



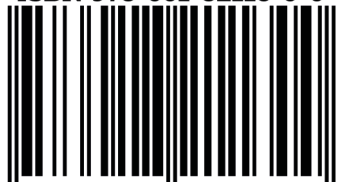
**Жантикеев Серик  
Крыкбаевич** – кандидат  
психологических наук,  
профессор университета  
«Туран-Астана».  
В 1986 году окончил  
факультет психологии  
Московского  
государственного  
университета имени М.В.  
Ломоносова. В 2004 году  
защитил кандидатскую

диссертацию на тему «Психолого-педагогические условия актуализации умений» под научным руководством доктора психологических наук, профессора МГУ Габай Т.В.

В 2007 году получил звание доцента (ассоциированного профессора). В 2021 году избран профессором Российской Академии Естествознания. Является автором более 120 публикаций по актуальным психолого-педагогическим проблемам, более 30 учебных и методических пособий для высшей и средней школы и авторских свидетельств, 20 коллективных монографий и 2 авторских, более 15 статей в журналах ККСОН и 5 Scopus.

Научные интересы: педагогическая психология, общая и социальная психология, возрастная и детская психология, психология управления, культурно-историческая теория, деятельностный подход.

ISBN 978-601-82113-0-0



9 786018 211300



**ЖАНТИКЕЕВ С.К.**

## **УСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД МОНОГРАФИЯ**

Астана, 2024 г



**ЖАНТИКЕЕВ С.К.**

**УСВОЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО  
ОПЫТА:  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД  
МОНОГРАФИЯ**

**2024 год**

### **Рецензенты:**

Раку И. И.– доктор психологических наук, профессор Кишиневского педагогического университета им. Крэнги

Баубекова Г.Д. – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология» университета «Туран-Астана»

Сабирова Р.Ш. – кандидат психологических наук, профессор КарУ им. Е.Букетова

**Рекомендовано к печати Ученым советом  
университета «Туран-Астана»**

**УДК 159.923.2**

**ББК 88.3**

**Ж31**

Жантикеев С.К. Усвоение социального опыта: деятельностный подход. Монография. – Астана: 2024 г. – 283 с.

**ISBN 978-601-82113-0-0**

Монография посвящена теоретическому анализу деятельностной теории усвоения социального опыта, а также представлены результаты экспериментальной проверки условий актуализации усвоенного умения.

© Жантикеев С.К., 2024 г.

© Туран- Астана 2024 г.

## Предисловие

*Посвящаю моим дорогим и любимым  
Родителям – Жанतिकееву Кырыкбаю и Нурбае-  
вой Айтжан, супруге - Алмагуль, детям -  
Айжан, Бекзату, Адие, внукам – Манасу, Сезім.*

*С благодарностью – моим Учителям – препо-  
давателям факультета психологии Московско-  
го государственного университета им. М.В.  
Ломоносова,  
25 – летию университета «Туран-Астана»*

Монография посвящена анализу деятель-  
ностной теории усвоения социального опыта и  
одному из недостаточно разработанных ее про-  
блем - изучению актуализации умений.

Монография состоит из четырех глав.  
Первая глава посвящена особенностям усвоение  
социального опыта как области изучения педа-  
гогической психологии. Во второй описаны  
психолого-педагогические механизмы усвоения  
социального опыта. Третья и четвертая главы  
посвящены собственно проблеме актуализации  
умений и ее экспериментальной проверке.

Предтече монографии - студенческие го-  
ды, когда на третьем курсе факультета психоло-  
гии МГУ имени М.В. Ломоносова началась  
специализация на кафедре педагогической пси-  
хологии. Почему выбрал кафедру педагогиче-



ской психологии? Психология в нашей стране, тогда еще в Советском Союзе, не получила такого мощного развития, как в Америке или Европе. Был уверен, что приехав в Казахстан, буду заниматься преподавательской деятельностью, и не ошибся, преподаю психологию около сорока лет.

Моим научным руководителем по курсовой работе была Татьяна Васильевна Габай, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, которую возглавляла Н.Ф.Талызина. Нина Федоровна нам читала курс педагогической психологии в течение всего третьего курса. Так как надо было определить область научного интереса и научного руководителя, по предложенным научным темам на кафедре я выбрал незнакомую, но интересную, на мой взгляд, тему, Курсовая работа была посвящена общей теме кафедрального исследования, а именно - анализу управления процессом усвоения знаний.

Первая встреча с научным руководителем оставила яркое впечатление о Татьяне Васильевне. Это высокообразованный, скромный и очень интеллигентный ученый, и прекрасный человек.

После курсовой работы была дипломная, которую мы, студенты 5 курса, с энтузиазмом и очень ответственно начали писать. Тему ди-

пломной работы мы с Татьяной Васильевой обсуждали вместе, но инициатива, как часто бывает, была со стороны научного руководителя, и мы решили изучать тему экстериоризации знаний и умений. Под впечатлением курса лекций Петра Яковлевича Гальперина по теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, где много информации было изложено по проблеме интериоризации и ее обратному процессу – экстериоризации. Интерес к этой теме, активное ее изучение и поиск материала по проблеме дали эффективные результаты. Тема дипломной работы, как сейчас помню, называлась: «Условия экстериоризации внутреннего действия». Позже, в диссертационном исследовании продолжалось изучение, уже более широкого понятия, а именно актуализации умений.

Анализируя материалы кандидатской диссертации, изучая предложения, замечания научного руководителя, понимаешь фундаментальность, научность и глубину мировоззрения Габай Т.В. Эти качества присущи большинству ученых факультета психологии МГУ.

Возможно, данное введение не столь традиционно, как принято в классических вступлениях к монографиям, где излагаются содержание и некоторые результаты научных теоретико-методологических и эмпирических исследо-

ваний. Однако, считаю своим долгом и благодарностью, таким образом, отдать дань глубокого уважения моим Учителям, преподавателям кафедры моей специализации - педагогической и возрастной психологии, и всем, кто делился своими фундаментальными и бесценными знаниями на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Реализация идеи размещения фотографий и материалов о факультете психологии также не характерна для монографий. В основе - исторический очерк о психологическом знании в Московском университете, написанный Ждан А.Н. и Носковой О.Г.

Буду признателен моим читателям за возможные замечания и предложения по содержанию данной монографии.

## **Глава 1 Усвоение социального опыта как область изучения педагогической психоло- гии**

Психология, как и любая другая наука, может развиваться лишь в том случае, если у нее есть система общих знаний и представлений о предмете исследований, методах и средствах изучения этого предмета.

К определению предмета педагогической психологии поможет подойти принцип деятельности. Поскольку личность формируется в деятельности, в ней же она и проявляется, реализует себя, можно сказать, что предметом педагогической психологии является деятельность, но не всякая, а которая связана с усвоением социального опыта, с превращением этого опыта в опыт индивидуальный. Этот вид деятельности называется учением.

Таким образом, педагогическая психология — это отрасль психологической науки, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности. (Психологический словарь, 1983, с. 252).

Специфика этой деятельности состоит в том, что она представляет собой специально ор-



ганизованную (педагогом) деятельность, протекающую в условиях обучения и направленную на усвоение разных видов социального опыта: интеллектуального, нравственного и т.д.

Учение имеет место тогда, когда деятельность учащихся по усвоению знаний специально организуется: учитель учит, ученик учится. Как самостоятельный вид деятельности учение имеет свой специфический мотив, свою направленность - цель. Учение направлено на самого субъекта. Оно отвечает его познавательной потребности. Продуктом учения являются изменения в психике учащегося, обогащение ее новыми элементами, новыми качественными состояниями. Учение - деятельность по самоизменению. Учение происходит лишь в условиях обучения, изменяя характер обучения, педагогический психолог имеет возможность проследить, как при этом меняется характер учения. В этом смысле обучение выступает в качестве одного из методов исследования в педагогической психологии.

Учение частный случай усвоения (понятие усвоение шире понятия учения). Если, исходя из изложенных представлений о предмете психологии, подойти к деятельности учения, то необходимо обратиться, прежде всего, к ориентировочному звену, которое является решающим в деятельности учения. (Когда ребенок ре-

шает задачу, то при этом он пишет, выполняя рукой определенные физические движения. Но то, что он пишет, как он это делает, зависит от того, на что он при этом ориентируется). Т.о. объектом педагогической психологии является деятельность учения, а собственно предметом ее психологического исследования ориентировочная часть этой деятельности.

Раскрывая содержание предмета педагогической психологии, необходимо указать на две ее разновидности:

Педагогическая психология как теоретическая область, т.е. как отрасль психологической науки, занимающаяся 1) изучением особенностей и закономерностей процесса учения, формирование личности в условиях учения. 2) изучением того, как должны быть использованы различные психологические знания при организации учебно-воспитательного процесса

Педагогическая психология тесно связана со многими отраслями психологического знания. Наиболее тесно связана с возрастной психологией.

Одной из основных проблем педагогической психологии состоит в изыскании и обосновании условий и методов обучения, которые обеспечивают развивающий эффект т.е. ведут к появлению новообразований у ребенка. Воз-

растная психология и дает знания о закономерностях психического развития, использование которых необходимо для сознательного управления процессом обучения и воспитания.

Педагогический психолог должен хорошо знать медицинскую психологию, поскольку в практике его работы, н-р при диагностике степени готовности ребенка к обучению в школе, важно отличить норму от патологии запущенного ребенка и умственно отсталого.

Так обучение в школе носит коллективный характер, происходит в классе, в котором есть свои формальные и неформальные лидеры и поэтому знания из области социальной психологии также необходимы. Связь с общей психологией. Так как используются общие методологические принципы. Однако педагогическая психология сама обогащает ее в методологическом плане. Она вооружает ее обучающим экспериментом, который используется в других отраслях знаний.

Педагогическая психологии тесно связана с педагогикой. Без знания закономерностей, которые дает педагогическая психология нельзя оптимальным образом строить процесс обучения и воспитания.

Основные категории: учение, усвоение, обучение, формирование, развитие, воспитание, умение, навык, знание, учебная деятельность.

Под учением понимают процесс усвоения конкретных знаний, умений и навыков.

Усвоение – более широкое понятие, чем учение и при усвоении обеспечивается процесс актуализации общественно выработанных способов поведения, знаний, умений и навыков и процесс их превращения в индивидуальную, собственно психическую деятельность.

Обучение - процесс взаимодействия между обучающим и обучаемым, обеспечивающий усвоение учащимися основ науки, умений и навыков, формирования научного мировоззрения и развития познавательных процессов, и индивидуализации в учении, общении и трудовой деятельности.

Формирование - синоним усвоения, означает приобретение опыта. Второй смысл - сам процесс обучения и воспитания - придание формы чему-нибудь.

Развитие - разновидность усвоения, это присвоение обобщенного опыта.

Воспитание - педагогическая деятельность, адресованная не на обучение, а к другим сторонам личности - эмоциональным, мотива-



ционно-волевым, характерологическим качествам.

Знания - являются подструктурой личности, включающий не только отражение объектов действительности, но и действенное отношение к ним, личностный смысл усвоенного.

Умения - действие, выполняемое определенным способом и с определенным качеством.

Навык - автоматизированный компонент сознательного действия человека, который вырабатывается в процессе его выполнения.

Учебная деятельность направлена на приобретение предметных и познавательных действий, обобщенных по форме теоретических знаний.

Итак, педагогическая психология изучает закономерности обучения и воспитания.

Основными ветвями педагогической психологии являются:

1. Психология обучения
2. Психология воспитания
3. Психология учителя как субъекта педагогической деятельности

## **1.1 Методологические основы педагогической психологии**

Основоположник экспериментальной науки Ф. Бекон говорил, что если то или иное положение сформулировано в науке как принцип, то это должно вносить ограничение в мышление ученых, т.е. они должны следовать этим принципам.

### **Принципы педагогической психологии:**

1. Принцип деятельностного подхода.
2. Принцип единства внешней, материальной деятельности и внутренней психической.
3. Социальная природа законов психического развития.

### **Принцип деятельностного подхода**

А.Н. Леонтьев определяет деятельность как систему процессов, реализующих отношение человека к миру. Личность, по словам С.Л. Рубинштейна формируется и проявляется в самой деятельности. Одним из видов деятельности, в ходе которой происходит становление личности, является деятельность учения, осуществляемая в условиях педагогического процесса.

С точки зрения деятельностного подхода, процесс учения представляет собой систему действий, выполняемых учащимися. Каждое действие имеет довольно сложную структуру. Действие - это целостная система, где в единстве представлены все психические функции: эмоционально-волевые, познавательные и др.

Принципиальное отличие деятельностного подхода состоит в том, что при его реализации анализу подвергаются не отдельные элементы процесса учения взятые сами по себе, а деятельность учения в целом.

Данный подход предполагает рассмотрение учения как деятельности, состоящей из действий, объединенных единым мотивом и направленных на достижение единой цели - усвоение опыта предыдущих поколений, что приводит к удовлетворению познавательной потребности субъекта учения. Именно этой потребности отвечает деятельность учения.

Усвоенный общественный опыт приводит к изменению самого субъекта учения, что и является конечной целью учения. Деятельностный подход обеспечивает анализ учения не в рамках функционалистского подхода, анализируя каждую функцию отдельно, например, роль памяти или мышления в процессе усвоения знаний или стимулов и реакций (бихевиоризм), а используя

составляющие деятельности: действия, мотив, цель, предмет, операции и т.д.

### **Принцип единства психики и деятельности**

В разработке данного принципа необходимо отметить заслугу Л.С.Выготского. Его закон о развитии высших психических функций, определяющий, что каждая высшая психическая функция появляется на сцене дважды, вначале как деятельность внешняя, социальная, интерпсихическая, а затем как деятельность внутренняя, индивидуальная, интрапсихическая раскрывает механизм становления высших психических функций и закладывает основу решения вопроса о взаимоотношений психики и деятельности.

Данный принцип разрабатывался С.Л. Рубинштейном и А.Н.Леонтьевым.

Благодаря процессу интериоризации, то есть перехода внешней деятельности во внутреннюю, открывает возможности для изучения основ такого перехода и образования новых психических составляющих путем их предварительного моделирования в во внешней форме и последующего перехода в умственный план.

Конкретные исследования такого рода переносов представлены в теории поэтапного



формирования умственных действий и понятий  
П.Я. Гальперина.

### **Принцип социальной детерминации психической деятельности человека**

Л.С.Выготский в своих исследованиях показывал и определял психическую деятельность человека как совокупность социальных отношений, присвоенная и перенесенная во внутрь и являющаяся составляющей личности.

А.Н.Леонтьев, показывая социальную природу психического развития человека, считает, что это находит свое выражение, прежде всего в ином (по сравнению с животными) механизме фиксации социального опыта. Теперь социальный опыт определен не наследственными факторами, а с помощью внешних, социальных средств, с помощью специальных средств – в продуктах материальной и духовной культуры, путем усвоения социального опыта. Это и есть тот самый процесс, в результате которого происходит воспроизведение индивидуумом истории сформировавшихся человеческих способностей и функций т.е. собственно человеческой сущности.

Принцип социальной природы психической деятельности направлен против различного рода биологизаторских концепций, для кото-

рых характерным является признание не социальной детерминации, а биологической обусловленности развития человеческой психики (из курса возрастной психологии - проблема движущих сил психического развития, теории, их несостоятельность, односторонность, критика).

При рассмотрении принципа социальной природы психического развития возникает вопрос о роли природных факторов в этом процессе. Наследственные данные не являются фактором, предопределяющим возможности человека, его психического развития. Чтобы стать человеком, надо родиться с нормальным человеческим мозгом. Природные данные отличны у людей и тем самым определяют индивидуальность и своеобразие личности.

Е.А. Климовым были проведены исследование, в котором показано, что люди, имеющие разные типы нервной системы, тем не менее, достигают одинакового успеха в овладении деятельностью. Выравнивание успехов происходило за счет формирования индивидуального стиля деятельности, т.е. устойчивой системы приемов, позволяющих достигать продуктивности выполнения деятельности даже при неблагоприятных природных данных. Социальная детерминация психического развития приводит к ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка. В связи с этим особую актуальность при-

обретает вопрос о типе учения. Изменение типа учения должно приводить к изменению хода психического развития детей. (Исследования в США № 91 г. Москвы, В.В. Давыдов, Д.Б.Эльконин). Исследования показали, что при соответствующем построении учебного предмета и организации обучения учащиеся обнаруживают не только более высокий уровень усвоения учебных предметов, но и значительно более высокий уровень мышления. Уже в младших классах дети могут полноценно усваивать научные понятия, овладевать методами теоретического мышления.

## **1.2. Методы педагогической психологии**

Любая наука для исследования своего предмета предполагает наличие определенных методов. Используемые в психологии конкретные методы обнаруживают зависимость от теории, от понимания предмета исследования, от основных теоретических и методологических принципов данной науки.

Метод — это способ или путь практического или теоретического действия человека, направленный на овладение объектом, на его познание.

Наряду с понятием «метод» существует понятие

«методика» - совокупность технических приемов, обеспечивающих реализацию того или иного метода. Методика - модификация метода применительно к целям, задачам и условиям проведения эксперимента. Реализация любого, н-р, экспериментального метода предполагает прохождение одних и тех же этапов исследования.

### Этапы исследования

1.Подготовительный этап Сбор предварительных сведений, накопление материала, предварительное наблюдение. Здесь у исследователя складывается гипотеза о сущности изучаемых явлений, которая должна быть проверена в ходе дальнейшего исследования.

2.Экспериментальный этап Этап реализации методики. Включает несколько экспериментальных серий.

3.Этап качественной и количественной обработки результатов исследования. На данном этапе предполагается использование математических и статистических методов, позволяющих судить о степени достоверности полученных данных, подтверждающих или не подтверждающих гипотезу.

4.Этап интерпретации, обсуждения полученных данных Истолкование результатов, окончательное подтверждение или не подтвер-

ждение гипотезы Все методы педагогической психологии делятся на основные и вспомогательные.

К основным методам относят экспериментальные методы. Эксперимент позволяет вызывать интересующие исследователя явления, а не ждать, когда они появятся, когда случай даст возможность их наблюдать.

Запланированное вмешательство в изучаемое явление - наиболее характерная черта эксперимента. Исследователь при этом создает условия, при которых психологический факт может отчетливо выявляться и может быть изменен в желательном для экспериментатора направлении, может быть неоднократно повторен для всестороннего исследования. Существуют два вида эксперимента:

1.Лабораторный; 2. Естественный

Естественный эксперимент, предложенный в 1910 г. А.Ф. Лазурским, представляет собой как бы промежуточную форму между наблюдением и экспериментом. В нем сочетается экспериментальность и естественность, что снижает то напряжение, которое возникает при использовании лабораторного эксперимента, когда испытуемый знает, что над ним экспериментируют, хотя и не знает суть эксперимента.

Различают также эксперимент:  
1. Констатирующий; 2. Формирующий

При констатирующем эксперименте ставится задача констатировать т.е. установить фактическое состояние интересующего явления. Констатирующий эксперимент реализуется в педагогической психологии методом «поперечных срезов», нацелен на выявление наличной картины в данный момент. Исследователь, применяющий данный метод, выявляет то, что сложилось на данном возрастном этапе, или на том или ином этапе учебного процесса.

Для исследования генезиса законов процесса усвоения должен использоваться метод формирующего эксперимента. В настоящее время наиболее распространенными методами исследования в психологии являются такие методы, которые направлены на изучение психических процессов, взятых в своих более или менее завершенных формах, когда процесс их становления в основном уже закончен. Однако в сложившемся психическом явлении многое существует в свернутом виде, затрудняющем проникновение в его содержание и сущность. Поэтому приоритет отдается генетическому методу. Известно, что лишь в процессе становления и развития открывается подлинное содержание и строение психических процессов и явлений, но поскольку психическое развитие

происходит через усвоение социального опыта, через обучение, то отсюда следует ведущая роль формирующего эксперимента.

Основы формирующего эксперимента заложил Л.С.Выготский.

Характеризуя данный метод В.В. Давыдов отмечает, что исследователь не ограничивается простой констатацией наличия тех или иных психологических образований у учащихся, а осуществляет активное моделирование; воспроизведение в особых условиях самих процессов возникновения и стадий развития с целью раскрытия их сущности.

Процесс моделирования деятельности и использование формирующего эксперимента целесообразно рассматривать на примере формирования понятия - традиционной проблеме педагогической психологии.

зучение закономерностей формирования понятий открывает путь для проникновения в психологические механизмы процесса усвоения.

