а в тому, що кожна наступна стадія надбудовується над передньою. Ж. Піаже виділяє три основні стадії або періоди з відповідними півперіодами. Сенсомоторний період, період конкретних операцій, період формальних операцій. Слово

“операція” в теорії Ж. Піаже має точний зміст. По-перше, операція – це дія, по-друге, дія, з якої веде своє походження операція, не є будь-якою фізичною дією, швидше це дія комбінування, впорядкованості, розподілу і перестановки предметів, тобто дія загального характеру, по-третє, операція не може існувати сама по собі, а тільки всередині упорядкованої системи операцій, а це в свою чергу набуває форми “групи” або “групування”. При цьому мають використовуватись чотири умови: композиція, асоціативність, тотожність, оберненість. Композиція – операція, що проводиться з будь-якими двома елементарними системами, дає третій елемент, який має належати цій системі. Асоціативність – порядок виконання двох послідовних операцій – не має суттєвого значення. Тотожність – серед елементів системи завжди є один і тільки один тотожний елемент. Тотожний елемент не змінює жоден інший елемент системи, з яким він комбінується. Оберненість – кожному елементу системи відповідає інший, обернений до нього. Коли елемент системи зіставляється з оберненим до нього, то результатом буде тотожний елемент.

Група являє собою математичну структуру, однак Ж. Піаже вважає, що це поняття має велике психологічне значення, оскільки може бути використане для описання природи деяких фундаментальних структур людського інтелекту, починаючи з перших типів організації інтелекту на практичному рівні і аж до кінцевої форми його організації на високо абстрактному символічному рівні. Однак на проміжних етапах, зокрема на стадії конкретних операцій, виявляється, що структура групи не зовсім відповідає структурам інтелекту: у зв'язку з цим Піаже вводить поняття “групування”. Групування являє собою варіант групи, особливим чином адаптованої до розгляду структур класифікації, серіації і т. ін. Період формальних операцій – це період становлення мислення дорослої освіченої людини. Особливість цього періоду – це здатність міркувати логічно, виходячи з наявних підстав і робити висновки, що відповідають цим підставам. Згідно з теорією Ж. Піаже, немає жодного значення, істинні чи хибні підстави, вони можуть стати просто постулатами. Здатність будувати міркування, виходячи із постулатів або гіпотез, лежить в основі не тільки логічного або математичного мислення, але і в основі того виду діяльності, який притаманний для наукового мислення в цілому. Становлення формальних операцій являє собою перебудову на новому рівні того, що було досягнуто на попередньому. Розглядаючи інтелект людини, Піаже виділяє такі ролі: роль дії, роль дозрівання, роль символічної функції в цілому і мови зокрема, роль соціального

оточення, децентрацію, роль фізичного досвіду, логіко-математичного досвіду та рефлексивної абстракції, врівноваженість (зокрема врівноваженість у навчанні).

Тут доречно буде, на наш погляд, згадати про основні концептуальні погляди корифея української психологічної школи Г. С. Костюка, адже саме ім'я цього вченого пов'язане справді науковою полемікою з Ж. Піаже. Г. С. Костюк був главою наукового напрямку, який, за вдалим висловом українського історика психології В. А. Роменця, називається “Психологією у власних межах”. Цей підхід визначив його головну проблематику – співвідношення навчання й розвитку особистості.

Прагнучи того, щоб одержати, так би мовити, “чисту культуру” психічної реальності, предметом свого пошуку Г. С. Костюк обрав найбільш тонкий і прихований стан свідомості – розвиток як внутрішній процес.

Філософсько-психологічний світогляд давав ученому змогу встояти під могутньою силою поглядів Ж. Піаже у цьому питанні. Г. С. Костюк, усупереч своєму опонентові, доводить, що спонтанність як вияв внутрішніх суперечностей в кінцевому підсумку є заданою спрямованою, оскільки зовнішнім умовам (навчанню) надавала функція витоків людського розвитку.