Понятие- это абстрактный образ, а образы не существуют сами по себе, вне деятельности. Следовательно, мы должны подойти к формированию понятия с позиции определенной деятельности или действий. Выбор действий определяется задачами, которые решаются с помо-

щью понятия. Самое общее его назначение - ориентировать человека в окружающей среде, дифференцировать окружающие его предметы и явления, распознавать их. Для этого необходимо действие распознавания, на основе которого может формироваться понятие.

Вспомогательные методы.

Наблюдение - непосредственная визуальная фиксация изучаемого явления: деятельность учения прослеживается в условиях обучения.

Наблюдение используется как самостоятельно, так и в составе других, более сложных методов.

Для научного наблюдения характерна не простая фиксация факта, а переход от описания к объяснению. Необходимое условие наблюдения четкий план и фиксация результатов с специальным дневнике. Запись может быть сплошной, когда изучается личность в целом, и выборочной, фиксируются лишь отдельные проявления психической деятельности.

Основные требования к методу наблюдения:

Целенаправленность; планомерность; объективность; полнота.

Метод беседы.



Один из методов психологии, который позволяет получить некоторые дополнительные сведения об учащих: их отношении к учению, трудности, которые у них возникают, об индивидуальных особенностях учащих и т. д.

Проведение беседы не должно носить характера специального обследования. Она должна проводиться в обстановке доверия и благожелательности. Хотя исследователь и должен иметь план беседы, однако этот план должен ставиться с учетом изменения ситуации, вызванной ответом на предыдущий вопрос. Беседа должна быть максимально индивидуализирована.

К методам массового изучения учащих относится анкетирование. Анкета - опросный лист для получения ответов на заранее составленную систему вопросов.

Социометрические методы направлены на изучение детских коллективов, их направленности, установления наличия малых групп в коллективе, их взаимоотношении, выявление неформальных лидеров и т.д. ( американиский исследователь Дж. Морено).

В педагогической психологии широко используется метод изучения продуктов деятельности. Этот метод изобрел Т.Рибо (1839-1916) - основоположник современной эмпирической

психологии Франции и назвал его косвенным наблюдением, поскольку в данном случае наблюдают и изучают деятельность не непосредственно, а косвенно, по продукту, в котором эта деятельность воплощена. Изучение детских рисунков, анализ сочинений, различного рода других продуктов творчества дает некоторые дополнительные данные, позволяющие судить о мотивах учащихся, их способностях, своеобразия восприятия детьми внешнего мира и т.д.

Требования, предъявляемые к методу анализа продуктов деятельности.

1. Анализируя продукты деятельности, необходимо знать, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека, деятельности или являются для него чем-то случайным.

2. В ходе анализа желательно знать условия, в которых протекала деятельность.

3. Необходим анализ не единичных продуктов деятельности, а многих аналогичных и разных. Это повышает достоверность сделанных выводов.

Все перечисленные методы носят исследовательский характер.

Существуют и широко используются методы обследования. Они используются для установления наличия или отсутствия уже из-

вестных психологических особенностей у испытуемого. Такие методы называются диагностическими. Иногда их используют с целью выявления уровня усвоения знаний, используя тесты успешности, или для диагностики наличия или отсутствия у человека тех или иных умений, способностей, качеств личности.

В педагогической психологии, как и в других отраслях важно использовать сочетание различных методов.

## **Глава 2. Психолого-педагогические механизмы усвоения социального опыта**

В психолого-педагогических исследованиях (В.А.Крутецкий, Ю.К.Бабанский, В.С.Цетлин, Н.А.Менчинская, А.К.Маркова, В.Ф.Моргун, Л.С.Славина, Г.С.Абрамова, А.А.Вербицкий, Е.Н.Кабанова-Меллер, И.Я.Лернер, и др.), рассматриваются различные формы и методы обучения, преследующие основную цель, а именно получение учащимися определенной системы знаний, причем выявлены условия, при которых усвоение является успешным. Интересным в данном аспекте являются исследования, проведенные в русле деятельностного подхода к учению (П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Н.Ф.Талызина, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис, Т.В.Габай, В.В.Давыдов, З.А.Решетова, Н.Г.Салмина, О.Е.Мальская, А.А.Вербицкий и др.). Наряду с разработкой различных методов, созданием условий успешного присвоения знаний и умений, оставалась открытой проблема адекватного их применения. Данная проблема значима и в системе профессионального образования, овладения профессией, возможностью ее успешной реализации, когда в рамках одного типа дея-

тельности - учебной, можно “вырастить” совершенно иной (А.А.Вербицкий).

Возможность детального анализа процесса усвоения открывает нам деятельностный подход. Уже экспериментальное обследование согласно теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, показало на разном по содержанию материале, как формируются качества усваиваемых умений. Формирование их предполагает необходимость прохождения через ряд этапов, в ходе которых действие обретает ряд характеристик. Однако проблема актуализации знаний и умений, а именно адекватное, своевременное использование усвоенного содержания с выявлением ее условий не являлась объектом специального исследования в рамках деятельностного подхода. Необходимо исследовать не только условия процесса усвоения, которое предполагает интериоризацию, “закладывание” знаний и умений, но также и условия их успешного функционирования, то есть актуализации этих знаний и умений. Недостаточная проработанность существующих представлений о психологических механизмах актуализации знаний и умений и – одновременно - ее чрезвычайная важность для теоретического и практического обучения определяет актуальность нашего исследования. Гипотезой исследования были следующие: Су-

ществует система условий, выполнение которых обеспечит своевременную и адекватную актуализацию усвоенных знаний на практике; Если ситуация формирования умения и ситуация воспроизведения соответствующего этому умению действия будет сходной, то это явится одним из ее условий; Условием актуализации является необходимость наличия обобщенного характера усваиваемого учебного материала и возможность переноса общего принципа действия на частный принцип; Наличие дополнительной произвольной и непроизвольной отработки по показателю актуализируемости при его повторяющемся воспроизведении во внутреннем плане после завершения собственно учебной деятельности; Одним из условий актуализации является наличие высокой мотивации и возможность качественного выполнения учебных действий.

Цель исследования заключалась в проверке и доказательстве сформулированных гипотез теоретическим и экспериментальным путем, в анализе актуализации как одной из важных характеристик действия и выявлении ее условий. Были определены задачи исследования, а именно показать значимость характеристики актуализируемости и выявить ее место в системе других характеристик действия, показать значимость характеристики актуализируемости в

других исследованиях, систематизация группы условий, которая обеспечит актуализацию знаний и умений, выявить содержание некоторых основных действий, направленных на обеспечение выявления групп условий актуализации, анализ деятельностной теории усвоения социального опыта и ее современного состояния, анализ проблемы актуализации знаний и умений в психолого-педагогических исследованиях, разработка методик экспериментального исследования и использовать их для проверки адекватности выявленных условий актуализации.

Теоретико-методологическая основа исследования явилась культурно-историческая теория развития высших психических функций, психологическая теория деятельности, деятельностная теория усвоения социального опыта. Объект - процесс усвоения знаний и умений, предмет – процесс актуализации умений как одна из характеристик. В проведении исследования использовались следующие методы исследования: теоретический анализ проблемы, наблюдение, самонаблюдение, анкетирование, активные методы обучения, формирующий эксперимент. Научная новизна: в работе впервые ставится и решается вопрос о системе условий успешной актуализации знаний и умений после их усвоения и об актуализируемости умения

(действия) как одной из значимых его характеристик. Теоретическое значение: результаты проделанной работы являются вкладом в решение проблемы научно обоснованного обучения с получением знаний и умений, которые могут затем быть успешно использованы в соответствующей деятельности. При этом открывается возможность для дальнейшего совершенствования типологии характеристик. Полученные результаты позволяют разработать рекомендации для построения программ обучения, что определила практическое значение данного исследования.

## **2.1. Деятельностный подход к усвоению социального опыта**

Усвоение социального опыта предшествующих поколений, превращение его в опыт индивидуальный с последующим адекватным применением усвоенного является центральной проблемой педагогической психологии. Усвоенный общественный опыт приводит к изменению самого учащегося, это является конечной целью учения. Происходит усвоение социальных норм поведения, человеческих способов употребления предметов, систем знаний и умений. Деятельность учащегося, в которой оно происходит, оказывает влияние и на развитие сознания, отдельных психических процессов.



Проблема соотношения психики и деятельности была впервые рассмотрена Л.С.Выготским в связи с вопросом об определении предмета психологии и критикой субъективно-идеалистического взгляда на предмет науки. “Психика без поведения, - писал Л.С. Выготский, - так же не существует, как и поведение без психики” (17, с. 41). Таким образом, была введена парадигма деятельности, которая получила развитие в исследованиях С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина и др.

Процесс интериоризации Л.С.Выготский определял как главное условие развития человека, это нашло отражение в культурно-исторической теории Л.С.Выготского (17). А.Н.Леонтьев в связи с этим говорит, о специфической для человека фиксации социального опыта, осуществляемый с помощью социальных средств, воплощенных в продуктах материальной и духовной культуры.

Деятельностный подход как один из методологических принципов науки дает возможность анализировать процесс взаимодействия человека с окружающим миром, изучать саму деятельность как систему. Усвоение социального опыта предшествующих поколений возможно благодаря деятельности учения, осуществляемой в специально организованных условиях.

Отличительная особенность деятельностного подхода состоит в том, что исследуются не отдельные факторы учения, а деятельность учения в целом. Учение следует рассматривать как деятельность, состоящую из действий, объединенных единым мотивом и направленных на достижение единой цели. Исследование А.Н.Леонтьева и его последователей были направлены на изучение строения деятельности, значимости каждого из ее структурных компонентов.

Высказанное Л.С. Выготским положение о том, что “Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды: сперва как деятельность коллективная, социальная деятельность, т.е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка, как функция интрапсихическая” (17, с. 449), положило начало разработке принципа единства психики и деятельности. В дальнейшем С.Л.Рубинштейн конкретизировал данное положение высказыванием, что “...осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней и формируются” (102, 1946).

Таким образом, был заложен принцип единства психики и деятельности, который наряду с принципом социальной природы пси-

хической деятельности и принципом деятельностного подхода является ведущим принципом психологии вообще, и педагогической психологии, в частности.

В исследованиях А.Н.Леонтьева и его последователей было теоретически обосновано и экспериментально доказано единство психики и внешней деятельности, что внутренняя, психическая деятельность есть преобразованная внешняя, материальная. Одно из проявлений общности указанных форм деятельности А.Н.Леонтьев видел в возможности перехода не только в направлении интериоризации внешней деятельности, но и в обратном направлении. Открытие этой общности представляется, как пишет А.Н.Леонтьев “одним из важнейших открытий современной психологической науки” (68, с. 152). Как неоднократно подчеркивалось классиками отечественной психологии, принцип интериоризации имеет капитальное значение, так как он определяет способ формирования психических явлений, и далее при переходе внешних процессов во внутренние “они подвергаются специфической трансформации - обобщаются, вербализуются, сокращаются, и главное, становятся способными к дальнейшему развитию, которое переходит границы возможностей внешней деятельности” (68, с. 149).

Общность внешней и внутренней деятельности предполагает существование определенных закономерностей их взаимоотношений, которое необходимо исследовать.

Эксперименты, проведенные под руководством П.Я.Гальперина, позволили заключить, что психическая деятельность формируется не просто в процессе практической деятельности, а из практической деятельности.

Как было сказано, деятельность представляет собой систему процессов, посредством которых реализуется отношение человека к окружающему миру. Деятельностный подход предполагает анализ учения с использованием понятий, относящихся к деятельности, обычно выделяются следующие: действие, мотив, цель, предмет, операции.

Используя деятельностный подход П.Я.Гальперин исследовал генезис умственных, психических действий посредством изучения психической деятельности. (118).

Теория планомерного (поэтапного) формирования умственных действий и понятий, созданная П.Я.Гальпериным, является одной из общепризнанных психологических теорий, применяемой во многих областях психологии и педагогики и имеющей своих последователей в

странах не только ближнего, но и дальнего зарубежья.

### **2.1.1. Теория поэтапного формирования умственных действий**

Теория поэтапного формирования умственных действий возникла в процессе анализа традиционных форм обучения, оказавшихся разнообразностью одного и того же метода, при котором, как указывал П.Я.Гальперин, “деятельность ученика в процессе овладения новым заданием происходит без достаточного руководства, контролируется главным образом по конечному результату и приходит к нему ошупью”. (31, с. 3). Основную задачу автор теории поэтапного формирования умственных действий видел в выявлении условий, которые бы давали возможность учащемуся “действовать так “как надо”, чтобы можно было быть уверенным, что он “неизбежно придет к заранее намеченным результатам” (31, с.4).

Теория поэтапного формирования умственных действий рассматривает учение как систему определенных видов деятельности, в результате которых образуются новые знания и умения. Основными “единицами” деятельности являются действия; они имеют структурные и функциональные компоненты. Поэтому глав-

ное внимание в ней уделяется анализу усвоения действий, а знания рассматриваются как образования производные от действий и их усвоения.

Итак, для формирования умственных действий и понятий необходимо иметь систему условий, которые были выделены П.Я.Гальпериним. Выделенная система условий объединена в четыре группы, а именно наличие адекватной мотивации; обеспечение правильного выполнения нового действия; “воспитание” желаемых свойств (параметров) действия и, - при необходимости - превращение нового действия в умственное (“интериоризация” действия).

П.Я.Гальперин в теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий впервые развил представление об ориентировке, о трех ее типах; о шкале поэтапного формирования умственных действий и понятий; о характеристиках действия (свойствах и параметрах). В дальнейшем, при анализе деятельностной теории усвоения социального опыта, мы будем опираться на данную схему для иллюстрации теории поэтапного формирования в ее развитии.

История становления представлений об ориентировке в рамках теории поэтапного формирования умственных действий начинается с

тезисов о том, что по своей специфической функции “психика является ориентировочной деятельностью человека производной от его практической деятельности и обслуживающей ее”. Также подчеркивается, что “ориентировочная деятельность состоит из двух частей - формирования образа мира и ориентации в нем на основе этих образов”. (23, с. 98). Таким образом, П.Я.Гальперин определяет предмет психологии - ориентировочная деятельность, которая в дальнейшем конкретизируется следующим образом “Процесс ориентировки субъекта в ситуации, которая открывается в психическом отражении, формирование, структура и динамика этой ориентировочной деятельности, определяющие ее качества, характер и возможности, - вот что составляет предмет психологии (30, с. 102).

Ориентировочная деятельность может быть разной степени автоматизированности, интериоризированности и сокращенности. Ориентировочная основа действия как система “о познавательных моментах в обстановке, материале, орудиях и самом процессе действия, которые необходимо учитывать... чтобы правильно выполнить задание” (там же), со своей стороны может складываться по-разному: “ более или менее полно, планомерно или стихийно, с пониманием того, как она выделяется, или без

такого понимания” (24, с. 60). В соответствии с этим различаются три типа “ориентировки в задании”, понимаемые как “три способа объяснения задания” (с. 44). В психологической литературе описан ряд исследований (Н.С.Пантина, 1957 ; Л.И.Айдарова, 1968; З.А.Решетова, 1959; Н.Г.Салмина, 1967; Н.Ф.Талызина., Ю.Ф.Яковлев, 1968 Х.М.Тепленькая, 1968; Г.А.Буткин, 1968 и др.), посвященных изучению типов ориентировки в предмете, предопределяющих тип учения, а также показана эффективность второго и особенно третьего типа учения.

Процесс формирования новых способов деятельности предполагает прохождение шести основных этапов, которые достаточно хорошо исследованы и описаны (П.Я.Гальперин, 1959; 1965; 1966) и мы ограничимся только их перечислением:

1. Этап создания и поддержки мотивации учения;
2. Этап уяснения схемы ориентировочной основы усваиваемых действий учащимися;
3. Этап формирования действия в материальной или материализованной форме;
4. Этап формирования действия в громкой социализированной речи;



5. Этап формирования действия во “внешней речи про себя”;

6. Этап формирования действия во внутренней речи.

Для анализа процесса усвоения знаний и умений в названной теории выделены психологические характеристики действия, которые делятся на первичные, независимые и вторичные, являющиеся производными от первичных, то есть их следствием. В процессе формирования действия претерпевают определенные изменения “... переход “извне - внутрь”, - пишет П.Я.Гальперин, - составляет одно из преобразований действия и лишь по одному из четырех направлений, по которым неизбежно и закономерно меняется всякое действие субъекта... Каждое из направлений, по которым меняется предметное действие, имеет ряд ступеней, показателей и составляет один из постоянных его параметров. Первый из этих параметров обозначает уровень, на котором фактически выполняется действие. Вторым параметром - полнота операций (развертывание и сокращение действия). Третьим параметром - обобщение действия по материалу, типам и закономерностям. Последний, четвертый, параметр действия - его основание (в любой форме и разновидности), который получается из сочетания разных показателей предыдущих параметров” (27, с. 252).

Таким образом, выделяют независимые первичные характеристики действия, два из которых в достаточной мере хорошо исследованы, это форма и обобщенность. Если такие первичные характеристики как форма и обобщенность имеют достаточно четкие определения, то развернутость и освоенность требуют дальнейшего уточнения. В качестве вторичных характеристик П.Я.Гальпериным выделены разумность и сознательность.

Как отмечал еще сам П.Я.Гальперин, данные характеристики найдены эмпирическим путем и подлежат дальнейшему анализу и дифференциации. Одной из значимых проблем является детальное исследование оснований, по которым были выделены как первичные, так и вторичные характеристики. (49).

В русле данной теории были также проведены исследования мотивации учебной деятельности (33).

Итак, в теории поэтапного формирования умственных действий собран фундаментальный материал по обеспечению формирования новых способов действия с заданными свойствами, с выделением совокупности условий, которые обеспечивают их формирование, их интериоризацию. Однако не было проведено специального исследования условий актуализации, то есть вынесения вовне этих сформированных умений,

хотя, разумеется, их актуализация всегда имела в виду.

Дальнейшая разработка деятельностного подхода к усвоению социального опыта была осуществлена Н.Ф.Талызиной. Она продолжила анализ учения, который предполагает решение обучаемыми поставленной задачи через деятельность. Н.Ф.Талызиной произведен анализ структурных и функциональных компонентов действия.

Формирование действия означает обеспечение определенных показателей основных его характеристик.

Н.Ф.Талызина выделяет прочность в качестве вторичного свойства и определяет ее «как возможность выполнения его спустя определенное время после формирования». (116, с. 63). Для нашего исследования представляется важным учет данной характеристики при анализе процесса актуализации, в части касающейся влияния прочности на своевременность воспроизведения.

### **2.1.2. Другие подходы к проблеме усвоения социального опыта**

Проблема усвоения социального опыта рассматривалась в концепции Д.Б.Эльконина

(133) и В.В.Давыдова (35). Усвоение социального опыта осуществляется благодаря сложившимся формам активности человека в онтогенезе, что задает соответствующие формы усвоения. Приобретение знаний, умений и навыков, то есть познавательного опыта, Д.Б.Эльконин и В.В.Давыдов называют учением. Учение предполагает наличие специально выработанных знаний и способов деятельности, способов задания содержания усвоения в соответствии с формой усвоения, а также нормативных способов деятельности, обеспечивающей овладение учащимся этим содержанием. Переход практической деятельности из внешней формы во внутреннюю, ее интериоризация позволяет констатировать основное направление изменений опыта индивида в учении. Учебная деятельность, согласно этим авторам, включает следующие структурные компоненты:

- 1) учебные ситуации и задачи;
- 2) учебные действия;
- 3) действия по контролю над процессом усвоения;
- 4) действия оценки степени усвоения.

То, что В.В.Давыдов называет учебной деятельностью, соответствует третьему типу учения, по П.Я.Гальперину.

Таким образом, была поставлена проблема интериоризации как способа усвоения, однако проблема актуализации как возможности использования усвоенного опыта и здесь не стала объектом специального исследования.

Помимо сторонников деятельностного подхода, проблему усвоения социального опыта рассматривали другие исследователи, в частности, Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская (80), Ю.А.Самарин (107), которые также относили себя к последователям деятельностного подхода.