Згідно з Г. С. Костюком, ефектом власного розвитку виступають не всі психологічні надбання (різні способи дії), а лише ті, які зберігаються на подальших етапах діяльності особистості. Логічним був висновок, що основним показником є здатність до перманентного цілепокладання, а не вміння оперувати способами досягнення тих чи інших цілей. Саме цей пункт став своєрідним вододілом між поглядом на розвиток Г. С. Костюка і аналогічним поглядом представників діяльнісного підходу, і насамперед П. Я. Гальперіна. Останній, як відомо, однозначно пов'язував розвиток із процесом інтеріоризації. На його думку, саме переходи з зовнішнього, соціального, до внутрішнього, психічного, є проявом процесу розвитку. Звідси стає зрозумілим те акцентування, суть якого полягає в тому, що навчання є формою розвитку, хоч він визнавався основним принципом інтеріоризації.

Те, що за П. Я. Гальперіном було кінцем розвитку, за Г. С. Костюком виступало лише його початком. Український учений з усією переконливістю довів, що інтеріоризована форма зовнішньої реальності має якісно іншу структуру і функцію, неврахування яких спотворює процес розумового розвитку. Г. С. Костюка переважно



цікавив механізм розумового розвитку, тобто самий спосіб його існування – у цьому він вбачає своє пряме психологічне завдання.

Адже саме існування психологічного тривалий час вважалося нерозгаданою таємницею, не кажучи вже про його розгортання. Це був своєрідний “чорний ящик”, відкрити який удавалося небагатьом. Г. С. Костюк, на нашу думку, працював із найтоншим шаром реальності, зісковзнути з якого було дуже легко.

Оцінюючи теоретичні пошуки Г. С. Костюка з сучасних теоретичних позицій, можна сміливо стверджувати, що вчений багато в чому випередив свій час. Бо тоді, коли зароджувалися висунуті ним ідеї, вітчизняна психологія не мала достатньої теоретико-методологічної бази для подібної роботи. Ось чому багато теоретичних висновків Г. С. Костюка не були своєчасно включені в психолого-методологічну парадигму. Він інтуїтивно відчував, що зневажання найтоншої відмінності між процесом навчання і психологічного розвитку неминуче призведе до своєрідного спрощенства. Подальший динамічний розвиток ідей Г. С. Костюка отримано в дослідженнях С. Максименка та його учнів, де робиться припущення, що одним із механізмів цілепокладання в навчальній діяльності є процес визначення мети через раніше засвоєні знання (уявлення, поняття). Іншими словами, в процесі становлення навчальної діяльності засвоювані знання функціонують не лише як засоби розв’язання навчальних задач, а й включають у регуляційну основу побудови нових дій (постановка нових завдань і цілей) як її центральний психологічний механізм. Загально-методичний задум полягав у тому, щоб сформувавати в учнів різні за рівнем узагальненості способи дії і, встановивши реальні мотиви їхньої діяльності в процесі розв’язання пізнавальної задачі, виявити особливості прийняття нової цілі, заданої у формі, що давала б змогу наповнити її конкретним змістом.

Аналіз результатів експерименту показав: у зміст цілі обов’язково включаються ті чи інші завдання, засвоєні в процесі розв’язання задач, які розрізняються своїм предметним змістом. Це знання про результати попередньої дії, окремі ознаки предмета дії і про предмет як цілісну систему. У процесі самостійної постановки завдання вони виступають в ролі засобів визначення цілі та змістових детермінант цілепокладання, що різняться своїм предметним змістом, рівнем узагальненості відображення предмета і психологічним рівнем їх формування. Психологічні особливості різних змістових детермінант цілепокладання визначають специфіку змісту відповідних конкретних цілей.

Отже, засвоєні в ході навчання поняття і уявлення включаються в психологічні механізми побудови і регулювання нових дій як змісто-

ві детермінанти цілепокладання, виконуючи роль засобів визначення цілей у процесі їх постановки суб'єктом. Однак далеко не всі поняття, уявлення набувають такої психологічної характеристики. Ними стають тільки ті, які засвоєні неформально, змістовно пов'язані із способами існування і тим самим визначають предметну галузь для суб'єкта. У процесі навчання до кінця молодшого шкільного віку в дітей складаються і функціонують стійкі механізми прийняття учбових завдань. Під час роботи за звичайними програмами механізми цілепокладання, які ґрунтуються на емпіричному уявленні про результат або предмет дії, не забезпечують систематичного засвоєння знань і розв'язання практичних або навчально-пізнавальних задач.

Як ми вже згадували на початку статті, одним з основоположників когнітивної психологічної школи в США був Дж. Брунер та його учні Р. Олвер та П. Грінфілд. У найбільш загальному вигляді розвиток пізнавальної діяльності дитини в працях цих вчених розглядається як своєрідне “підвищення його майстерності” в добуванні і використанні знань. Розвиток такої діяльності здійснюється шляхом становлення трьох головних її методів, способів або засобів: предметних дій, образів сприймань і уявлень та смислів. Ці засоби пізнання дійсності послідовно виникають у відповідних вікових періодах. Нашарування кожного нового методу (засобів) на попередній і виражає генеральну лінію розвитку пізнавальної діяльності дитини. Сутність позиції Брунера полягає в тому, що психічний розвиток людини відбувається завдяки вирішальному впливу на неї, засвоєваних ним засобів культури. Засвоєння цих засобів підсилює окремі природні рухові, сенсорні і розумові способи пізнання. Зокрема, підсилення інтелекту пов'язане із засвоєнням і використанням складних способів символізації, рівень розвитку якої різний в різні епохи і в різних народів. На думку Брунера, дослідження психологічних закономірностей розвитку пізнавальної діяльності слід проводити на основі розкриття характеру засвоєваних ним конкретних засобів символізації досвіду. Цікавим, на наш погляд, є викладки Брунером особливості переходу від образів до символів. Володіння мовою є лише одним, однак досить спеціалізованим і гнучким проявом загальної здатності людини до символізації. При цьому, першопочатково символічна організація безпосереднього рухового і чуттєвого досвіду дитини відбувається незалежно від мови, щоб потім, взаємодіючи з ним, отримати все більш і більш високі ступені символізації – у цьому процесі і сама мова пробиває собі дорогу в сферу досвіду. Виявляється, що використання мови як інструмента мислення мож-

ливо лише тоді, коли безпосередній досвід дитини вже організований відповідно до принципів символізації. Це важливе положення привертає увагу психологів до тієї обставини, що дитина, виконуючи особливі чуттєво предметні дії, які надають досвіду таку структуру, завдяки якій він стає адекватним мові і мисленню, отримавши в них подальше узагальнення. Заслуга Дж. Брунера і його учнів полягає в тому, що вони, добре вивчивши загальну цінність теорії Піаже, здійснили спробу глибше і фундаментальніше вивчити конкретні умови, в яких були отримані його дані, а також розібратися в змісті понять, що використовувалися ним.

Цікавим у цьому напрямку є дослідження Д. Нормана, присвячені моделям людської пам'яті. Пам'ять, на думку Нормана, є система взаємодіючих блоків переробки інформації: блоків сенсорного, короткочасного і довготривалого зберігання, блоків кодування і повторення, відновлення і прийняття рішення. Такий підхід заснований на трьох джерелах: математичній теорії наукування, теорії відшукування сигналів і дослідження механізмів переробки інформації, зокрема ЕОМ. Автори досліджень під керівництвом Нормана (Румельхарт, Берілах, Рейтман, Стерлінг, Шпільман, Гріно) вважають, що пояснення ефекту асоціативної пам'яті корисніше шукати не в ідеї про формування асоціацій між стимулами і відповідями, а в теорії збереження-відновлення, згідно з якою запам'ятовування асоціації пов'язане з двома різними асоціаціями: збереження пари стимулів – реакція на відновлення структури, що зберігається в пам'яті. Пам'ять на асоціації між словами може перебувати в одному або в двох станах: короткочасного або довготривалого зберігання. Пошук у довготривалій пам'яті, як циклічний процес, включає в себе вибір рішення про те, у якій множині слід шукати відновлюваний образ, випадковий вибір образів, розв'язок, продовження пошуку, або давати відповідь.