В исследованиях Д.Н.Богоявленского и Н.А.Менчинской установлена зависимость процесса усвоения знаний от ряда условий, а именно структуры учебного материала, способа организации отработки, практической деятельности учащихся и др. Главным условием учения исследователи считали развитие мыслительных операций, их определенную взаимосвязь и возможность самостоятельного мышления. Следует отметить, что в данных работах сделан акцент на возможности обучения учащихся теоретическому анализу конкретных ситуаций (с использованием ряда практических задач). Это должно помочь им в преодолении *трудностей перехода от теоретических знаний к практике*. В этих исследованиях отмечается, что в основе *актуализации и применения знаний* лежат про-

цессы анализа, синтеза, абстракции и обобщения. С.Л.Рубинштейн пишет, что “*актуализация* (курсив мой – С.Ж.) тех именно знаний, которые нужны для решения данной задачи, предполагает анализ задачи, и знаний, которые могут быть приняты в расчет. Этот анализ предполагает синтетический акт соотнесения задачи и знаний, анализ, как условий задачи, так и привлекаемых к ее решению знаний... В принципе то же относится и к *применению* (курсив мой – С.Ж.) знаний... За применением стоит анализ и обобщение частного случая, к которому знания применяются, анализ и конкретизация тех знаний, которые применяются” (102, с. 53).

Н.А.Менчинская в результате проведенных исследований делает вывод о том, что одной из важных сторон процесса усвоения, а также критерия усвоения знаний является умение учащегося применять полученные знания при решении различных задач, как в словесной, так и в действенной форме. Обеспечение правильного применения знаний предполагает необходимость специальных упражнений, направленных на выработку прочных связей между новыми знаниями и строго определенными элементами старых знаний (или навыков) с одновременным торможением того из старого опыта, что не соответствует новой задаче. Дан-

ные упражнения должны привести к четкому разделению нового и ранее приобретенного.

Нам представляет особый интерес описание, с одной стороны, процессов актуализации неадекватного знания, с другой – случаев отсутствия актуализации наличного знания при решении задач (82).

Н.А. Менчинская, анализируя случаи применения знаний на практике, раскрыла некоторые стороны этого процесса и те трудности, которые здесь возникают. Выяснено, что одним из источников этих трудностей является необходимость включения усвоенных ранее знаний и навыков в новые системы, что обычно и характеризует применение знаний на практике. Это ведет иногда к тому, что наряду с знанием, нужными для решения данной задачи, воспроизводится и то, что было связано с ними в прошлом опыте, но для данной задачи не требуется, и мало того, мешает ее выполнению. Определена значимая роль, которую как источник трудностей играют случаи воспроизводить более упроченные знания, в силу чего они воспроизводятся иногда, несмотря на то, что не соответствуют новой задаче, в то время как то, что нужно для ее решения, будучи менее упроченным по сравнению с этими знаниями, «оттормаживается» ими, не воспроизводятся. В обоих этих случаях старое, прочно сложившее-

ся воспроизводится там, где в нем нет необходимости и где оно даже только мешает правильному выполнению действий. Причиной этого, по утверждению Н.А. Менчинской «является недостаточная отдифференцированность этого старого от того, что действительно нужно для решения новой задачи». (Менч. 98. с.112) В исследованиях также выявлены случаи, когда прочно усвоенное не актуализируется там, где это требуется. Причиной этого является «богатство конкретного содержания нового, в котором не выделяется то, что является у него общим со старым и, что должно было быть служить толчком к воспроизведению из этого «старого» знаний, необходимых для решения новой задачи. Основой невозможности применить эти знания на практике оказываются трудности абстрагирования того, что является общим в новом и старом» (с.112). Исследователь указывает, в что анализируемых случаях в объективно новом не усматривается то новое, что отличает его и что требует ограничений в воспроизведении старых знаний, то во второй группе случаев не усматривается старое, известное, но данное сейчас в новых условиях, в измененном виде. Проведенное исследование является одним из наиболее специфичных в изучении особенностей применения знаний на практике и тех трудностей, которые при этом возникают, однако, специально



не изучались конкретные психологические механизмы актуализации и систему условий успешного использования знаний на практике.

Процесс усвоения приемов деятельности исследовался Е.Н.Кабановой-Меллер, которая выделила три основных компонента процесса формирования приема усвоения учащимися объяснений учителя, закрепление приема в процессе упражнения и выполнение проверочных заданий на перенос приема” (55, с. 112). Е.Н.Кабанова-Меллер провела исследование указанных изменений приемов в процессе их усвоения и установила, что при усвоении приемов имеет место обобщение усвоенного материала, а также автоматизация и сокращение. Представляется интересным выявление областей применения приемов, сопоставление их реализации на различном учебном материале, перенос на другой материал, осознание самого способа переноса приема. Условия переноса, его эффективность исследователем не конкретизированы.

Анализ различных подходов к исследованию усвоения социального опыта показывает необходимость дальнейшей работы по решению ряда проблем, особенно тех, что, связаны с использованием усвоенных знаний и умений в практической деятельности.

### **2.1.3. Современное состояние деятельностной теории усвоения социального опыта**

В настоящее время, помимо исследований предметно-специфической деятельности, подлежащей усвоению, предпринято изучение собственно деятельности учения - той деятельности учащегося, в процессе которой происходит формирование у него умения выполнять ту или иную предметно-специфическую деятельность. В частности, исследования процесса формирования у учащихся умения учиться, с целью последующей организации усвоения приемов самостоятельного учения, проведены Ильясовым И.И. и его сотрудниками (49, 74, 20). Установлено, что существенным фактором успешности любого обучения, в том числе в условиях самостоятельной работы выступает “наличие у учащихся умений осуществлять разнообразные учебные действия, умение самоорганизации учебной деятельности” (87, с. 8).

При анализе состава каждого из выделенных компонентов, а именно, получения усваиваемых знаний об объекте и действиях с ними и отработки освоения их, Ильясов И.И. указал на необходимость “выделения линий изменения знаний и действий в процессе учения как задающих специальный уровень описания его состава и структуры” (49, с. 79). Таким образом,

он предложил рассмотрение состава и структуры деятельности учения.

Т.В.Габай вводит уточнение, что психологические характеристики могут относиться не только к собственно действию, но и к его потенциальной форме, то есть умению.

Итак, деятельностная теория усвоения социального опыта, начало развития которой, связано с трудами Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева и других ученых, позволяет нам проследить конкретную реализацию основных его положений в деятельности учения. В процессе ее формируются не только отдельные психические процессы, идет образование новых знаний и умений, но и происходит изменение самого субъекта учения, что, по мнению большинства авторов, является ее конечной целью. В теории поэтапного формирования умственных действий и понятий как первой стадии развития деятельностной теории усвоения социального опыта реально показано применение ее основ и принципов, когда путем создания адекватных условий можно сформировать соответствующие знания и умения с заранее заданными качествами, когда действие внешнее, предметное стало внутренним, умственным.

Проведенный нами обзор деятельностной теории усвоения социального опыта свидетель-

ствуется о значительной мере разработанности ее по всем основным направлениям, характеризующим процесс формирования умения. Вместе с тем обнаруживается и наименее, на наш взгляд, проработанное ее звено, а именно проблемы, связанные с возможностью применения уже усвоенных знаний и умений на практике. Мы имеем в виду поиск системы условий, которая обеспечивает своевременную и адекватную актуализацию предметно-специфического умения.

## **Глава 3 Проблема актуализации знаний и умений**

### **3.1. Процессы усвоения знаний и умений и их актуализация**

Деятельностная теория дает возможность понять становление нового психического акта, - это интериоризация, но формирование умственных действий это не самоцель. Умственные действия, как и любые другие необходимы для осуществления тех или иных задач, в ходе решения которых они должны быть актуализированы.

Представленный нами выше обзор исследований, проведенных в русле деятельностного подхода, показывает, что к настоящему времени имеется уже относительно полное представление об условиях успешного присвоения знаний и умений. Что же касается природы процесса актуализации и ее условий, то здесь значительно меньше ясности.

Для дифференциации понятия “актуализация” необходимо рассмотрение родственного термина “экстериоризация”. Мы рассматриваем последнюю как частный случай актуализации. Ориентируясь на деятельностную теорию усвоения социального опыта, в частности на теорию

поэтапного формирования умственных действий, мы используем соответствующий понятийно-терминологический аппарат, но при этом стремимся внести в него необходимые уточнения.

Процесс экстериоризации как направление изменения формы умственных действий противоположен интериоризации, характеризующейся переходом внешних, практических действий в план операций, осуществляемых в уме.

Так как процесс экстериоризации является в определенном смысле “антиподом” процесса интериоризации и в тоже время эти явления тесно связаны и взаимно обусловлены, то возникает необходимость рассмотрения последнего в известных нам психологических теориях Л.С.Выготского и П.Я.Гальперина, которые имеют некоторые различия.

Будучи, создателем культурно-исторической теории развития человека, Л.С.Выготский показал, что ребенок в результате сотрудничества с взрослым усваивает выработанные обществом средства и способы и впоследствии использует их в собственной, индивидуальной деятельности. “ Усвоение способов выполнения социальной деятельности и, прежде всего способов использования ее средств, позволяющих управлять своим поведе-

нием, формирует у индивида интерпсихические процессы (например, при развернутом сотрудничестве ребенка с взрослым в процессе обучения, у него формуруются именно эти процессы”) (34, с. 46). Л.С.Выготский говорит о коллективной, общественной деятельности человека, от которой является производной индивидуальная деятельность, и отмечает, “что ... сказать о процессе “внешний” - значит сказать “социальный” и далее: “...всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была социальным отношением двух людей. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия других на личность” (19, с. 145). Отсюда очевидно, что Л.С.Выготский связывал коллективно-социальную деятельность людей с интерпсихическими процессами, а индивидуальную, или внутреннюю деятельность с интрапсихическими. Переход от коллективно-социальной к индивидуальной деятельности и рассматривается Л.С.Выготским как процесс интериоризации: “Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности” (19, с. 146-147).

Таким образом, Выготский идет в анализе процесса интериоризации от социального к индивидуальному.

В процессе интериоризации определяющее значение Л.С.Выготский придает знаку, как реальному носителю человеческой культуры, - он является социальным средством. “Знак, - писал Л.С.Выготский, - находящийся вне организма, как и орудия, отделен от личности и является, по существу, общественным органом или социальным средством” (19, с. 146). Однако, следует добавить, что если знак отделен от «организма», то при этом используется им самим как средство самоуправления, в таком случае можно говорить о знаке как средстве уже не социальном, а индивидуальном. Кроме того, знак — это средство связи между людьми. “Всякий знак, - писал Л.С.Выготский, - если взять его реальное происхождение, есть средство связи, и мы могли бы сказать шире - средство связи известных психических функций социального характера. Перенесенный на себя, он является тем же средством соединения функций в самом себе” (17, с. 116).

П.Я.Гальпериным было установлено, что переход внешнего, практического действия во внутреннее, умственное действие есть сложный, многоэтапный процесс. Для того, чтобы сформировать у учащихся полноценное ум-



ственное действие, необходимо развернуть процесс образования действий и провести его через все этапы этого процесса. Основываясь на взглядах А.Н.Леонтьева, стремившегося изучать психическую жизнь в связи с конкретной, внешней, предметной деятельностью, П.Я.Гальперин применяет данное положение к психическим функциям и определяет последние как процесс решения тех или иных задач. “Процесс решения задачи состоит в целенаправленном преобразовании исходного материала, а такое преобразование достигается с помощью определенных предметных действий, совершающихся в уме” (25, с. 446). В связи с этим возникает вопрос, решение которого дает нам ответ - как эти предметные действия становятся нашими умственными действиями, и “...главное конечно, - как при этом образуется новый конкретный психологический процесс” (там же). Разрешение данной проблемы дает известная нам теория поэтапного формирования умственных действий. Определяющим содержанием данной теории является то, “...что психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения - в план восприятия, представлений и понятий. Процесс такого переноса совершается через ряд этапов, на каждом из которых происходит новое отражение и воспроизведение действия, и

его систематические преобразования” (там же). У П.Я.Гальперина речь идет главным образом о том, каким образом представлены предмет (продукт) и средства, а не материальные носители ориентировочной основы действия. Продолжая анализировать исследования по проблеме интериоризации, проводимые под руководством П.Я.Гальперина, нужно отметить, что эти исследования связаны с изучением лишь одной стороны этого процесса - поэтапного формирования умственных действий на основе их внешних аналогов.

А.Н.Леонтьев отмечал, что внутренняя деятельность вторична: она формируется в процессе интериоризации внешней предметной деятельности. При этом принципиальная общность строения внешней и внутренней деятельности обуславливает возможность перехода от одной ее формы к другой, причем не только в направлении, обозначаемом термином “интериоризация” внешней деятельности, но и в обратном направлении - от внутренней к внешней. В онтогенетическом развитии происходит переход от внешней формы действий к внутренней, что обуславливает, в частности, принципиальную общность их строения. Вместе с тем между ними сохраняется и функциональная связь, которая выражается в их взаимопереходах и взаимопревращениях. А.Н.Леонтьев пишет: “...Если

с генетической точки зрения эта связь (то есть связь между внутренней, идеальной деятельностью и деятельностью внешней, материальной - С.Ж.) находит свое выражение в процессах интериоризации первоначально внешней деятельности, то другая, не менее существенная сторона этой связи выражается в процессах, идущих в противоположном направлении, в процессах экстериоризации, то есть, в переходах внутренних мыслительных действий и операций из свойственной им свернутой, сокращенной формы в развернутую, внешнюю форму. Такого рода обратное их преобразование иногда полное, иногда неполное, происходит постоянно” (68, с. 92).

Таким образом, необходимо отметить, что процесс экстериоризации нельзя рассматривать изолированно от интериоризации, тем более, что эти процессы взаимно переходят друг в друга, взаимообусловлены.

О взаимосвязи и о влиянии этих двух процессов друг на друга пишет и Б.Г.Ананьев: “... экстериоризация - генетически зависит от развития интериоризации, начинающегося с первых моментов усвоения знаний и элементов общественного опыта. На определенных уровнях интеллектуального и практического развития экстериоризация сама начинает влиять на процессы усвоения, выступая в качестве филь-

тра усваиваемых знаний и действий, необходимых для творчества” (5, с. 167) и “...на самых высоких уровнях творчества экстериоризация подкрепляется интериоризацией” (там же).

Н.А.Менчинская (80) формулируя основной путь становления умственных операций, выделяет интериоризацию и экстериоризацию. Естественным является тот факт, что цикл усвоения не завершается переходом от внешних действий к умственным операциям, не завершается интериоризацией. Исследователь определяет эти два процесса - интериоризацию и экстериоризацию как противоположные, но жестко взаимосвязанные, “единство которых характеризует одну из сторон механизма, лежащего в основе усвоения знаний” (80, с. 22).

Необходимо отметить неоднозначность термина “экстериоризация”. В психологическом словаре дается такое определение: “экстериоризация - вынесение вовне результатов умственных действий, осуществляемых во внешнем плане, воплощение их в материальном продукте (97). Такое понятие применимо для анализа ситуации, где определенные образы или замыслы воспроизводятся предметно, графически, например, воплощение изобретателем своего замысла в той или иной конструкции, выраженной в виде чертежа. Продолжим цитату, “...экстериоризация осуществляется не только в

процессе творчества как завершающий его этап. При решении любой учебной задачи также можно обнаружить тесную связь и чередование внутреннего и внешнего”. Действительно, такое чередование можно обнаружить при решении определенных задач, где необходимы наряду с включением умственного плана, действия в уме и одновременно фиксация результатов решения в виде изображений, что, в конечном счете, может быть эффективно и продуктивно. Мы рассмотрели случай, когда экстериоризация понимается как процесс вынесения вовне результатов умственных действий.

Мы же понимаем - экстериоризацию как и более общий ее случай, актуализацию - не как проявление вовне действия, которое уже существовало в качестве внутреннего, а сам процесс развертывания процесса действия “из” соответствующего умения.

Мы рассматриваем процесс экстериоризации в аспекте чисто функциональном.

Проблему экстериоризации можно рассматривать также в аспекте различных задач, которые субъект ставит перед собой, - получение определенного знания или двигательного умения. Когда субъект должен приобрести умение, это может быть достигнуто, например, повторением движений, но при этом остается проблемой обязательность осуществления соб-

ственного манипулирования субъекта с внешним предметом. Например, серия исследований (118, 25, 35, 46, 66) отдает приоритет собственным движениям субъекта в формировании конкретных умственных действий. В работе Н.А.Галатенко (22) был достигнут результат успешного осуществления действия ребенком, не участвовавшим в манипулировании с предметами. Выделенный момент в данном исследовании в определенной степени затрагивает и нашу проблему актуализации, а именно выявление того, какие условия повлияли на успешную экстерииоризацию усвоенных в умственном плане действий. Но следует отметить, что именно таким образом проблема исследования не ставилась.

Одной из основных задач процесса обучения, является возможность более широкого применения усвоенного на практике. Хотя деятельностная теория усвоения социального опыта, из-за отсутствия специальных исследований, не дает конкретных рекомендаций, касающихся обеспечения условий актуализации усвоенного опыта, но она указывает направление поиска решения этой проблемы. Мы имеем в виду формулировку требований к системе заданий, в частности, контрольных. Как известно, помимо организации собственно усвоения знаний и умений есть необходимость проводить система-

тическую проверку усвоенного и эта проверка должна моделировать реальную жизнь. Это происходит при использовании активных методов обучения, в частности, учебной, деловой игры, в которой воссоздается предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности; в нем можно проверить наличие или отсутствие сформированного умения. Действительно, именно “в контексте жизни и деятельности” и формируются, по мысли С.Л.Рубинштейна, психические функции, способности и другие качества личности. “С помощью игровых форм обучения (метода анализа конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей и др.), - пишет А.А.Вербицкий, - можно обеспечить воспитание не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых “должностных качеств его личности - способности к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения”. (13, с. 85).

Методисты свидетельствуют, что при изучении иностранного языка, по традиционной методике: учащийся затрудняется использовать приобретенные знания. В чем причины этого явления, и какие условия необходимы для достижения своевременной и правильной актуа-

лизации знаний и умений? Как мы предполагаем здесь также важно использование активных форм обучения, где проигрываются реальные жизненные ситуации, носящие проблемный характер, требующие актуализации усвоенного сейчас и теперь. Иначе говоря, учебная, деловая игра может явиться адекватным способом усвоения умения действовать именно таким образом, а не иным, и это дает нам основание, гипотетически, выделить учебную, деловую игру как одно из условий потенциальной актуализации усвоенного.

В связи с рассмотрением проблемы выявления условий актуализации, нам представляется интересным анализ проблемы организации совместной деятельности и ее положительное влияние на актуализацию. В исследованиях (*В.Я. Ляудис- дописать в список литературы из программы канд. экзамена*, Цукерман, 1983, 1992; С.М.Джакупов, 1992; Ю.А.Полуянов, 1983; В.В.Рубцов, В.Я.Гузман, 1982 и др.) выявлены психологические особенности совместной исследовательской, совместно-диалогической продуктивной познавательной деятельности учащихся, а также их учет при построении процесса обучения. Как нам кажется, полученные данные значимы для решения проблемы по поиску системы условий актуализации.



Рядом авторов отмечалось, что в актуализации участвуют многие психические процессы, в том числе и мышление. В психологии мышления актуализация рассматривалась как далее неразложимый, не анализируемый акт. К.А.Абульханова-Славская (3) поставила задачу анализа той мыслительной деятельности, “которая приводит к актуализации общих положений, принципов, теорем”. Исследование проводилось на материале решения геометрических задач с привлечением теорем. Испытуемым предлагалось самостоятельно решить задачу, а для этого нужно было проанализировать теорему. В результате полученных данных, были выявлены индивидуальные различия в характере и способах актуализации знаний. Общей закономерностью для всех испытуемых явилось то, что актуализация выступила как результат, во-первых, анализа задачи через соотнесение друг с другом условий и требования задачи, во-вторых, через соотнесение условий задачи с другими общими положениями, теоремами. В результате последнего добываются или воссоздаются основные элементы, основные положения и основные отношения актуализируемой теоремы. В ходе исследования был выявлен основной путь актуализации - это “постепенное вычленение в ходе анализа задачи (через неоднократные ее переформулирования) основного

содержания теоремы (3, с. 42). И далее: актуализация происходит тогда, когда условия и требования задачи переформулируются и сближаются так, что оказываются в соотношении, обобщенно выражаемом теоремой” (там же). Проведенное исследование дает возможность выделить типичные пути, по которым идет процесс актуализации теорем, общих положений, и основные закономерности, которым подчиняется этот процесс. Переформулирования - в обоих случаях актуализации - выражают проделанный анализ задачи и новое соотношение или синтез. В одном случае - при актуализации на поздних этапах - через переформулирования происходит постепенное сближение условий и требования задачи (в одной фигуре, в общих понятиях) между собой и одновременно их выявление в тех самых качествах и понятийных характеристиках, что и актуализируемой теореме. Актуализация происходит в этом случае шаг за шагом, в каждом звене анализа задачи. В другом случае сближение условий и требования задачи происходит сразу; это выражается в совершающейся уже на ранних этапах анализа «актуализации» несуществующей или искаженной теоремы и соответствующем переформулировании задачи. На ранних этапах анализа задачи испытуемый соотносит элементы условия и требования задачи иначе, чем в теореме, на которой,

конечном счете, основывается решение задачи, он соотносит их так, как может соотнести на данном этапе анализа; он как бы сам вводит такую теорему, которая соответствует данному этапу проделанного им анализа.

В некоторых случаях актуализация теоремы наступает в самом начале решения задачи, до ее анализа, путем воспроизведения, механической репродукции теоремы. Но в этом случае реальная актуализация, включающая и применение теоремы к решению задачи, опирается на анализ задачи, который в данном случае происходит не до, а после воспроизведения теоремы.

Данное исследование дает нам возможность выявления тех знаний, которые не актуализируются при решении данной проблемы, и тех, какие необходимы для актуализации данного знания.

В исследовании М.Кругляка () при задании проблемной ситуации для решения мыслительной задачи, необходимо использовать наличие соответствующих знаний, которые соотносятся с изучаемым новым объектом. Такие знания исследователь называет соотнесенными. Актуализация заключается в активном выборе наличной, уже сформированной информации, которая соотносится с данной проблемой и помогает ее решению. «Актуализация наличных

знаний, - пишет ученый, - таким образом, не случайное, механическое воспоминание, а закономерный детерминированный поиск в связи с потребностью привлечения и применения известного в процессе анализа новой познавательной задачи и нахождение его связи с заданным, искомым» ( с.137).

Теория поэтапного формирования умственных действий выявляет путь становления желаемого умения с определенными качествами, однако, условия, при которых может происходить “развертка” его, специально не исследовались. Без учета процессов второго блока, а именно адекватного применения знаний и умений, в котором актуализация занимает центральное положение, процесс их усвоения кажется упрощенным.

Так как процесс экстерниоризации является частным случаем процесса актуализации, то нам представляется интересным рассмотрение более общего понятия, которым является актуализация, используемая в ряде психолого-педагогических исследований. Однако следует отметить, что психологический анализ процесса актуализации, в достаточно общих случаях обучения, а также выявление ее условий не были предметом специальных исследований.

Эта проблема разрабатывалась в тесной связи с изучением процессов памяти. Послед-

ние исследовались с разных точек зрения, а именно, в зависимости:

- от возраста испытуемого (А.В.Занков, 1949; А.А.Смирнов, 1948, 1966; А.Н.Леонтьев, 1981; З.М.Истомина, 1967; Г.Клаус, 1987);

- от вида исследуемого мнемического процесса (П.П.Блонский, 1935; А.Н.Леонтьев, 1981; П.И.Зинченко, 1945, 1961 и др.);

- от волевых, мотивационных, эмоциональных состояний испытуемого (А.М.Житникова, 1966, 1971; З.М.Истомина, 1967; В.И.Самохвалова, 1967; В.Я.Ляудис, 1976);

- от психофизиологических особенностей (Э.Л.Голубева, 1980).

Усвоение, однако, не сводится к запоминанию. В этом участвуют практически все психические процессы. Значимость каждого из них обуславливается влиянием их на процесс восприятия, хранения, воспроизведения, применения и переноса получаемых знаний. Усвоение знаний и умений не может быть сведено к запоминанию, но последнее, будучи центральным моментом, для нас, представляет собой упрощенную модель усвоения, поэтому мы и включили сюда данные этих исследований.

Как показал проведенный нами теоретический анализ, существует ряд факторов, влия-

ющих на процесс запоминания. Запоминание, обеспечивающее последующее воспроизведение, зависит от структурного места запоминаемого материала в деятельности испытуемого, содержания и освоенности этой деятельности (П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнов, В.Я.Ляудис). Среди факторов, способствующих прочному запоминанию и сохранению, выделяют следующие:

- информация, события, которые значимы для субъекта, соответствуют его интересам и потребностям, целям и задачам предстоящей деятельности;

- материал, имеющий внутреннюю когнитивную структурированность и значимость учебного материала (Клаус);

- связь процессов понятийно-вербальной и наглядно-образной переработки информации, так называемое “двойное кодирование” (Клаус).

Необходимо отметить высказанное учеными (А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнов) положение о значимости произвольного запоминания, которая устраняет замечания Дж. Миллера о том, что наша память ограничена не только возможностями установления связей, сколько возможностями их извлечения, воспроизведения.

Общеизвестным является факт, что значительная часть деятельности и учения проте-

кает на вербальном уровне. Говоря о значении роли речи, например, исследователь И.Лингард изучает регулятивную роль слова в учении в связи с “обратно-связевым словесным механизмом” и выделяет при этом два аспекта, а именно, слово управляет поведением извне; управление осуществляется с помощью авторегуляционных механизмов внутренней речи. Исследователем показана важность временных и семантических связей в учении; “одним из условий переноса смысла слов и знаков является информационное соответствие” (70, с. 661).

О непрерывной эволюции сохраняющихся образов говорят авторы (В.В.Андриевская, 1979; Я.В.Большунов, 1975; А.Г.Комм, 1940; Липкина, 1959 и др.). К сожалению, больше исследовано то, что в процессе сохранения способствует “закладыванию” - упрочению умения.

Как известно, память позволяет сохранять усвоенный на более ранних этапах учебный материал и учитывать его в последующих действиях. Проблема механизма и форм хранения информации в памяти рассматривалась во многих исследованиях психологов (Р.Аткинсон, 1980; Р.Клацки, 1978; П.И.Линдсей, А.Норман; Дж.Миллер, П.И. Галантер, К.Прибрам, У.Найссер 1965). Исходя из общепсихологических закономерностей, можно выделить ряд факторов, влияющих на процесс хранения ин-

формации, причем последний определяют как процесс активный. “Удержание информации, - пишет Клаус, - не есть, как это считали раньше, простое пассивное сохранение тех или иных сведений, это активный процесс их включения в систему уже имеющихся знаний субъекта... память трактуется как функциональная система, интегрирующая последовательно воспринимаемую информацию в целостный образ объективной реальности, который, в свою очередь, оказывает решающее влияние на последующие процессы переработки информации” (58, с. 63).

Интересными для нас являются исследования, определяющие ход сохранения материала не только степенью его обобщенности, но и его вероятностными характеристиками (113). Исследователь приводит данные о процессе сохранения материала в течение восьми месяцев после запечатления. Исследования показали, что материал в течение этого времени приобрел более обобщенную форму, а при его воспроизведении более заметную роль стали играть вероятностные характеристики его элементов; припоминание одного фрагмента вело к актуализации тех частей, появление которых в силу каких-либо условий было наиболее вероятным. Эти эксперименты проводились с целью выявления уровня “легких” и “трудных” для испытуемых слов, то есть механизмов актуализации.



Процесс хранения и структурирования информации в памяти М.О.Церетели (129), пытается объяснить через теорию установки. Исследователь констатирует, что для удовлетворения потребности субъект устанавливает некоторое отношение с объектами внешней среды и возникшее в это время “целостно-личностное состояние” - установка, фиксируется. Субъект действует на основе той фиксированной установки, которая создалась при формировании естественного понятия во время прошлого опыта.

В диссертационном исследовании Юрова А.К. (134) выявлены психологические условия повышения эффективности процесса сохранения знаний у студентов, причем активного его сохранения. Они зависят, прежде всего, от системы идей и понятий, которая имеет тесные связи с остальными частями материала, повышая устойчивость сохраняемых структур; познавательной активности личности; актуализации сохраняющихся знаний, их использовании; наличие у студентов во время лекции установки на длительное и качественное удержание материала в памяти.

Важным условием, которое обеспечивает сохранение в памяти, является их использование в процессе деятельности, в ходе которой материал переосмысливается, закрепляется и к

нему формируется определенное отношение со стороны личности.

Дж. Брунер (9) анализируя процесс обучения, выделяет системность знаний как необходимое условие их прочности и последующей актуализации “усвоение структуры предмета состоит в понимании его, таким образом, который позволяет связывать с ним многие другие вещи. Короче говоря, учить структуре знаний - значить учить взаимосвязи вещей” (1962, с. 12). Дж. Брунер выделил три взаимосвязанных аспекта реализации этого принципа в обучении: хорошая структура предмета делает его изучение более доступным, способствует пониманию многих новых явлений и служит незаменимым средством сохранения и воспроизведения знаний.

В.Я. Дымерский ( ) в результате проведенного исследования выявляет роль воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков. Исходя из практики обучения летным и спортивным навыкам, а также навыкам игры на музыкальных инструментах, эмпирически была создана ряд методов, в которых в различной форме используется преднамеренное представление движений и действий. Исследователь отмечает, что некоторые данные практики и проведенные ученым исследования показывают, «что систематическое преднаме-

ренное представление движений и действий ослабляет разрушающее влияние перерыва в тренировке на различные по степени развития навыки». (с. 60). ( В.Я.Дымерский О применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков. Вопросы психологии, №6, 1955, с.49-61).

Указанные выше исследования показывают, что после завершения процесса запоминания сохраняемый материал обобщается, связывается с прежним опытом субъекта, определяется смысловой состав, происходит сжатие материала, отсеиваются частности. Это значит, что “хранение” - тоже деятельность, она продолжает собой первоначальный процесс запоминания, или собственно усвоения.

Таким образом, вслед за С.Л.Рубинштейном и другими учеными можем сказать, что “сохранение - это динамический процесс... оно включает освоение и овладение материалом, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию, систематизацию и детализацию”.(102, с. 285).

Эффективность учебного процесса следует оценивать не только по показателям усвоения учебного материала и его сохранности, но и возможности последующего воспроизведения сформированных знаний и умений. Успешность воспроизведения зависит от совокупности

условий, которые были выявлены в ряде исследований.

Исследователь Клацки (59) считает, что припоминание наиболее эффективно при возможно большем сходстве условий кодирования и извлечения информации. В.Я.Ляудис (73), изучая готовность памяти к воспроизведению, отмечает данный аспект как “аспект исследования продуктивности памяти как функции формирования умственной деятельности”. “Введение новых процедур, фиксирующих динамические аспекты продуктивности акта воспроизведения в отличие от классических статических показателей полноты (объема) и точности воспроизведения, - пишет Ляудис, - позволяет поставить проблему условий, обеспечивающих регуляцию акта воспроизведения, условий, определяющих уровни регулируемости этого акта” (73, с. 97).

При анализе процесса запоминания мы подчеркивали роль речи, благодаря которой то, что отображено и зафиксировано, не только надежно сохраняется, но и успешно воспроизводится.

В исследовании Ю.Л.Василевского (11) выявлены условия, обеспечивающие надежное воспроизведение знаний, умений и навыков:

а) подбор и построение действия, позволяющего субъекту выполнять с заданным объектом необходимое преобразование и на этой основе строить соответствующий образ;

б) перевод этих действий от внешней развернутой, неавтоматизированной формы к внутренней, свернутой автоматизированной;

в) включение формируемых действий в состав регулярно выполняемой им планируемой на будущее деятельности.

Процесс воспроизведения был описан в исследованиях Г.Клауса (58), через введение понятия оперативной доступности, то есть возможность быстро и адекватно задаче извлекать содержание усвоенного материала из памяти. “Доступность наших знаний - величина переменная, - отмечает Клаус,- подверженное внутрииндивидуальным колебаниям... наблюдаются также межиндивидуальные различия” (58, с. 73). Исследователь уделяет внимание тому способу, посредством которого были присвоены знания и умения и “форме их внутренней представленности в когнитивных структурах”. “ Вот почему воспроизведение, актуализация информации также осуществляется при помощи различных стратегий поиска и запрашивании во внутренней системе когнитивных структур” (там же). По-видимому, то, насколько логично, структурированно, последовательно и системно

была “заложена” информация на фазе восприятия, будет влиять и на эффективное ее сохранение и воспроизведение.

Одним из условий эффективного запоминания, влияющих на доступность знаний, исследователь связывает с интересом, увлеченностью того или иного субъекта.

Следующим, не менее важным, по мнению ученого, условием присвоения и воспроизведения является семантическая взаимосвязь слов, выявленная экспериментальным путем. “Это означает, что процесс воспроизведения осуществляется в соответствии с кластерами. Под кластерами (от англ.- “гроздь”) в психологии понимается совокупность объектов, обладающих общими признаками... “группирование” (58, с. 74). Клаус показывает, что воспроизведение слов зависит от семантических взаимосвязей слов в списке и, если такая связь есть, то воспроизведение осуществляется целыми гроздьями, “пучками”, кластерами, отвечающими категориальному расчленению списка слов.

Кроме указанных факторов, влияющих на оперативную доступность и ее неоднозначность, можно отметить и индивидуальные различия субъектов. Ф.Кликс отмечает, что “содержимое памяти индивида оказывается тес-

нейшим образом связано с его системой значений” (60).

Своеобразное исследование о связи мнемических процессов с установкой провели грузинские психологи. А.С.Прангишвили, определяя суть акта запоминания, пишет, что “выработка установки в плане объективации (план опосредствованного отражения действительности - С.Ж.) сама по себе является именно актом “запоминания”, поскольку по сути дела, является выработкой готовности к продолжению прекращенного действия во всех возможных случаях повторения данной ситуации в будущем... является актом “приспособления” к будущему, осознанному, именно, как будущее” (94, с. 434). Исследуя процесс опосредствующих воспоминаний, ученый связывает его с особенной деятельностью, называемой установкой. “Смысл всех опосредствующих воспоминание процессов заключается именно в выработке готовности, то есть установки действовать в будущем согласно прошлому” и далее, определяя психологические особенности процесса воспоминаний, пишет “процесс воспоминание, как известно, является единством процессов “актуализации” чего-то фиксированного (представленного в сознании как “осадок”, “инерция” прошлого переживания) и “воссоздания” прошлого опыта путем опосредствующ-

щих процессов познания” (94, с. 435). Анализируя проведенные эксперименты Прангишвили А.С. по вопросу уверенности в воспоминании, необходимо отметить, что возникновение уверенности в воспоминании у испытуемых возникло на основе чего-то “памятного”. “Памятным” является именно то, что непосредственно всплывает, как основа полного восстановления прошлого... как состояние, которое как бы “навязывается”, “всплывает” и актуализируется... как готовность личности к определенной активности и... как опосредствующее звено, гарантирующее возвращение к прошлому”. (94, с. 436).

Развитие внутреннего плана действия, как возможного, условия актуализации, показано в исследовании актуализации зрительных представлений в дошкольном возрасте (61), который, по результатам исследования, детерминирован как внешними (содержание стимульного материала, условия деятельности), так и внутренними (особенности взаимосвязи представлений, уровня произвольности, включенность речи в процесс актуализации) факторами. “Актуализация представлений и их преобразований, - пишет С.А.Котова, - зависят от степени полноты, сохранности образов, степени их расчлененности” (61, с. 52). Кроме того, в данной диссертационной работе был получен вывод о том,



что актуализация представлений на наглядные стимулы дошкольниками легче осуществляется по функциональным связям, далее, актуализация представлений осуществляется по связям чувственно воспринимаемых признаков, и лишь затем - связи по пространственному расположению. Актуализация представлений на вербальный стимул зависит от степени обобщенности вербального стимула и наибольшую трудность вызывает актуализация представлений на абстрактный стимул.

Теоретический анализ компонентов, входящих в процесс усвоения знаний, а именно, запоминание, сохранение и последующее воспроизведение, дает основание полагать, что существует система условий на каждом из указанных этапов, влияющих на процесс усвоения. Действительно, на этапе восприятия, запоминания учебного материала, то есть в ходе выполнения учебного задания, последний успешно актуализируется, если учитывать следующие факторы, описанные и экспериментально проверенные другими исследователями:

1. хорошо запоминается материал, входящий в состав цели деятельности (П.И.Зинченко, А.А.Смирнов);

2. запоминание, обеспечивающее последующее воспроизведение, зависит от структурного места запоминаемого материала в деятель-

ности испытуемого, содержания и освоенности этой деятельности (П.И.Зинченко, А.Н.Леонтьев, А.А.Смирнов, В.Я.Ляудис);

3. роль мотивации (создание установки на прочное запоминание);

4. хорошо сохраняется и воспроизводится то, что включено в целевое содержание действия (С.Л.Рубинштейн);

5. значимость информации для субъекта, соответствие его интересам и потребностям;

6. роль речи (И.Лингард);

7. формирование образа конкретного объекта и его использование в предстоящей деятельности (Дж. Миллер, В.Я.Ляудис);

8. информационное соответствие смысла слов и знаков (Линдсей);

9. вовлечение материала в различную учебную деятельность (Нурминский).

Определенная сложность в анализе процесса сохранения учебного материала связана с недостаточной изученностью данного процесса и трудностью экспериментальной проверки. Однако, основываясь на имеющихся психологических исследованиях, и в этом процессе можно также выделить систему условий, оказывающих на процесс усвоения вообще и на интересующую нас в этой работе актуализацию.

На процесс успешного воспроизведения, влияют ряд факторов процесса хранения учебного материала, среди которых:

1. обобщенность предлагаемого материала;

2. “легкость”, “трудность” учебной информации (Соловьев В.М.);

3. логическая взаимосвязь информации предыдущей и наличной (Клаус);

4. наличие фиксированной установки (появление ситуации соответствующей фиксированной установке, “запускает” механизм реализации этой установки Церетели М.О.);

5. система идей и понятий, которая имеет тесные связи с остальными частями материала;

6. познавательная активность личности (Юров А.К.);

7. актуализация сохраняющихся знаний, их использование при изучении других учебных дисциплин (Юров А.К.);

8. системность знаний (Брунер Дж);

9. конкретизация, систематизация, детализация (Р.Л.Рубинштейн).

На процесс воспроизведения оказывают влияние следующие факторы:

1. чем полнее условия, при которых происходило запоминание, соответствуют условиям воспроизведения, тем легче осуществляется последнее (Клацки);

2. перевод действий от внешней развернутой, неавтоматизированной формы к внутренней, свернутой автоматизированной (Василевский Ю.Л.);

3. семантическая взаимосвязь слов - воспроизведение осуществляется в соответствие с кластерами (гроздь). (Г.Клаус);

4. наличие “памятного” (то, что непосредственно всплывает, как основа полного восстановления прошлого) в воспоминании (Прангшвили А.С.).

### **3.2 Данные, по условиям актуализации, полученные в исследованиях других психологических проблем**

Понятие “актуализация” рассматривалось в контексте тех психолого - педагогических исследований, в которых данный (или синонимичный) термин упоминался или использовался для объяснений тех или иных закономерностей

(С.Л.Рубинштейн, 1958; Б.Г.Ананьев, 1980; К.К.Славская, 1959; Н.А.Менчинская, 1978, 1989; Г.С.Костюк., А.А.Смирнов, 1966;

Г.Клаус, 1987; М.И.Махмутов, 1975;  
И.И.Нурминский., И.С.Гладышева, 1991;  
О.А.Абдуллина, 1990; С.А.Котова, 1990;  
А.Н.Макарова, В.П.Капустин, 1976;  
А.Н.Шлыкова, 1978 и др.).

Формирование научных понятий, исследованием которых занимались многие ученые (Л.С.Выготский, 1983; П.Я.Гальперин, 1969; А.Н.Леонтьев, 1981; В.В.Давыдов, 1972; Ж.Пиаже, 1969; Н.Ф.Талызина, 1975 и др.), представляет, по мнению Н.А.Менчинской, два тесно взаимосвязанных процесса: усвоение и применение знаний. Имеется в виду применение при решении учебных задач, что также есть часть процесса усвоения (правда, уже в более широком значении). Нас интересует “окончательное” применение - не для выполнения учебного задания, а для выполнения рабочего задания. Эти два применения различаются по успешности, что и привело нас к постановке вопроса “почему”?

Рассмотрение процесса актуализации, который мы определяем, как развертывание данного умения в процесс, выявление условий приводит нас к необходимости проанализировать проблему внутреннего плана действия. Вопрос о том, что представляет собой умственный план и какое содержание вкладывается в это понятие, ставили советские и зарубежные исследователи

(П.Я.Гальперин, Пономарев Я.А., Карпов Ю.В. и др.).

Отмечая важность анализа внутреннего плана действия, следует отметить, что сформированный умственный план, хотя и есть нечто внутреннее, не является умением. А нас интересует, во-первых, как образуется это внутреннее, которое является умением и особенно при каких условиях это внутреннее будет функционировать, порождая процесс.