Одним із перших зарубіжних вчених у галузі когнітивної психології пам'яті, який проілюстрував, що дослідження короткочасної пам'яті є потужним інструментом вияву стійких структурних компонентів довготривалої пам'яті і пам'яті в цілому, був видатний американський вчений Р. Аткінсон.

Пам'ять, за Аткінсоном, динамічна, розвиваюча, багаторівнева система, "відкрита" за своїм характером і не повністю пов'язана за структурою і властивостями самої мнемічної системи і процесами, що в ній відбуваються. Аткінсон вважає, що уявлення про пам'ять як систему дозволяє не тільки ввести мову, корисну для подальшого аналізу пам'яті, але й описувати з її допомогою і сприймання, і

складну когнітивну діяльність. І те й інше вимагає для його здійснення відображення, збереження, вичленення інформації, що дозволяє розмірковувати про ці процеси з допомогою одних і тих же понять. Цікаво, що мова, запропонована Аткінсоном, може застосовуватись для описання не тільки пам'яті, але і сприймання, мислення й інших психічних процесів. Це, звичайно, більш загальна і універсальна мова описання когнітивних процесів, межі між якими періодично то розмиваються, то вимальовуються більш чітко. Р. Аткінсон зробив надзвичайно цікавий опис системи пам'яті на мові, яка прийнята більшістю дослідників пам'яті як базова. Сенсорний реєстр (С. Р.), короткочасне сховище (КТС), довготривале сховище (ДТС) утворюють зв'язну систему сховищ пам'яті. Усі сховища пам'яті, зокрема КТС і ДТС, можуть обмінюватись інформацією. При цьому, що важливо підкреслити, суттєва роль у такому обміні належить процесам управління і контролю, які регулюють розподіл потоків інформації між різними сховищами, а також співвідношення процесів збереження і відтворення інформації всередині кожного зі сховищ, що є невід'ємною “складовою” людської пам'яті. Інформація у сховищах пам'яті представлена у вигляді двох кодів – перцептивного (ПК) і концептуального (КК). Концептуальні коди мають постійні представництва в довготривалій пам'яті (ДП), які називаються концептуальним сховищем (КС). Концептуальні і перцептивні коди (КК, КП) є головними елементами іншої функціональної структури довготривалої пам'яті (ДП), а саме сховища знань і подій (СЗП). Інформація про події і ситуації кодується в СЗП шляхом об'єднання кодів або їх частин, співвідносно набору стимулів, що надходять у систему пам'яті із зовнішнього середовища. СЗП розглядається Аткінсоном у вигляді “n”-мірного простору, вимірами якого є характеристики перцептивних та концептуальних кодів, а також інші характеристики, що описують співвідношення їх концептуальних кодів (наприклад, “перевага”, “підпорядкованість”, “належність”).

Подібно до того як у КС є КС-вузли, у СЗП є мнемічні структури, які можуть бути представлені як точки в просторі СЗП. Локалізація цих точок у n-мірному просторі визначається набором ознак, що входять у цю мнемічну структуру, а також характеристиками, опрацьованими в момент формування структури, але не включеними в неї. У цьому розумінні локалізація мнемічних структур у СЗП менше детермінована їх змістом, аніж локалізація в КС.

Беззаперечною істиною є те, що психічні процеси і властивості є основою психічної діяльності людини, і вся історія експеримен-

тальної психології є доказом тому. Когнітивні (пізнавальні) процеси формують інформаційну та орієнтовну основу психіки, відображаючи внутрішню та зовнішню реальність, впливаючи на поведінку суб'єкта, і тоді, як властивості пов'язані з регулятивною функцією.

Залишаються актуальними в когнітивній психології пам'яті питання, що пов'язані з:

- когнітивними процесами при переживанні станів в осіб з різною смисловою детермінацією;
- чи існує залежність між успішним запам'ятовуванням різноманітного матеріалу і способами утворення підвищеної мотивації;
- чи однаково впливає одна і та ж мотивація на різні мнемічні операції;
- чи є вікові відмінності між успішними способами запам'ятовування і різними способами утворення мотивів;
- чи впливає різна мотивація на запам'ятовування матеріалу різного степеню осмисленості.