При анализе субъекта деятельности, как одного из структурных моментов деятельности учения была выявлена зависимость одной из сфер, а именно умения выполнять эту деятельность. Материальным носителем умения выполнять эту деятельность является функциональный мозговой орган (А.Н.Леонтьев). Умение, как функцию последнего, можно определенным образом структурировать, его наличие означает, что “субъект может утилизировать информацию обо всех могущих иметь типах ситуаций, которая содержится в энграммах его мозга, 1) реализовать все варианты способов выполнения, 2) осуществлять переход от факта наличия некоторой ситуации к реализации адекватного ей варианта способа деятельности, 3) распознавать любую ситуацию с отнесением ее к одной из категорий, значимых для данной деятельности” (21, с. 44). Таким образом, в па-

мости субъекта должна быть информация о существенных свойствах ситуации, “при которых она возможна и невозможна”. “Каждая из ситуаций образуется наличием следующих структурных моментов деятельности в их конкретных различных воплощениях: предмета, средства, самого субъекта и внешних условий. Эта информация определяет, следовательно, систему ориентиров для деятеля.”(21, с. 44).

Поскольку перед нами стоит задача выявления условий актуализации сформированных действий, то нам, было бы интересно, в частности знать, влияет ли отработка предварительных умений на успешность внешнего воспроизведения действий, сформированных в умственном плане. С “отработкой ориентировки” мы встречаемся в работе И.И.Ильцова и О.Е.Мальской (50). Остановимся на некоторых результатах данного исследования. В выше названной работе рассматривалась зависимость эффективности усвоения знаний и действий от способа ориентировки в процессе формирования. Были созданы две методики и соответственно взяты две группы испытуемых, в которых они были использованы. Основное различие заключалось в том, что в первой группе испытуемые отработывали и “ориентировочную” и “исполнительную” части формируемой деятельности, причем последовательно на матери-

альном, речевом и умственном уровнях. Вторая же группа обучалась при использовании другого способа отработки. В данном случае - отработка ориентировочной части - изолированное формирование "ориентировочной части". Таким образом, здесь вводился новый элемент, который и служил основным объектом исследования. Не вдаваясь в подробности данной работы (50), мы укажем лишь полученные результаты. Специальная отработка ориентировки, как свидетельствуют результаты данного исследования, оказали положительное влияние, в частности на время формирования деятельности, выразилось в больших возможностях рефлексии ее структуры, более глубоком понимании материала. Мы используем здесь понятие и терминологию авторов статьи, которые несколько отличаются от используемых нами. Мы не обсуждаем здесь эти различия, укажем только, что так называемая "ориентировочная часть", у данных авторов имеет близкое отношение к представлению об усваиваемом действии, которые мы отождествляем с самым первым выполнением этого действия., происходящим сразу в умственном плане.

Таким образом, представленное выше рассмотрение проблемы внутреннего плана действия, возможности человека действовать "в уме", позволяет нам заключить о ее значимости



для науки и для практики. Дело в том, что такая возможность не просто является основой интеллектуальных способностей человека, она составляет условие для организации специфически человеческих форм предметной деятельности. К.Маркс писал: "...Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей - архитекторов. Но самый плохой архитектор - от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове" (77, с. 189).

Очевидно, что решение проблемы воплощения во внешнем объекте цели как его внутреннего, психического образа и реализации задуманных действий связано с актуализацией сформированных в нем действий.

### **3.3. Психологические характеристики действия. Актуализируемость как одна из характеристик действия.**

Процесс формирования действия обычно предполагает несколько линий изменений. Они соответствуют определенным психологическим характеристикам, каждая из которых может иметь различные показатели. И.И.Ильясов, проанализировавший целый ряд концепций учения,

отмечает, что в них нет рассмотрения свойств действия, претерпевающих определенные изменения в процессе учения, - только у П.Я.Гальперина имеется достаточно проработанная система характеристик действия. Очевидно, это можно считать вкладом не только в деятельностьную теорию усвоения социального опыта, но и в теорию деятельности вообще.

Таким образом, одним из определяющих направлений анализа в теории поэтапного формирования умственных действий является наряду с изучением ориентировки и шкалы поэтапного формирования - также проблема свойств, или психологических параметров действия.

Как отмечалось выше, в теории поэтапного формирования умственных действий выделены четыре первичные характеристики ("параметра") и четыре вторичных. К первичным характеристикам относятся форма действия, обобщенность, развернутость, освоенность. Выделенные характеристики не являются следствием одна другой, они независимы. К вторичным характеристикам относятся сознательность, разумность, выделенные П.Я.Гальпериним, а также абстрактность и прочность, предложенные Н.Ф.Талызиной. Эти характеристики зависят от первичных, являют-

ся их следствием. В процессе формирования действия и знания претерпевают изменения.

Форму П.Я.Гальперин считал основной характеристикой действия, определяющей степень присвоенности действия субъектом. Различают три основные формы (материальная, внешнеречевая, умственная), которые описаны в психологической литературе (Н.Ф.Талызина, В.В.Николаева, 1961; Н.Г.Салмина, 1981; М.Б.Волович, 1967; П.Я.Гальперин, 1959 и др.).

Обобщенность, определяемая как “мера дифференцировки субъектом существенных признаков предмета от несущественных” (П.Я.Гальперин) изучалась рядом психологов (Н.Х.Швачкин, 1954; Н.Г.Салмина, 1960; Г.Л.Розенгард-Пупко, 1948; А.А.Люблинская, 1954; Ф.А.Фрадкина, 1960; В.И.Зыкова, 1950; Н.А.Менчинская, 1966; А.В.Запорожец, 1964; Н.Н.Подьяков, 1977; Х.М.Тепленькая, 1968; У.Х.Лопес, 1969 и др.).

И.И.Ильясов отмечает, что при анализе характеристики обобщенности, необходимо рассматривать и такую составляющую, как объем класса объектов, выделяемых по существенным признакам, и предлагает назвать его “дифференцированностью”, включив его в систему параметров действия.

Далее, подчеркивает Т.В.Габай, характеристика обобщенности может касаться не только предмета действия, но и его средств, подструктур самого субъекта, способа выполнения и внешних условий.

Третья характеристика развернутость (сокращенность) (Н.Ф.Талызина, 1957; А.Н.Соколов, 1954; Н.К.Индик, 1951; П.Я.Гальперин, 1959; П.А.Шеварев, 1941 и др.) определяется отношением количества операций, выполняемых на определенном этапе, к первоначальному количеству этих операций. Как пишет Н.Ф.Талызина, “на определенном этапе развития умственной деятельности часть знаний и часть умственных операций приобретают новую, особую форму существования: они “имеются в виду”, учитываются в процессе мышления, но не актуализируются, не становятся предметом осознания” (118, с. 82). И.Ильясов однако, считает, что при этом характеристика сокращенности в значительной степени отождествляется с другой независимой характеристикой действия - автоматизацией.

Четвертая первичная характеристика - освоенность, это - сложная характеристика, ее составляющими являются легкость и быстрота выполнения действия, а также мера “автоматизированности” (стереотипизации).

Показатели вторичных характеристик являются следствием первичных, поскольку они отрабатываются не специально, а по ходу обработки тех или иных первичных характеристик и их сочетаний.

Как уже было сказано выше, и первичные и вторичные характеристики были найдены эмпирическим путем и достаточно не типологизированы. И.И.Ильясов, анализируя выделенные характеристики, пришел к выводу, что в их классификации были использованы одновременно как минимум два основания, первое из которых определяет первичность или производность характеристики, второе - элементарность или сложность, что логически неправомерно и затрудняет их дальнейшую систематизацию; он предложил другую их типологию.

Действительно, знания и действия обладают структурой и внешними характеристиками, они же в свою очередь делятся на первичные характеристики их состава и структуры и производные от них внешние характеристики знаний и действий. Таким образом, согласно Ильясову И.И., первичные характеристики — это характеристики состава и структуры действия, то есть внутренние, сущностные свойства, а производные, вторичные — это внешние, атрибутивные. Использование данного основания привело к существенным изменениям в

типологии психологических характеристик. Так, “первичные характеристики состава и структуры знаний и действий могут быть простыми и составными, а также содержательными и формальными. К первичным простым содержательным параметрам знаний и действий относятся полнота состава, дифференцированность компонентов, их обобщенность, характер отношений компонентов (сочиненность - подчиненность), порядок осуществления (последовательно - одновременно). К первичным простым формальным параметрам знаний и действий относятся форма (уровень) действия (материальная, речевая, умственная) и степень автоматизированности компонентов. К первичным составным характеристикам знаний и действий относятся разумность (как сочетание полноты, дифференцированности, обобщенности), сознательность (как сочетание полноты и возможности осуществления в речевой форме), абстрактность (как сочетание обобщенности и умственной формы), освоенность (как сочетание полноты, обобщенности, дифференцированности, умственной формы, автоматизированности). К производным от первичных внешним характеристикам знаний и действий относятся правильность, скорость и легкость актуализации и осуществления, прочность” (49, с. 84).

Представляется интересным, что производными от формальных первичных параметров внешним характеристикам, И.И.Ильясов относит скорость, легкость актуализации знаний и осуществления действий.

Действительно, для определения уровня усвоения, а именно уяснения содержания знаний и действий и отработки их необходима актуализация того, что было усвоено. Актуализация может показать наличие усвоения, а именно, если действие освоено правильно, оно легко и быстро будет воспроизведено в необходимый для учащегося ситуации и потребный для него момент. Мы будем говорить об успехе процесса учения в том случае, когда субъект деятельности учения усваивает учебный материал так, что он приобретает возможность его своевременного и правильного использования. Иначе говоря, для того, чтобы умение было сформировано, соответствующее ему действие, естественно, должно пройти через все стадии усвоения, приобретая необходимые показатели по всем характеристикам. Но среди них должна быть такая, которая обуславливает возможность актуализации этого умения, развертывания его в процесс действия.

Развитие типологии характеристик также предполагает, как мы отмечали в 1 главе, по мнению Т.В.Габай, упорядочение зависимости

между различными характеристиками и конкретизации взаимосвязи между независимыми и зависимыми характеристиками. Для нас представляет интерес рассмотрение взаимоотношения таких характеристик как прочность и актуализируемость.

В упомянутом выше исследовании (В.Я.Дымерский) о применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков показано, что восстановление и закрепление необходимых знаний в значительной мере (хотя, конечно, не полностью) сохраняет и даже восстанавливает летные навыки во время перерыва в полетах. Однако это происходит при обязательном соблюдении условия, а именно, знания должны быть усвоены настолько прочно, чтобы не требовалось усилий для их припоминания в любой обстановке, в том числе обстановку реального полета, « то есть связи между словесными раздражителями во второй сигнальной системе должны быть доведены до большой степени прочности» (с.). Данное исследование дает подтверждение значимости прочности знаний для восстановления, а отсюда и для воспроизведения летных навыков.

Прочность, как известно, определяется через возможность выполнения действия спустя определенный период времени. Эта характеристика относится не непосредственно к дей-



ствию, а скорее, к умению его выполнять. Действительно, если умение прочное, то оно должно выполняться в востребованный для нас момент, то есть актуализироваться, но если действие не обладает такой характеристикой как прочность, то следует ожидать трудности в выполнении задания через определенный промежуток времени. Здесь можно видеть взаимосвязь прочности действия с его актуализируемостью, влияние первой на последнюю. Усвоение знаний предполагает его дальнейшую реализацию в “деловой” деятельности. В анализируемом случае мы имеем в виду актуализацию “всего” действия, его инициацию, полагая, что начало выполнения действия, будет способствовать актуализации всей системы последующих действий. Однако, следует отметить, что прочность - необходимое, но не достаточное.

Представляется интересным соотнесение характеристик освоенности и актуализируемости. Составляющими освоенности, как известно, является легкость и быстрота выполнения действия, а также мера “автоматизированности” (стереотипизации). Фактически это показатели пооперационной актуализации. Актуализируемость же характеризует возможность инициации действия как некой целостности.

## **Глава 4 Эмпирические исследования характеристики актуализации**

При анализе экспериментальных работ, описанных во 2 главе, нами были отмечены некоторые исследования (22, 90), в которых собственно внешнедвигательное взаимодействие с предметами было не обязательным условием формирования тех или иных действий. В данном случае имеется в виду то предположение, что действия были выполнены благодаря их восприятию и проигрыванию в умственном плане, причем выполнены успешно. Однако каким путем это было достигнуто, что обеспечило их успешное осуществление, какие условия позволили экстерииоризовать данные действия, специально не изучалось. Есть предположение, что одним из таких условий выступило сходство тех ситуаций, при которых эти действия были показаны обучающим и усвоены учащимися в умственном плане. Мы ставим задачу выявить, каковы будут результаты усвоения, если определенная последовательность действий будет представлена вербально как рассказ о действии в ситуации адекватной для выполнения этих действий, и сравнить их с результатами усвоения в ситуации той, которая была бы отличной от первой. В одном случае действие

по выполнению пошива салфеток объяснялось в швейном классе, то есть, в ситуации адекватной для данной категории действий (пошив салфеток реально осуществляется в той и другой группе в швейном классе). Сам же процесс пошива салфеток осуществляется в той и другой группе в швейном классе. Мы хотели сравнить результаты с тем, чтобы выявить, как влияет на успешность воспроизведения последовательности наличие адекватных реальных условий в процессе усвоения действий. По нашему предположению, в первом случае, когда ситуация является соответствующей для данного действия, это благоприятно повлияет на успешную экстерниоризацию действий и будет получен более качественный продукт, нежели, в сравниваемой ситуации.

**Методика экспериментального исследования сходства условий в ситуации формирования умения и в ситуации воспроизведения соответствующего этому умению действия**

Испытуемые: учащиеся 5 «а» класса, школы № 102, Черемушкинского района, г. Москвы.

Эксперименты проводились в 5 классе, на предмете производительного труда. Были выде-

лены две группы учащихся - контрольная и экспериментальная. Общей для обеих групп была тема занятия, применяемый инструментарий, один и тот же преподаватель.

Мы старались, как можно больше уравнивать две группы по необходимым параметрам (количеству испытуемых, по успеваемости и др.). В отношении половозрастного уравнивания групп трудностей не было: в эксперименте участвовали только девочки. Необходимым моментом является наличие в их социальном опыте операциональных компонентов тех действий, которые мы вводим для экспериментального исследования: они должны быть у них сформированы заранее в полном составе. Определение уровня сформированности этих действий достигается путем проведения диагностического этапа, который направлен на выявление путем опроса учащихся относительно знаний операций, которые используются ими в эксперименте, и их способности оперировать ими в материальном плане. По словам учителя, все эти операции учащиеся когда-то проводили. Используемыми материалами в данном исследовании являются:

- швейная машина 2 ПМЗ
- ножницы
- “сантиметр”

- нитки
- крой.

После проведения диагностического этапа преподаватель переходит непосредственно к объяснению темы. Учитывая специфику нашего исследования, а именно исследование влияния ситуации на успешное воспроизведение последовательности операций, то есть на ее успешную актуализацию, мы в контрольной группе проводили занятие в швейном классе, которая является адекватной для данных форм действий, так как пошив швейных изделий показывается и отрабатывается именно в данном классе. В экспериментальной группе мы изменили ситуацию, проводили рассказ о тех же действиях в классе для приготовления пищи, таким образом, данная ситуация была новой для учащихся, пришедшие на занятие по швейному делу. Итак, наша задача, при всех относительно равных условиях посмотреть, как ситуация влияет на конечный результат. Нами предполагается, что в классе экспериментальном, где ситуация была изменена, результаты окажутся худшими, нежели в контрольной ситуации. Швейный класс представляет собой большую комнату, в которой расположено в два ряда столы со швейными машинами в каждой из них.

## **Методика обучающего эксперимента в контрольной группе**

Испытуемые: учащиеся 5 «а» класса, школы № 102.

Эксперимент проводится в швейном классе данной школы, руководитель производительного труда.

В эксперименте участвовало 8 человек.

Тема занятия: “Пошив салфеток”. Материал, применяемый в данной контрольной группе, описан в разделе “Методика экспериментального исследования”.

После проведения диагностического этапа, цель которого описан в предыдущем параграфе, учитель переходит непосредственно к теме. Заранее на рабочих столиках учащихся лежат необходимый материал, с которым они будут работать в течение отведенного времени. Учитель только говорит об операциях, причем в медленном темпе, выдерживая паузы, после каждой последовательности, не показывая на материале (кроме). Последовательность операций была составлена с учетом возрастных возможностей данной группы. Вот эти операции:

1) сложить две детали салфетки, уравнять срезы и прострочить на 0,7 см. от края с закрепками в начале и в конце строчки;

2) то же самое - к двум стаченным деталям - притачать третью так же на 0,7 см. от края с закрепками в начале и в конце строчки;

3) проверить качество и обрезать нитки;

4) сложить салфетку по стаченным швам.

После того, как учитель заканчивает устное объяснение темы, учащиеся переходят непосредственно к изготовлению изделий.

Критерии оценки выполнения работы таковы: за первую и вторую операции по пять баллов, за третью и четвертую - по два балла.

Для облегчения дифференциации “хозяйна” отдельной работы, учащихся просили вложить написанный на листе бумаги номерок, который был дан им в начале работы.

### **Методика обучающего эксперимента в экспериментальной группе**

Испытуемые: учащиеся 5 «а» класса, школы № 102.

В эксперименте приняло участие 8 человек.

Методика исследования в экспериментальном классе, аналогична с методикой исследования в контрольной группе. Здесь также учитель только рассказывает тему работы, но не

в классе швейного дела, а совсем в иной обстановке, в классе для приготовления пищевых продуктов, без наличия перед учащимися необходимого материала, который впоследствии они будут использовать для пошива салфеток. То есть, учащиеся данной группы не имеют возможности даже вполне четко представить себе ту ситуацию, при которой выше названная работа обычно осуществляется. Учитель рассказывает о последовательности операций, выдерживая определенную паузу после очередной операции. Затем учащиеся переходят в швейный класс, для осуществления работы по пошиву салфеток, где предварительно были приготовлены необходимые и инструментарии и материал (крой).

Таким образом, варьируемым элементом в данной экспериментальной группе является изменение ситуации.

### **Ход эксперимента**

В соответствии с “Методикой” одну из групп мы попросили остаться в швейном классе, другую же разместили в соседней комнате, которая предназначена для приготовления пищи. В швейном классе учитель объявил тему: “Пошив салфеток” и перешел к ее объяснению. При этом учащиеся окружили стол преподава-



теля, на котором лежали необходимые инструменты, а также образцы кроя, служившие основными объектами их работы. Учитель ограничивался только вербальным объяснением последовательности требуемых операций, но при этом обращал внимание учащихся на крой с тем, чтобы они могли с опорой на образцы восприятия наглядно представить себе весь цикл операций, подлежащих воспроизведению в материальном плане. Мы просили учителя выдерживать определенную паузу после называния каждой определенной операции с тем, чтобы уравнивать условия темы в обеих группах и дать время учащимся на формирование соответствующих образцов. После объяснения темы и уяснения последовательности операций учащиеся получили необходимый материал (крой, инструменты) и готовили машины к работе. В это время мы переходили к группе, которая в нашем случае являлась экспериментальной.

“Кухонный класс” представляет собой комнату чуть поменьше швейного класса, в которой расположены плиты, столы с посудой, шкафы с предметами, предназначенными для приготовления пищи, а также электроаппараты. Испытуемые сидели за столом, в один ряд лицом к учителю. Учащиеся не имели никаких письменных принадлежностей для фиксации информации в процессе объяснения темы. Здесь

также не было образцов кроя и других инструментов, которые имелись в помещении, где работала контрольная группа. В экспериментальной группе учитель также преподносил тему лишь на основе вербального описания последовательности трудовых операций. При этом учитель обращался к испытуемым с просьбой вообразить, как они будут действовать при выполнении данной работы. Было замечено, что в процессе объяснения учителем темы, одна из испытуемых (А.А.) “закатила” глаза и приняла позу припоминающего; как нам показалось, учащаяся пыталась вспомнить ситуацию пошива салфеток, которую они выполняли во второй четверти учебного года. Другая же испытуемая сопровождала рассказ учителем темы покачиванием головы и туловища, причем после паузы сделанной учителями после очередного описания операции, учащаяся качала головой так, как если бы она хотела показать, что данную операцию она вспомнила и это именно та операция. Третья же испытуемая сопровождала объяснение учителем темы движением рук; было замечено, что когда последовала операция “к двум стаченным деталям притачать третью...” она приложила ладонь одной руки к ладони другой. Таким образом, она как бы отрабатывала эту операцию на крое: как нам показалось, ладонь у этой испытуемой имитировала одну из дета-

лей салфетки, - так она пыталась проследить выполнение данной операции.

В основном ход эксперимента соответствовал нашей “Методике”. После объяснения темы в экспериментальной группе, последняя перешла в швейный класс, где были заранее приготовлены необходимые для работы материалы и инструментарий. Затем учитель попросил учащихся приступить к выполнению работы.

Необходимо добавить, что для активизации восприятия темы в экспериментальной группе нами было объявлено учащимся, что будет оцениваться их память. Это обеспечило дополнительную мотивацию внимательного восприятия объяснения учителя, что мы считали необходимым ввиду того, что отсутствовала зрительная опора для воссоздания учащимися образцов трудовых операций, и они, следовательно, могли легко отвлекаться.

## Результаты

**Таблица № 1**  
**Результаты выполнения задания в**  
**контрольной группе**

№п/п	Ф.И. Испыту- емых	Время вы- полнения одного изделия (мин)	Количе- ство баллов за 1 изде- лие	Общее количе- ство вы- полнен- ных из- делий	Группа испытуе- мых
1	Д.Н.	5	9	5	слаб.
2	С.А.	6	12	4	слаб.
3	К.Н.	4	12	5	средн.
4	Ф.И.	4	12	4	средн.
5	П.А.	5	12	5	сильн.
6	П.Л.	4	14	8	сильн.
7	О.Е.	5	12	5	сильн.
8	Ч.К.	4	12	5	сильн.
	Средние значения	4,6	11,8	41	

**Таблица № 2**  
**Результаты выполнения задания в экспериментальной группе**

п/п	Ф.И Испытуемых	Время выполнения одного изделия (мин)	Количество баллов за 1 изделие	Общее количество выполненных изделий	Группа испытываемых
1	Т.А.	19	6	1	слаб.
2	М.Л.	9	6	3	слаб.
3	А.А.	10	12	3	средн.
4	К.Т.	13	6	3	средн.
5	С.И.	5	12	5	сильн.
6	В.С.	8	8	4	сильн.
7	С.А.	9	10	5	сильн.
8	Ш.А.	8	10	4	сильн.
	Средние значения	10,1	8,7	28	

**Таблица №3**  
**Сопоставление результатов экспериментальной и контрольной группы**

	Кол-во испытуемых	Общее время выполнения одного изделия (мин)	Среднее время выполнения одного изделия	Кол-во баллов	Среднее кол-во баллов	Общее кол-во выполненных изделий
1 группа экспериментальная	8	19	0,1	70	8,7	28
2 группа контрольная	8	5	4,6	95	1,8	41

### **Обсуждение результатов**

В разделе “Результаты” представлены данные только по 16 испытуемым, два испытуемых, по одному от каждой группы, по техническим причинам (поломка машины в процессе работы) не участвовали в эксперименте. Мы приводили учет выполнения изделия в течение 40 минут. Из приведенных таблиц видно (таблицы 1, 2, 3), что имеются значимые различия между группами, как в количественном, так и в качественном отношении. В группе, которая

нами была определена как экспериментальная, то есть, которая объяснение темы слушала в классе для приготовления пищи, время выполнения первого изделия испытуемыми, варьирует от 5 до 19 минут. В контрольной группе оно ограничено - 4 - 6 минутами. Таким образом, в последней группе учащиеся завершали изготовление изделий почти одновременно, а среднее время изготовления первого изделия в целом в группе равно, соответственно 4,6 мин. и 10,1 мин. Используя статистические методы исследования, в частности, Т критерий Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между средними в выполнении одного изделия, менее 1 % (при значениях не менее 5 % и не более 1%). (Приложение № 1). Таким образом, наименьшее время показала контрольная группа, которая слушала объяснение темы в адекватных для выполнения данного изделия условиях (2,1 раза меньше, чем в экспериментальной).

Если же мы возьмем для анализа качество выполнения изделия, выражавшееся в количестве баллов, присвоенным за выполнение первого изделия, то в контрольной группе оно равно 95, а в сравниваемой - 70. Используя известные статистические методы, в частности критерий Стьюдента, мы также в данном случае имеем статистические различия - разница суще-

ствуется на 5 % уровне значимости (приложение № 2). Таким образом, и более высокое качество выполнения изделия отмечалось в той группе, которая усваивала знание о последовательности операции в адекватной ситуации.

Общее количество изделий, выполненное в каждой из этих групп, за одно и то же время было следующим. Экспериментальная группа в целом изготовила 28 изделий, тогда как контрольная группа - 41, что почти в 1,5 раза превышает результаты экспериментальной группы. Проведя математический подсчет количества изделий, полученных в контрольной и экспериментальной группах, мы также выявили значимые различия по критерию Стьюдента на уровне не более 5 % (приложение № 3).

Таким образом, результаты в экспериментальной группе были хуже, чем в контрольной, что говорит о значимости адекватной ситуации для восприятия объяснения, а, следовательно, и для воспроизведения действия в материальном плане. Есть необходимость отметить и оценку, данную учителем, которая была несколько удивлена, тем, что, хотя условия, о которых мы упоминали выше были относительно одинаковы, явный перевес оказался на стороне контрольной группы. Таким образом, эти данные



свидетельствуют в пользу сформулированной гипотезы.

В то же время следует отметить тот факт, что все испытуемые в обеих группах, оказались в состоянии правильно воспроизводить те операции, о которых им рассказывал учитель и которые они в это время “проигрывали” в умственном плане. Это свидетельствует о принципиальной возможности в определенных ситуациях осуществлять обучение “сходу”, при организации деятельности испытуемых лишь во внутреннем плане.

### **Выводы**

Проведенное исследование, посвященное выявлению условий успешной актуализации умений, сформированных на основе действий, осуществляемых во внутреннем плане, а именно, наличие сходства ситуаций, усвоения и воспроизведения, позволяет сделать следующие выводы:

1. По полученным данным, сходство условий в ситуации формирования умения и в ситуации воспроизведения соответствующего этому умению действия оказывает положительное влияние на возможность актуализации данного умения.

2. Полученные данные свидетельствуют в пользу наличия принципиальной возможности в ряде случаев формировать умения непосредственно во внутреннем плане.

**Методика экспериментального исследования специальной отработки подлежащего усвоению умения путем повторного осуществления учащимися действия во внутреннем плане**

Мы выше упоминали об исследовании, проведенном с целью выявления влияния “отработки ориентировки”. Ориентируясь на эти исследования, в данной серии экспериментов мы поставили перед собой задачу проверить, не может ли подобная отработка улучшить воспроизведение действий при их усвоении в умственном плане. Та последовательность операций, которая была продемонстрирована учителем и которая проигрывалась учащимися вслед за демонстрацией (или параллельно ей) в умственном плане, должна была отрабатываться путем повторения этой же последовательности во внутреннем плане, в речи про себя. Мы хотели таким путем выявить одно из возможных условий актуализации. Как нам кажется, такая отработка, то есть повторное воспроизведение

последовательности операций в умственном плане будет содействовать успешному осуществлению действий во внешнем плане. Для контроля была взята группа, где данная отработка не проводилась. Таким образом, гипотеза нашего исследования такова: специальная отработка подлежащего усвоению действия во внутреннем плане будет положительно влиять на возможности учащегося актуализировать сформированные умения и окажется тем самым одним из ее значимых условий.

*Методика экспериментального исследования специальной отработки подлежащего усвоению умения путем повторного осуществления учащимися действия во внутреннем плане*

Испытуемые: учащиеся 6-х классов, школы № 102, Черемушкинского района, г. Москвы.

Эксперименты проводились с группой учащихся 6-х классов, которая была подразделена на контрольную и экспериментальную группы. Эти группы были уравнены

- по количеству испытуемых, ( по 10 испытуемых в каждой из выделенных групп );

- по уровню успеваемости они были подразделены на 3 группы:

(сильные, средние, слабые);

- учитывался исходный уровень развития действий ( в нашем случае каждая из операций, составляющих действие, предлагаемое для выполнения, должна быть знакома учащимся);

- учитывался факт совпадения терминов применяемых учителем и тех, которые использовались учащимися, таким образом обеспечивалось одно из условий понимания изучаемой излагаемой учителем темы.

Школа выполняет заказы швейной фабрики “Москва” по пошиву изделий (полотенце, салфетки и др.) которые поступают в розничную торговлю. Занятие проводится во внеурочное время, Учащиеся групп, как контрольной, так и экспериментальной должны были в конце работы вложить в готовое изделие свои номера, которые мы давали им в начале работы. Это было необходимо для установления исполнителя каждого изделия и также для учета временных показателей их изготовления.

### **Методика обучающего эксперимента в контрольной группе**

Испытуемые: учащиеся 6 а класса, школы №102, Черемушкинского района, г. Москвы.

В эксперименте участвовало 20 человек. Перед началом эксперимента учитель объявлял тему занятия: “Пошив полотенца”. До перехода к объяснению темы, с учащимися проводился инструктаж по технике безопасности, с тем, чтобы предотвратить несчастные случаи при работе со швейной машиной. Затем осуществлялась подготовка рабочего места: заправка нитки в машину, подготовка материала (в нашем случае - кроя), ножниц, “сантиметра”, ниток. Осуществлялся также и настрой самих учащихся к работе. После осуществления подготовительного этапа мы переходим к проверке сформированности у учащихся необходимых в данной работе умений, а именно: осуществлять действия “шов вподгибку?”, “что, значит, подогнуть срез?” и т.п. После осуществления этапа проверки исходного уровня, учитель переходил к объяснению темы. При этом учитель не только использовал вербальный метод, но и наглядно демонстрировал соответствующие операции, которые впоследствии должны быть воспроизведены учащимися. При этом учащимся давалась инструкция внимательно слушать и смотреть за действиями преподавателя запомнить последовательность операций. При этом учащиеся не должны были ничего фиксировать. Последовательность операций, показанных учителем таковы:

- 1) подогнуть срез на 0,5 см. (на глаз);
- 2) подогнуть ранее подогнутый срез еще раз на 0,5 см. (на глаз);
- 3) прострочить подогнутый край на 0,1 см. от края с закрепками в начале и в конце строчки;
- 4) при выполнении шва вподгибку вложить бирку-ценник в конце шва на расстоянии 24 см.;
- 5) проверить качество шва и правильность расположения бирки;
- 6) обрезать концы ниток с помощью ножниц;
- 7) сложить полотенце в три слоя, с тем, чтобы бирка была на верхнем слое.

После сообщения о последовательности операций, учитель просил учащихся приступить к пошиву полотенца. Необходимо было выделить критерии оценки выполнения задания с тем, чтобы определить качество полученных изделий. За выполнение каждой из операций нами были определены, совместно с учителем следующие баллы: за первую и вторую операции по три балла, за третью - пять баллов, за четвертую - четыре балла, за пятую и шестую по два балла. При невыполнении (или неправильном выполнении) одной или нескольких из

выше названных операций мы высчитывали соответствующее количество баллов из общей суммы, которая равнялась - 19. Таким образом, мы объективно можем оценить продукт деятельности каждого из участников эксперимента и вычислить общие результаты по этой группе.

### **Методика обучающего эксперимента в экспериментальной группе**

Экспериментальная группа состояла из 10 человек - учащихся 6 Б класса, школы № 102.

Методика обучающего эксперимента в экспериментальной группе аналогична методике обучающего эксперимента в контрольной группе. Однако здесь мы вносили добавление к инструкции по выполнению учащимися действий, усвоенных ими в умственном плане. Учитель после показа последовательности операций и устного сообщения просил учащихся повторить всю последовательность операций про себя, во внутреннем плане. Этот момент обеспечивался требованием учителя повторить данную последовательность; чтобы убедиться в том, что учащиеся это делали, учитель спрашивал, закончили ли они повторение. Конечно, при возможности, можно было бы данный момент зафиксировать с помощью определенных средств, как это делалось в некоторых экспери-

ментах (111), но такой возможности у нас не было, поэтому мы ограничились подобным опросом учащихся. Результаты записей ЭМГ в лабораторных условиях были бы более убедительными. Варьируемый нами момент можно отнести к ситуации, когда идет “отработка ориентировки”. Аналогичные исследования были проведены в работах описанные в главе 2, где находим положительные результаты по сравнению с группой, где данной отработки не было.

После проговаривания про себя той последовательности, которую учащиеся должны будут воспроизвести уже в материальном плане, необходим переход к непосредственному выполнению задания - так же как и в контрольной группе. Критерии оценки качества были аналогичны тем, которые мы описали в разделе “Методика обучающего эксперимента в контрольной группе”.

### **Ход эксперимента**

В эксперименте приняло участие 20 человек.

Как мы указывали выше, до начала эксперимента был проведен диагностический этап для проверки исходного уровня развития действий, где были заданы вопросы: “Что значит “шов вподгибку?” При обращении к одной из



учащихся (Б.Н. - контрольная группа) было замечено некоторое замешательство и ответа сразу не последовало. На помощь пришли девочки, участвующие в эксперименте, и одна из них (Х.О.) словесно обрисовала это действие следующим образом: “Надя, это ведь когда мы подгибаем срез, ты что, забыла...? Не дослушав объяснения (Б.Н.) сказала “А!” и по просьбе экспериментатора продемонстрировала правильно действие. По данной теме учащиеся уже выполняли задание (в начале учебного года). Затем преподаватель перешла к объяснению и показу действий с целью обеспечить их уяснения учащимися. При этом учащиеся плотным кольцом окружили стол, за которым учительница демонстрировала всю последовательность операций. Было замечено заинтересованное и внимательное прослеживание учащимися действий учителя, особенно такой операции как “прострочить подогнутый край на 0,1...”, когда учащиеся старались поближе разглядеть осуществление данной операции пригибанием головы к швейной машине. По словам учителя, данная операция оказалась наиболее сложной из всех представленных. В экспериментальной группе после объяснения и показа темы, учащихся просили занять свои места, но при этом не приступать пока к выполнению данной работы. После этого преподаватель попросила по-

вторить всю последовательность операций про себя. Было очевидно, что учащиеся последовали требованиям учителя, так как в классе установилась необычная тишина и можно было заметить, как отдельные учащиеся шевелили губами. Необходимо также добавить, что темп работы у каждого из участвующих в эксперименте учащихся был разный. Одна из учащихся (С.А.) постоянно посматривала в сторону соседки (Б.Н.) прослеживая взором, сколько работы уже сделано ею; особая сосредоточенность на работе наблюдалась у Р.А.

В целом ход эксперимента был таким, каким мы его запланировали в “Методике” (см. выше).

## Результаты

Таблица № 4

**Результаты выполнения заданий в контрольной группе**

п/п	Ф.И. испытуемых	Группа испытуемых	Время выполнения одного изделия	Количество баллов за 1-ое изделие	Общее количество изделий
1.	С.А.	слаб.	25	10	2
2.	М.И.	слаб.	26	11	1
3.	Б.Н.	средн.	27	10	3
4.	Х.О.	средн.	29	11	1
5.	К.Н.	сильн.	22	16	3
6.	П.Л.	сильн.	23	15	3
7.	Р.А.	сильн.	23	19	4
8.	О.И.	сильн.	25	14	4
9.	С.В.	сильн.	24	13	3
10.	К.И.	сильн.	23	14	4
	Средние значения		24,7	13,3	28

**Таблица № 5**  
**Результаты выполнения задания в экспериментальной группе**

№ п/п	Ф.И. испытуемых	Группа испытуемых	Время выполнения одного изделия	Количество баллов за 1-ое изделие	Общее количество изделий
1.	Р.С.	слаб.	32	10	3
2.	Б.Л.	слаб.	28	12	2
3.	Д.Т.	средн.	34	13	3
4.	М.Д.	средн.	25	16	3
5.	Ф.В.	сильн.	24	19	3
6.	Б.С.	сильн.	27	18	2
7.	Ч.О.	сильн.	22	18	5
8.	К.Т.	сильн.	29	16	4
9.	Б.О.	сильн.	24	18	4
10.	В.М.	сильн.	22	17	3
	Средние значения		26,7	15,7	32

**Таблица № 6**  
**Общая таблица по двум группам**

	Количество испытуемых	Общее время выполнения одного изделия	Среднее время	Общее количество баллов	Среднее количество баллов	Общее количество изделий
1 группа контрольная	10	29	24,7	133	13,3	28
2 группа экспериментальная	10	34	26,7	157	15,7	32

### Обсуждение результатов

Полученные результаты показывают, что операции, о которых рассказывал и которые показывал учитель, были воспроизведены в той же последовательности всеми участвующими в данном экспериментальном исследовании испытуемыми. Не было зафиксировано ни одного случая нарушения последовательности воспроизведения операций, которые учащиеся воспроизводили по мере восприятия в умственном плане. Из выше сказанного можно констатировать, что положение о принципиальной возможности усвоения в умственном плане с последующим выполнением действия сразу во

внешнем материальном плане, в наших экспериментах получает определенное подтверждение. Однако следует отметить, что хотя последовательность операций была воспроизведена всеми испытуемыми, их качество имело определенный разброс, который мы фиксировали путем оценивания каждой из операций присваивая предварительно назначенное количества баллов.

Анализ результатов по качеству показывает статистически значимые различия показателей по критерию Стьюдента в контрольной и экспериментальной группах.

В экспериментальной группе статистически значимо и равно 0,4% то есть менее 1 (приложение № 4, 5, 6), хотя по количеству выполненных изделий и по времени выполнения статистических различий по T критерию нет. Гипотезой же нашего исследования была проверка влияния указанной отработки на успешное воспроизведение последовательности операций во внешнем плане, то есть актуализации действия.

Таким образом, исходя из выше описанных результатов, можно предположить о возможности осуществления формирования некоторого умения в умственном плане с тем, чтобы потом без дополнительного обучения учащийся смог соответствующее действие выполнить в плане материальном, когда одно умение - мыс-

ленное - переходит в умение выполнять реальное действие. И вводимая нами дополнительно отработка первичного умения, по-видимому, содействует получению более качественного результата, а, следовательно, и более адекватного умения, по сравнению с группой, где такая отработка не проводилась.

**Выявление роли и значения отработки в умственной форме всей системы действий, которую в последующем необходимо воспроизвести**

Выявлению роли и значения отработки в умственной форме всей системы действий, которую в последующем необходимо воспроизвести было посвящено экспериментальное исследование.

Нами исследовался вопрос как отработка в умственной форме влияет на актуализацию, показать ее значение и доказать является ли она еще одним условием актуализации, отнесенное в выделяемую нами первую группу условий, а именно условия актуализации, относящиеся к начальному этапу усвоения, то есть условия актуализации в ходе «собственно усвоения». Нами предпринималась попытка показать, как умственная форма влияла на актуализацию.

## **Методика экспериментального исследования**

Для объективного анализа полученных данных экспериментальная и контрольная группы были уравнены по показателям успеваемости и количества испытуемых, участвующих в эксперименте. В экспериментальном исследовании, были использована наглядность с образцами салфеток с различными вышивками, образцы вышивальных стежков.

Оборудование: ткань - 30 на 30 сантиметров из хлопчатобумажного материала; калька; иглы; нитки-мулине; ириса; шелкового гаруса; тетрадей; ножницы; копировальная бумага; карандаши; инструкционная карта.

Объяснение темы учителем проводилась в обеих группах в следующей последовательности:

1. Кладем ткань на стол лицевой стороной.
2. Накладываем кальку с рисунком на ткань, располагая рисунок или в углу или посередине.
3. Между калькой и тканью прокладываем копировку блестящей стороной на ткань. Аккуратно придерживая кальку левой рукой, чтобы она не сместилась.
4. Обводим рисунок одной линией.



5. Проверяем переведенный рисунок, чтобы он был полностью переведен.

6. Подбираем нитки для вышивки. Вдеваем нитку в иголку, должны быть в два сложения.

7. Вышивать стебельчатым швом сначала все веточки и листики. Затем лепестки у цветов и в самом конце – серединку цветка (желтым цветом).

Всего три цвета:

Стебельки, листики - зеленым;

Лепестки цветов - по выбору;

Серединку - желтым.

### **Ход эксперимента**

В эксперименте приняли участие 25 учащихся 6 классов СШ № 66 г. Караганды.

Выполнение задания учащимися обеих групп проводилось в соответствии с описанной Методикой экспериментального исследования. Расположение рисунка возможно в углу, по центру, по трем углам. Вышивание проводилось в две нитки. В экспериментальной группе участвовало 12 учащихся, время начало работы - 10.45, окончания – 11.35, в контрольной группе участвовало 13 испытуемых, время начало работы – 11.55, окончания – 12.40.