На наш погляд, психологи, що досліджують пам'ять людини на сучасному етапі так або інакше повернуться до завдання визначення часових етапів переробки інформації і більш детально дослідять процеси управління в такій системі пам'яті.

При створенні майбутньої загальної теорії пам'яті в ній мають бути однаково проілюстровані мнемічні операції (або дії) і мнемічні структури (пам'ять).

Думається, що тут мають враховуватись не тільки спеціальні мнемічні операції, що забезпечують довільне запам'ятовування, але і дії, що забезпечують мимовільне запам'ятовування. Найбільші труднощі, які виникають в сучасній психології, це використання психологічних знань на практиці. Це пов'язано з тим, що психології багато відомо про засвоєння окремих фактів і навичок і дуже мало відомо про те, як ці факти і навички об'єднуються один з одним і формують значущі когнітивні структури. Для ефективного рішення проблем навчання необхідні теорії, які пояснюють, як знання представлені в пам'яті, як з структур значень і знань виокремлюється необхідна інформація, як до цих структур додається нова інформація, а також яким чином здійснюється розширення структур знань із допомогою процесів самогенерування. З іншого боку, думається, що досить цінними будуть дослідження зіставлення названих концепцій пам'яті з дослідженнями системних процесів мозку, тобто з нейрофізіологією.

Завершуючи цей далеко не повний огляд когнітивної психології через призму дослідження людської пам'яті, ми усвідомлюємо, що

за межами цієї статті залишилися надсучасні дослідження в галузі метапам'яті і її характеристик. Ми намагалися проілюструвати фундаментальні витоки когнітивної психології в контексті психології пам'яті та згрупувати найбільш суттєві проблеми, що впливають із вищеокресленого аналізу.

### **Література:**

1. Аткинсон Р. Людська пам'ять і процес навчання. – М. : Прогрес, 1989. – С. 6-21.
2. Брунер Дж., Олвер Р., Грінфілд П. Дослідження розвитку пізнавальної діяльності. – М. : Педагогіка, 1991. – С. 6-11.
3. Вассерман Б. Про вплив мотивації на продуктивність мнемічних процесів / Вопросы психологии. – № 6. – 1995. – С. 34-41.
4. Виноградова Л. Інтелектуальний контроль: метакогнітивні аспекти інтелектуальної регуляції. – К., 2009. – С. 51-56.
5. Гусева Є. Зв'язок особливостей мимовільного і довільного запам'ятовування з деякими характеристиками ЕЕГ у підлітків та дорослих / Вопросы психологии. – № 2. – М., 1975. – С. 128-135.
6. Доналусон М. Мисленна діяльність дітей. – М. : Педагогіка, 1998. – С. 158-175.
7. Конев А., Осколкова І. Розвиток мнемічної діяльності учнів 1-3 класів / Вопросы психологии – М., 1976. – С. 3-5.
8. Максименко С. Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учіння. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка., 1996. – С. 9-18.
9. Максименко С. Д. Загальна психологія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 198-206.
10. Моросанова В. Розвиток теорії усвідомленої саморегуляції: диференційний підхід / Вопросы психологии. – 2011. – № 3. – С. 132-142.
11. Пасічник І. Психологія поетапного формування операційних структур систематизації. – Острог, 2006. – С. 218-223.
12. Піаже Ж. Психологія інтелекту. – М., 1969. – С. 44-68.
13. Піаже Ж., Інельдер Б. Генезис елементарних логічних структур. Класифікація і серіація. – М., 1963. – С. 28-40.
14. Прохоров А. Смысловая регуляция психических процессов. – М. : Институт психологии РАН, 2009. – С. 181-183.
15. Смірнов А. Проблеми психології пам'яті. Хрестоматія з психології. – М. : Просвещение, 1977. – С. 453-459.
16. Терехов В., Васильев І. Дослідження процесів цілеутворення при розв'язуванні мислительних задач / Вопросы психологии. – № 1. – М., 1975. – С. 12-21.
17. Norman D. Models of Human Memory. – N. Y. : Academic Press., 1990. – P. 10-32.