## Результаты

Таблица № 7

### Результаты выполнения работы в экспериментальной группе

№	Ф.И.	Время выполнения действий (пункты 1- 5)	Время окончания работы	Перевод рисунка	1	2	Лепестки
1.	Б.Ж.	4 м.	11.02.	5	5	5	55555
2.	Л.Е.	2 м.	11.15	5	5	5	
3.	К.А.	3 м.	11.16	5	5	5	
4.	К.Э.	4 м.	11.14.	5	4	5	55
5.	Д.Т.	4 м.	11.16.	5	5	5	555
6.	К.Р.	3 м.	11.19.	5	4	4	
7.	С.С.	4 м.	11.20.	5	4	5	
8.	С.О.	4 м.	11.14.	5	5	5	55
9.	М.Д.	4 м.	11.12.	5	5	5	55
10.	С.Т.	2 м.	11.18.	5	5	5	
11.	Н.Н.	2 м.	11.12.	5	5	5	555
12.	Б.А.	2 м.	11.15	4	5	4	
13.	К.Д.	3 м.	11.15.	5	5	5	
14.	Б.С.	4 м.	11.12.	5	5	5	

## Таблица № 8

### Результаты выполнения работы в контрольной группе

№	Ф.И.	Время выполнения действий (пункты 1-5)	Время	Перевод рисунка	1	2	Лепестки
1.	Б.О.	5 м.	12.29.	-	5	5	555555 5555
2.	Ф.А.	3 м.	12.18.	-	5	5	
3.	Б.Л.	3 м.	12.16.	-	5	5	
4.	К.Ж.	10 м.	12.34.	-	4	3	
5.	Ш.Ю.	2 м.	12.31.	-	4	5	
6.	Д.М.	4 м.	12.34.	-	5	4	
7.	Д.Л.	3 м.	12.29.	-	5	5	
8.	Б.С.	3 м.	12.28.	-	5	4	
9.	П.О.	4 м.	12.33.	-	5	5	
10.	К.Т.	4 м.	12.40.	-	5	3	
11.	К.С.	4 м.	12.29.	-	5	5	5
12.	К.Н.	4 м.	12.37.	-	5	3	
13.	Л.Л.	6 м.	12.31.	-	5	5	

## Обсуждение результатов

Анализ полученных данных по обеим группам (таблицы № 7-8) дает возможность констатировать существенное различие, как в количестве выполненных изделий, так и в качестве продукта. Качество выполнения изделия и время, потраченное на их осуществление, показывает в пользу той группы, которая отработывала действия не только в материальном, но и умственном плане. Так, если в экспериментальной группе на выполнение действий пунктов 1-5 учебного материала, предложенного учащимся, понадобилось в среднем 17 минут, то в контрольной группе на выполнение тех же действий было потрачено уже 21 минута. В пользу экспериментальной группы относится также общее время, потраченное на выполнение изделия, которое в экспериментальной группе равно – 35 минутам, тогда как в контрольной группе на выполнение тех же операций затрачен целый урок - 45 минут. Наиболее показательным элементом любой деятельности является качество и количество полученных продуктов. В нашем случае этот показатель наглядно демонстрирует качество выполненных изделий учащимися экспериментальной группы, из которых выполнили данное задание 50 % всех принимавших участие испытуемых, тогда как в контрольной группе данный показа-

тель органичен одним испытуемым, хотя и с высоким качеством выполнения изделия. Показательным является тот факт, что в течение 30 минут данное задание выполнили в экспериментальной группе 7 учащихся из 12, тогда как в контрольной группе только 4 из 13 принимавших участие в эксперименте, то есть соответственно 58 % и 30 %.

### **Выводы**

Проведенное экспериментальное исследование, посвященное выявлению условий успешной актуализации умений, сформированных на основе действий, осуществляемых во внутреннем плане, а именно, наличия отработки во внутреннем плане, позволяет сделать следующие выводы:

1. По полученным данным, оказалось значимым проверяемое нами условие.

2. Отработка во внутреннем плане всей последовательности операций содействует правильному их воспроизведению.

3. Полученные нами данные свидетельствуют в пользу наличия принципиальной возможности в ряде случаев формировать умения непосредственно во внутреннем плане.

4. Анализ показателей экспериментального исследования дает нам возможность пола-

гать, что в экспериментальной группе запоминание учебного материала было прочнее, нежели в контрольной группе. Это дало возможность актуализировать в последующем необходимый материал без особых усилий по сравнению с испытуемыми контрольной группы. Данный показатель указывает на необходимость при усвоении учебного материала обработки характеристики прочности, которая дает нам, как показали полученные результаты, в последующем легкую актуализацию. Полученные данные являются свидетельством значения роли речевого мышления. Включение его при организации учебного процесса продуктивно влияет на эффективное закрепление связей и формирование обобщающих ориентиров.

### **Изучение влияния обобщенности на актуализацию учебного материала, возможность переноса общего принципа действия на принцип частный**

Одним из значимых показателей продуктивности усвоения учебного материала является умение выделять систему существенных признаков и абстрагирование от несущественных. Таким показателем является характеристика обобщенности. Ряд исследований по анализу характеристики обобщенности свидетельствуют о необходимости ориентировки не на систему

частных ориентиров, а на «обобщенный принцип».

Нами предпринята попытка изучения влияния обобщенности на актуализацию учебного материала, возможность переноса общего принципа действия на принцип частный. Для исследования данной проблемы нами проведен эксперимент, в котором в экспериментальной группе был использован обобщенный принцип подачи учебного материала, а в контрольной группе традиционный.

### **Методика экспериментального исследования**

Испытуемые: учащиеся 6-х классов, школы № 66 г. Караганды.

Эксперимент проводился с группой учащихся 6-х классов, которая была подразделена на экспериментальную и контрольную. Учащиеся класса обычно подразделяется на две группы, которая присутствует на уроке по 45 минут каждая. Учитель объявляет тему урока: «Игольница». Учащимся предлагается следующий материал: картон и поролон для основы, темная ткань для обтяжки, цветные нитки для вышивки корзинки, бархатные лоскутки для изготовления ягод, капроновая лента для игольницы с розами, ткань для изнанки, ножницы, иголки, клей, молоток.

Объяснение учебного материала занимало 5-7 минут и имело следующее содержание:

Вырезаем из картона основу, наклеим на нее поролон. Затем на ткани – основе вышьем корзинку. Ткань обычно используется ситец, хлопок.

Объемную аппликацию в виде ягод красного и зеленого цвета подходящей ткани. Особенно красиво смотрятся ягоды, выполненные из красного бархата. Вырезаем из ткани круг диаметром 4 см., по краю соберем его на нитку, вовнутрь вставим небольшой кусочек ваты. Затягивая нитку, с изнанки придадим шарикую форму ягоды. Нитками «мулине» в 1-2 сложения вышьем петельным швом точки на ягодах и листики плодоножек в широкой части ягод.

Из тонкого белого поролона вырежем кружочки диаметром 10-12 мм. и, придав им форму цветов земляники, закрепим нитками «мулине» желтого цвета узелками «рококо». Ягоды крепим вручную потайными стежками нитками красного цвета.

Листья вырезаем из подходящей ткани зеленого цвета. Листья пристрачиваются по центральной жилке машинной строчкой, уложенные с различными изгибами между ягод.

Цветы выполняют из капроновой ленты, вырезаем косые полоски длиной 6-8 см, и ши-



риной 2-2,5 см с закругленными концами. Перегнув их по длине, соберем на нитку. Нитку затягиваем и из полученной спиральки сделаем цветочек, скрепляя его ручными стежками у основания ниткой подходящего цвета.

Потайными стежками цветок крепится внутри вышитой корзинки. Листья выполняются из полосок ленты шириной 3-5 мм, которые складываются веером и располагаются между цветов.

После того, как выполнена основа, обрежем излишки ткани, оставив их чуть более 1-2 см выкройки картонного основания.

Закрепляя толстой ниткой, излишки ткани на изнаночной стороне игольницы, аккуратно обтянем тканью картонное основание, с изнанки игольницы потайными стежками подошьем подкладку с петелькой.

### **Методика обучающего эксперимента в экспериментальной группе**

Испытуемые: учащиеся 6 а класса, СШ № 66 г. Караганды.

В эксперименте приняли участие 13 учащихся. Перед началом эксперимента учитель объяснял тему урока, содержание которой подробно описана в Методике. Кроме теоретического материала были показаны образцы вы-

полненных работ другими учащимися. В дополнении к первой части учебного материала о наиболее частом используемом материале хлопке и ситце, учитель дополнял, что при изготовлении данного изделия могут быть также использованы другие материалы, такие как драп, шелк, искусственная кожа, «плащевка», трикотаж, замш искусственный и другие. Эта информация была значимой и варьировала в данной группе испытуемых. Это дало возможность представления более полной картины используемых видов материала, и носить обобщенный характер. Затем учащиеся приступали к выполнению данной работы на материале искусственный замш.

По первому условию предлагается изучить *роль обобщенности*, как она будет влиять на актуализацию.

### **Ход эксперимента**

Наиболее характерным показателем в ходе эксперимента было «недовольство» испытуемых контрольной группы, которой предлагался для выполнения задания «новый» материал - искусственный замш. Ими высказывались реплики: «Нам будет трудно выполнить на замше», «Мы не знаем, как выполнить на этом материале», «Мы это не проходили» и т.п. Испы-

туемые контрольной группы без достаточного энтузиазма принялись выполнять данное задание, хотя некоторые учащиеся проявили интерес. Иная реакция на выполнение аналогичного задания была у учащихся экспериментальной группы. Они не высказывались по содержанию задания, а даже с определенным оживлением принялись ее выполнять. Одна из испытуемых спросила: «А на замше будет легче выполнить, чем на хлопке?». Учитель попросила обратить внимание учащихся на особенности известных им материалов и самим определить степень трудоемкости данной работы.

### **Методика обучающего эксперимента в контрольной группе**

Испытуемые: учащиеся 6 б класса СШ № 66 г. Караганды.

В контрольной группе учителем была представлена обучающая программа соответствующая описанной в Методике. Учитель также представлял образцы выполненных работ учащихся. Испытуемых затем просили выполнить задание на материале искусственный замш.

### **Обсуждение результатов**

Полученные результаты показывают существенное различие в выполнении задания ис-

пытуемыми контрольной и экспериментальной групп. В экспериментальной группе данное задание выполнили 9 из 12 учащихся, тогда как в контрольной группе 5 из 13, причем одна из учащихся задание переделывала. Вышивку на игольнице выполнили 7 испытуемых из 12 в экспериментальной группе и 3 из 13 в контрольной группе.

### **Выводы**

Полученные данные проведенного экспериментального исследования показывает о значении использования «обобщенного принципа» при организации учебного процесса. Данное исследование подтверждает полученные данные ряда научных работ, в которых показана роль третьего типа учения и необходимость выделения обобщенного принципа, а не системы частных ориентиров.

### **Изучение влияния мотивации на актуализацию**

Успешность учебной деятельности зависит от многих факторов психологического и педагогического порядка, в том числе от мотивации.

Учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности

факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его общение и т.д.); далее – субъективными особенностями педагога и особенно системой его отношений к ученику; и, наконец, – спецификой учебного предмета [7;8; 171;172;173].

Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [7, с. 14].

Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только

определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека.

По результатам многих исследований была выявлена закономерность, согласно которой, чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности.

Однако прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать. Однако мотив может характеризоваться не только количественно, но и качественно. В этом плане обычно выделяют мотивы внутренние и внешние. При этом речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность), то говорят о внутренней мотивации. Если же значимы другие потребности, то говорят о внешних мотивах. Сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты).

Мотивация успеха однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Личностную ак-

тивность определяет потребность в достижении успеха.

Мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При таком типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать срыва, неудачи, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим. Еще ничего, не сделав, человек уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха.

Взаимосвязь мотивационной сферы с успешностью деятельности интересует нас с точки зрения критериев эффективности и продуктивности деятельности. К ним следует отнести количественные и качественные показатели конечной продукции. А между тем эти показатели обеспечиваются в психологической структуре деятельности последовательностью операций, действий и умений, которые подчинены целям и мотивам субъекта деятельности. Это базальные элементы деятельности.

Нами было проведено исследование мотивации учащихся с использованием опросника ТМД (Тест методики достижения) А. Мехрабiana (модификация М.Ш. Магомед-Эминова). Опросник состоит из 30 вопросов, варианты ответов от «полностью согласен» до «полностью не согласен», используются обычно при исслед-

довании потребности в достижении. Данный опросник не представляет трудностей при использовании для учащихся исследуемой выборки.

Эксперимент проводился с группой учащихся 6-х классов, средней школы № 66 Караганды.

Учитель объявлял тему урока: «Вязание на спицах». Наглядными пособиями служили инструментальные карты, спицы, пряжа (более подробно см. в Приложении М).

Учащимся предлагали выполнить задание в соответствии с методикой экспериментального исследования. Особых затруднений данное учебное задание не вызывало, так как со всеми предлагаемыми учебными действиями учащиеся были знакомы и могли их выполнить. Однако в ходе проведения данного урока были выявлены различия – как в скорости выполнения задания, так и в качестве.

После проведения занятия учащимся предложили ответить на вопросы анкеты; они указывали лишь свои инициалы.

### *Результаты и их обсуждение*

В результате проведенного исследования были получены следующие данные. На основе



подсчета суммарного балла была выявлена группа учащихся – их оказалось 14, характеризующихся мотивом стремления к успеху. Данная группа была определена путем ранжирования баллов всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте. Верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% – мотивом, избежать неудачу. Сопоставление результатов, полученных при выполнении испытуемыми учебного задания, с преобладающим у них мотивом позволило установить, что учащиеся, характеризующихся мотивом стремления к успеху, выполнили задание с оценкой «отлично» (13 учащихся из 14) и первыми сдали свои изделия. Учащиеся данной группы оказались более активными, инициативными. При трудностях в выполнении заданий проявляли настойчивость в достижении цели.

Другая группа оказалась малоинициативной и менее успешно выполнила задание, интервалы представления законченных изделий были растянуты во времени, выполнение изделий не отличалось высоким качеством. В случаях затруднений при выполнении задания не проявляли настойчивости при достижении цели, не прилагали достаточных усилий, довольствовались тем, что получилось. Более половины испытуемых данной группы выполнили за-

дание с множеством ошибок, часто возвращались к начальному этапу выполнения задания, а при допущении повторных ошибок теряли интерес к работе.

Полученные данные свидетельствуют о влиянии мотивации на успешность выполнения учебных умений и действий. Экспериментальное исследование доказало наличие связи между высокой мотивацией и возможностью качественного выполнения учебных действий, которое влияет на последующую актуализацию. Чем выше мотивация, тем больше успешность выполнения задания.

### **Изучение проблемы хранения усвоенного и возможную ее трансформацию в процессе усвоения**

Процесс хранения информации, его особенности мы выше подробно описывали. Следует отметить, что данный процесс не статический, а есть процесс динамический, находящийся в постоянном развитии и изменении. Для выявления особенностей процесса хранения информации в рассматриваемом нами случае, а именно какие изменения претерпевает данный процесс в ходе освоения учебной деятельности, какое место занимает процесс хранения и каким образом он влияет на последующее воспроизведе-

дение необходимой информации. Проведение экспериментального исследования процесса хранения информации и объективной ее фиксации достаточно затруднено. В связи с этим нами использованы известные в психологии качественные методы исследования, а именно анкетирование. Нами подготовлена анкета, состоящая из 7 вопросов, в которой отражена проблема хранения информации и ее возможная трансформации в процессе усвоения. В анкетировании приняло участие 91 студент социального, философско-психологического факультетов и факультета физической культуры Карагандинского государственного университета им. Академика Е.Букетова.

На вопрос «Ставите ли Вы цель сохранить то, что изучали на занятиях? -

70 респондентов – 3 курс СР, Психологи, 21 – ф-т ФК, всего – 91 чел.

Положительно ответили 74 респондента, ответ «Не всегда» - 15, нет - 2.

Положительный ответ о сохранении изученного материала связан из ответов респондентов с возможностью их использования в дальнейшем, в профессиональной деятельности и в будущем быть квалифицированным специалистом. Респонденты определяют ее как главную цель процесса обучения. Часть респонден-

тов связывает сохранение материала с решением более глубоких научных проблем, для более успешного усвоения дальнейшей учебной программы. Более половины студентов ответили о полноценном сохранении материала если он представлен в обобщенной и логической форме. 86 % всех отличников из числа принявших участие в анкетировании считают данную цель, то есть сохранение материала как доминирующую.

Второй вопрос анкеты включал следующий вопрос «Замечаете ли Вы, что после занятий в памяти непроизвольно всплывает то, что изучали? 68 респондентов при положительном ответе объясняют это следующим образом: если тема была интересной и она была хорошо усвоена, когда преподаватель акцентировал на это внимание аудитории. В памяти одного из респондентов всплывает то, что она писала, читала, слышала в течение дня, у другого – по дороге домой, в транспорте всплывают наиболее запомнившиеся фразы, озвученные на последней паре. Студентка Ю.Ф. положительно отвечает на данный вопрос и определяет это как «признак того, что я поняла тот или иной материал».

Следующий вопрос анкеты нами был поставлен с целью выяснения вопроса о возможном преднамеренном создании образов информации, изученные на занятиях. По мнению большинства респондентов (положительно от-

ветили на данный вопрос 61 человек) это помогает хорошему запоминанию материала. Студент С.Л. отвечает, что легче запоминается информация представленная в памяти в виде зрительных образов. Часто используют респонденты данный подход, когда нужно ответить на какой-либо вопрос и «вообще без представления образа трудно что-либо понять» (К.А.). То есть в данном случае необходимо отметить на постоянную актуализацию сохраненного материала, что доказывает тезис о процессе хранения как активном и динамичном.

Сознательно повторяют пройденный материал (четвертый вопрос анкеты) 57 респондентов, «иногда» – 18. Каким образом: в основном путем составлений кратких записей, повторением вслух, воспроизвожу основной смысл своими словами, «повторяю «про себя» по дороге домой, занимаясь домашними делами» (О.К.), «освежаю знания» с помощью прочитывания лекций, книг, справочников» (М.О.). Студент (С.М.) «повторяю пройденный материал перед занятием, перечитываю лекцию, вычленяю основной смысл и на этом строю свое представление о материале, рассказываю».

Учебные действия составляют основу любой учебной деятельности и необходимость их усвоения и запоминания, является одним из основных критериев успеха осуществляемой

деятельности. На вопрос «Вспоминаете ли Вы как выполняли учебные действия?» Положительно ответили 54 студента, «нет» – 11 и «иногда» - 15. Ответы студентов были следующими: «оцениваю как и насколько хорошо выполнила это действие», «когда писала рефераты, курсовую вспоминала всю последовательность, что сначала, что в последующем», «когда задавался вопросом можно ли это сделать по другому», «проигрываю действие и проговариваю «про себя», представляю образ этого действия».

Правильность выполнения учебного действия определенным образом зависит от адекватного представления возможного его исполнения. На вопрос «Представляете ли Вы как будете выполнять учебные действия?» 67% респондентов положительно ответили на данный вопрос, причем большинство из них отметили, что «это помогает целенаправленно выполнять ту или иную деятельность, экономить время, оценивать свои успехи и неудачи, делать выводы для себя на будущее». Часть студентов данное представление связывали с самим процессом обучения: «представляю на экзаменах и семинарах», «когда готовлюсь к публичному выступлению», «если работа, задача творческая, интересная». Некоторые из респондентов мысленно обдумывают свои действия, когда дано ответственное поручение, другие делают по об-

разцу или улучшают их. «Если не планирую свою будущую учебную деятельность, то никогда не успеваю в срок» (Т.Г.).

Последний вопрос анкеты дает возможность, проанализировать каким образом студент пытается сохранить информацию до экзамена, что для этого он предпринимает, то есть каким образом функционирует информация в процессе хранения. 81 респондент из 91 принимавших участие в анкетировании (из них более 90% отличников) ставят цель «донести» до экзамена пройденный материал. Осуществляют это рядом приемов, а именно, «периодически повторяя лекции», путем запоминания целей и выводов учебного материала, «я делаю его «своим» через понимания смысла, через осознания», «периодически вспоминаю материал «в уме», проговариваю его, нахожу ассоциации к трудно запоминающим моментам в материале», «запоминаю определения и понятия», «путем неоднократных повторений», «ставлю цель запомнить перед каждым занятием».

Полученные в процессе анкетирования данные дают нам основание полагать, что в этом процессе хранения информации можно выделить систему условий, оказывающих влияние на процесс усвоения знаний вообще и на интересующую нас в этой работе актуализацию.

## **Исследование условий актуализации, связанных с особенностями организации «деловой» активности**

Для выявления условий актуализации усвоенного материала относящихся к третьей подсистеме, т.е. соответствующих особенностей организации деловой активности, в ходе которой происходит использование данного умения, наряду с применением экспериментальных методов исследования проводилось анкетирование среди преподавателей. Его целью было изучение влияния «подготовительного этапа» к лекции на последующую актуализацию необходимой учебной информации.

Исходя из того, что преподаватели имели определенный опыт педагогической деятельности и постоянно использовали в ней лекционный материал, мы полагали, что соответствующие знания и умения у них были достаточно прочными.

Однако, как показал анализ исследований, отмеченных в параграфе 1.4, наличие прочности самой по себе еще не определяет возможности своевременного применения имеющихся знаний и умений. По-видимому, необходимо осуществить еще какие-то особые действия, чтобы имеющиеся знания и умения стали готовы к использованию.



В анкетировании приняли участие 55 преподавателей педагогического и экономического факультетов Карагандинского государственного университета им. Академика Е. А. Букетова, имеющих достаточно большой стаж преподавательской деятельности.

Для проведения исследования по выявлению условий, обеспечивающих актуализацию имеющихся знаний и умений и относящихся к третьей группе, была подготовлена анкета, состоящая из 11 вопросов. В ряде вопросов предлагались варианты ответов для выбора.

Вопросы касались проблем подготовки к лекциям, необходимости и возможности повторения плана и текста лекций, оценки своего умения держаться перед аудиторией и «владения» ею.

Перед началом проведения исследования респондентам была дана инструкция, которая состояла в просьбе принять участие в исследовании, посвященном изучению особенностей преподавания учебных дисциплин. Анкетирование носило анонимный характер.

Преподавателям сообщалось о том, что его результаты будут использоваться исключительно в научных целях. Время ответа на вопросы анкеты не ограничивалось.

Исследователь просил участников анкетирования как можно более подробно отвечать на предлагаемые вопросы анкеты.

По наблюдениям экспериментатора, преподаватели педагогического факультета более заинтересованно отнеслись к проводимому исследованию, нежели преподаватели экономического факультета. Это, возможно, связано с тем, что преподаватели педагогического факультета часто обращаются к психолого-педагогическим проблемам процесса обучения и воспитания в силу своей профессиональной направленности.

В процессе проведения анкетирования состоялся активный обмен мнениями, инициаторами которого были преподаватели, участвовавшие в исследовании.

Вопросы, задаваемые преподавателями, в основном касались возможностей использования результатов исследования в собственной педагогической деятельности, выработки рекомендаций по совершенствованию педагогического мастерства, умения активно использовать личный потенциал и способности для эффективной организации учебного процесса.

Многие респонденты просили рассказать об изучаемой нами проблеме, целях и задачах проводимого исследования и перспективах использования его результатов при реорганизации

процесса усвоения и применения знаний и умений.

Некоторые из преподавателей поделились опытом эффективного и продуктивного использования имеющихся у них знаний и умений.

Преподаватели, имеющие достаточный стаж работы (более 10 лет) – а их среди участников проводимого исследования было более половины – помимо комментариев по процессу организации учебного процесса предлагали провести семинар для молодых преподавателей по обсуждению исследуемой нами актуальной, по их мнению, проблеме.

#### Обсуждение результатов

Ответы на вопросы анкеты дают нам возможность проанализировать, каким образом, при каких обстоятельствах осуществляется подготовка к передаче необходимой учебной информации студентам.

Подготовка к лекции является одним из основных составляющих деятельности преподавателя. Насколько четко сформулированы вопросы лекции, каким образом будет происходить освещение выделенных проблемных вопросов, логика изложения материала будет зависеть уровень усвоения учебного материала и как следствие возможность дальнейшего при-

менения усвоенного в практической деятельности.

На первый вопрос, касающийся способов подготовки к лекции 80% опрошенных преподавателей, принявших участие в анкетировании отдают предпочтение письменному изложению лекционного материала, который активно используется ими на занятиях. Тезисную форму изложения лекционного материала использует 56% респондентов. Представляются интересными полученные данные, которые свидетельствуют о том, что при подготовке лекции 34% респондентов ограничиваются только составлением плана лекции для того, чтобы обеспечить системное видение самой лекции, а 6 человек вообще выделяют только ключевые понятия темы лекции. Оказалось, что такая система подготовки лекции присуща преподавателям, имеющим достаточный стаж педагогической работы и, возможно связана с опытом лекторской деятельности и обладанием теоретической и эмпирической информацией по обсуждаемым проблемам.

Ответ на второй вопрос анкеты, в котором предлагается выбор определенного оптимального варианта, соотносится с ответом на первый вопрос.

Одной из основных задач нашего исследования является анализ процесса актуализа-

ции, последняя естественно предполагает хранение информации и необходимость ее подготовки к воспроизведению. Полученный положительный ответ на третий вопрос анкеты, – а это 58% респондентов выявил необходимость для них перед началом лекции повторять составленный ими план и текст лекции.

Важным источником информации для исследования явились данные о месте осуществления повторения составленного преподавателями плана и текста лекции.

На вопрос: «Где Вы это осуществляете?» 74% респондентов повторяют составленный план и текст лекции «дома». Очевидно, что это является показателем систематической подготовки преподавателей к сообщению лекционного материала и особенно при подготовке к «новой лекции» (50 преподавателей из 55 принявших участие в исследовании). Результаты анкетирования и самонаблюдения также показывают, что часть преподавателей осуществляют повторение составленного ими плана и текста лекции по дороге на работу, в частности в транспорте; в нашем анкетировании таких респондентов оказалось 25%.

Группа вопросов при нашем анкетировании касалась ситуации непосредственного осуществления хода лекции.

Содержание лекции и ход ее ведения преднамеренно представляет каждый второй преподаватель. Причем более 70% преподавателей представляют себя читающим лекцию, то есть реализуют мысленно свое умение держаться перед аудиторией, умение «захватить» аудиторию.

К эмоциональным средствам – «преднастройка», «зарядить себя» прибегали 80% преподавателей перед лекцией и только 30% в процессе лекции.

Следует отметить, что эмоциональные средства используются чаще теми преподавателями, которые оценивают успешность своей деятельности как высокую (более 80%) и 20% преподавателей – как среднюю. Чем больше стаж педагогической деятельности, тем чаще преподаватели используют эмоциональные средства для преднастройки к деятельности.

Не менее важным явился опыт педагогической работы 60% преподавателей актуализировали необходимую информацию ориентируясь на собственный профессиональный опыт. Общение и реакция студентов также стимулировала актуализацию научного текста у 38% респондентов.

Преподаватели, имеющие разный опыт и стаж работы, по-разному оценивали успеш-

ность своей работы, что дает возможность полагать, что предварительная подготовка, эмоциональный настрой значительно влияют на осуществление собственной деятельности. Можно предположить, при осуществлении преднастройки информация, находящаяся в долговременной памяти, переходит в кратковременную и затем в оперативную память. Это дает возможность сократить время «вынесения» необходимой учебной информации и активного ее использования. Учебная информация как бы максимально «приближена к выходу из ячеек памяти» и при необходимости актуализируется.

Таблица 25 – Условия успешной актуализации, относящиеся к третьей подсистеме

**Подсистема «Применение»**

<p>Условия, обеспечивающие организацию «деловой» активности</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- необходимость написания плана и текста лекций и повторение их перед началом лекции;</li> <li>- представление себя лектором, умение держаться перед аудиторией;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование эмоциональных средств - «преднастройки», «заряжения себя»;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осуществление предварительной подготовки, способствующей переходу информации из долговременной в кратковременную память и далее в оперативную, максимально приблизить учебную информацию к «выходу из ячеек памяти».</li> </ul>
---	--	--	--



## Заключение

Психолого-педагогические исследования и современная практика обучения основной приоритет видит в изучении выбора оптимальных условий успешного усвоения знаний и умений. Однако, как показывает опыт, усвоенным знание и умение считается в том случае, когда оно адекватно и своевременно применяется.

Проведенное теоретико - экспериментальное психологическое исследование выявления условий успешной актуализации знаний и умений позволяет с иных методических и методологических позиций рассмотреть не только проблему получения обучающимися определенной системы знаний и умений и выявления ее условий, но и показать существование некоторой закономерности наличия системы условий актуализации, включающая три подсистемы условий, а именно условия актуализации, относящиеся к начальному этапу усвоения, то есть условия актуализации в ходе “собственно усвоения”, подсистема условий необходимых в ходе “хранения умения” и зависимость актуализации от наличия условий, относящиеся к третьей подсистеме, а именно в ходе “ситуации использования данного умения”.

Формирование индивидуального опыта предполагает усвоение опыта предшествующих поколений, опыта социальных норм поведения, человеческих способов употребления предметов, закономерностей присвоения знаний и умений. Основным и определяющим результатом усвоения социального опыта является изменение самого учащегося, развитие сознания и психических процессов.

Показателем эффективности усвоения знаний и умений является не только наличие информации об усвоенном, но наиболее важным является применение их непосредственно в практической деятельности.

Усвоение социального опыта предшествующих поколений возможно благодаря деятельности учения, осуществляемой в специально организованных условиях.

Деятельностный подход к усвоению социального опыта разработанный Выготским Л.С., Леонтьевым А.Н. и их последователями имеет принципиальное отличие, которое заключается в его анализе как целостной системы, изучения строения деятельности и ее структурных компонентов.

Более того, в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий как первой стадии развития деятельностной теории

усвоения социального опыта, реально показано практическое применение его основополагающих принципов, когда путем создания соответствующих условий можно сформировать адекватные знания и умения с заранее заданными качествами, когда действие внешнее, предметное стало внутренним, умственным.

Теория поэтапного формирования умственных действий дает возможность понять становление нового психического акта, но это не самоцель. Умственные действия, понятия необходимы для осуществления ряда задач и возможна их экстернизация.

Проведенный анализ исследований в русле деятельностного подхода показывает, что к настоящему времени имеется уже достаточно полное представление об условиях успешного присвоения знаний и умений. Однако по анализу процесса актуализации и ее условий специальных исследований не проводилось.

Известно, что процесс формирования действия имеет несколько линий изменений, соответствующее определенным психологическим характеристикам. Необходимо отметить, что только у П.Я.Гальперина имеется достаточно исследованная система характеристик действия. Однако сам П.Я.Гальперин писал о ее несовершенстве. Нами в качестве одной из иссле-

довательских задач была заявлена изучение характеристики актуализируемости.

Полученные данные показали обоснованность и необходимость ее специального изучения, то есть наличие данной характеристики как центральной при исследовании процесса актуализации. Тем самым нами предпринята попытка дальнейшего совершенствования типологии характеристик.

Теоретическое исследование процесса актуализации дает возможность констатировать наличие системы условий, а также позволило экспериментальным путем выделить специфические условия актуализации, а именно зависимости актуализации от сходства условий в ситуации формирования и в ситуации воспроизведения соответствующего этому умению действия; актуализация, как показывает исследование, зависит от отработки во внутреннем плане всей последовательности операций. Следует отметить, что данное экспериментальное исследование посвящено выявлению лишь отдельных условий из выделенной системы условий актуализации и дает возможность дальнейшего целенаправленного изучения условий актуализации и развития их системы.

Проведенное исследование показывает необходимость полного и объемного рассмотрения выделенного нами второго блока, а

именно, использования на практике систем усвоенных знаний и умений. И, наконец, наше исследование является логическим продолжением известных работ в русле деятельностного подхода усвоения социального опыта, начатые П.Я.Гальпериным и продолженные его последователями - учениками.

## Выводы

Проведенное исследование, посвященное выявлению условий актуализации умений, позволяет сделать следующие выводы:

1. Сходство условий в ситуации формирования умения и в ситуации воспроизведения соответствующего этому умению действия оказывает положительное влияние на возможность актуализации данного умения.

2. Отработка во внутреннем плане всей последовательности операций содействует правильному их воспроизведению в материальном плане.

3. Полученные данные свидетельствуют в пользу наличия принципиальной возможности в ряде случаев формировать умения непосредственно во внутреннем плане.

4. Проверена целесообразность применения модели усвоения, которая включает идентичность внутренних, существенных свойств свойствам объектов включенных в будущую деятельность субъекта.

## Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. вузов. - 2 изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1990 - 139 с.

2. Абрамова Г.С. Индивидуальные особенности формирования учебной деятельности. - В кн.: Формирование учебной деятельности школьников. М., 1982. - с. 10-20.

3. Абульханова - Славская К.А. Процесс мышления и актуализация знаний. (Вопросы психологии. 1959, № 3, с. 28-43.).

4. Айдарова Л.И. Формирование некоторых понятий грамматики по третьему типу ориентировки в слове. - В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Галызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 42-80.

5. Ананьев Б.Г. Структура субъекта деятельности. - В кн.: Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т., т.1 - М.: Педагогика, 1980 - 232 с.

6. Аткинсон Р Введение в математическую теорию обучения. Пер. с англ. О.В. Редькиной и А.Л. Чернявского. Под ред. и с пре-

дисл. д-ра психол. наук О.К.Тихомирова. - М.: Мир, 1969. - 486 с.

7. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. - М.: Педагогика, 1977. - 251 с.

8. Блонский П.П. Память и мышление. М. - Л.: Соцэкгиз, 1935 - 214 с.

9. Брунер

10. Буткин Г.А. Формирование умений, лежащих в основе геометрического доказательства. - В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 187-237.

11. Василевский Ю.Л. Зависимость прочности действия от его генетической формы и типа ориентировочной основы: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 (МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 1983. - 17с.

12. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. (А.А.Вербицкий Психологические аспекты проблемного обучения. Путляева Содержание повышения квалификации (А.А.Михайлов: В помощь слушателям фак.новых методов и средств обучения. - М.: Знание, 1983. - 95 с.



13. Вербицкий А.А. Психолого - педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения (Игровое моделирование: Методология и практика - Новосибирск: 1987, с. 78-96.

14. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высш. шк., 1991. - 204.

15. Волович М.Б. Формирование общих приемов работы с понятиями (на материале нач.курса геометрии ): Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 19.00.01. ( МГУ им. М.В.Ломоносова. - 1968. - 17 с.

16. Вопросы психологии памяти. Сб.ст. Под ред.действ.чл.АПН РСФСР А.А.Смирнова. - М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1958. - 216 с.

17. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. Под ред. и со вступит.статей, с. 4-36, А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия. - М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1956. - 519 с.

18. Выготский Л.С. Инструментальный подход в психологии. - В кн.: Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии (Под ред.

А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевкого. - М.: Педагогика, 1982. - 488 с.

19. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. - В кн. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики (Под ред. А.М.Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.

20. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 255 с.

21. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учебн пособие. - М.: Изд-во МГУ, 1995. - 160 с.

22. Галатенко Н.А. Роль манипуляций в формировании зрительного и мыслительного умения: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. (МГУ им. М.В.Ломоносова. - М.: 1981. - 196 с.

23. Гальперин П.Я. Доклады на совещании по психологии 1952 г. (Известия АПН РСФСР, 1953, том 45, с. 93-99.

24. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа. (Вопросы психологии, 1957, № 6, с. 58-69.

25. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий.

(Психологическая наука в СССР. Том 1. М., АПН РСФСР, 1959, с. 441-469.

26. Гальперин П.Я. Управление процессом учения. (Новые исследования в педагогических науках. Вып. 4, М., 1965, с. 15-26.

27. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - в сб.: Исследования мышления в советской психологии. М.: Наука, 1966, с. 236-277.

28. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации. (Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 25-32.

29. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка. (Вопросы психологии, 1969, № 1, с. 15-25.

30. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 150 с.

31. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 45 с.

32. Гальперин П.Я., Пантина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа ориентировки в задании (Доклады АПН РСФСР, 1957, № 2, с. 43-46.

33. Голу П Проблема внутренней мотивации учения и типы ориентировки в предмете:

Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (по психологии) (МГУ им. М.В.Ломоносова. М, 1965. - 21 с.

34. Голубева Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека: (Психофизиолог. Исслед.). - М.: Педагогика, 1980. - 151 с.

35. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теорет. и эксперим. психол. исслед. (АПН СССР. - М.: Педагогика, 1986. - 240 с.

36. Давыдов В.В., Андронов В.П. Психологические условия происхождения идеальных действий. (Вопросы психологии, 1979, № 5, с. 40-54.

37. Джакупов С.М. Психология познавательной деятельности. - Алма - Ата: Изд-во КазГУ, 1992. - 195 с.

38. Житникова Л.М. Формирование способностей логического запоминания у дошкольников: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (по психологии) (Науч. - исследов. Ин-т психологии Акад. Пед. наук РСФСР. М., 1966. - 19 с.

39. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1968. - 238 с.

40. Занков Л.В. Память. - М.: Учпедгиз, тип. Красный пролетарий, 1949. - 176 с.

41. Занков Л.В. К вопросу о зависимости памяти от построения обучения. (Вопросы психологии. 1976, № 3, с. 26-34.

42. Запорожец А.В. Развитие мышления. - В кн.: Психология детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1964, с. 183-246.

43. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. - в кн.: Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1978, с. 243-265.

44. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. -М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 562 с.

45. Зинченко П.И. Проблемы психологии памяти и обучения. - Харьков, 1968

46. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1983. - 165 с.

47. Зыкова В.И. Оперирование понятиями при решении геометрических задач. - В кн. Известия АПН РСФСР, 1950, вып. 28, с. 155-194.

48. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Сб. ст. Под ред. и с предисл.

Л.И.Божович и Л.В.Благонадежиной. М.: Изд-во Педагогика, 1972. - 351 с.

49. Ильясов И.И. Структура процесса учения. - М.: Изд-во МГУ, 1986. - 200 с.

50. Ильясов И.И., Мальская О.Е. О формировании приемов деятельности учения у студентов. - В кн.: Проблемы программированного обучения: Материалы пятого советско-французского семинара по программированному обучению. (Москва, 22-27 сентября 1976). - М.: Изд-во МГУ, 1979, с. 107- 124.

51. Индик Н.К. Мыслительные процессы при формировании нового действия: Автореферат дисс. на соиск. учен. степ. Канд. психол. наук (МГУ им. М.В.Ломоносова, М., 1951, 21 с.

52. Истомина З.М. Развитие памяти в дошкольном возрасте. Автореф. дисс. на соиск. учен. степе. д-ра психол. наук 19.00.07. (Моск. гос. пед. ин-т им. В.И.Ленина. - М., 1975. - 48 с.

53. Истомина З.М. Развитие памяти. Учебно-метод. Пособие для студенто-заочников 2 курса пед. ин-тов. - м.: Просвещение, 1978. - 119 с.

54. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир. - 1972. - 264 с.

55. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственного развития учащихся. - М.: Просвещение, 1968. - 288 с.

56. Капустин В.Л. Условия актуализации неосознаваемых ориентиров в опознавательной деятельности: Дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. (МГУ им. М.В.Ломоносова. М., 1976. - 156 с.

57. Карпов Ю.В. Критерии умственного развития и методы его диагностики: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. (МГУ им. М.В.Ломоносова. М., 1978.- 18 с.

58. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения:

(Пер. с нем.). - М.: Педагогика, 1987.- 174 с.

59. Клацки Р. Память человека: Структура и процессы (пер. с англ. Т.Сидоровой ; Под ред. Е.Соколова. - М.: Мир, 1978. - 319 с.

60. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: У истоков человек. интеллекта. (Пер. с нем. общ. ред. канд. психол. наук Б.М.Величковского; Предисл. чл-кор. АН и АПН СССР Б.Ф.Ломова. М.: Прогресс, 1983. - 302 с.

61. Котова С.А. Актуализация зрительных представлений у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. (Ленинград. гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена. - Л.,1990. - 16 с.

**Включить** Кругляк М. Знание и мышление

62. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. - М.: Просвещение, 1972. - 255 с.

63. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей. - М.: Просвещение, 1976. - 300 с.

64. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. (Вопросы психологии, 1960, № 1, с. 7-17.

65. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. Научные сообщения и публикации (Вопросы философии, 1972, № 9, с. 95-108.

66. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-ое изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.

67. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1 - М.: Педагогика, 1983. - 392 с.



68. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2 - М.: Педагогика, 1983. - 320 с.

69. Лернер И.А. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. - 64 с.

70. Лингард Й. Процесс и структура человеческого учения.

(Пер.с нем. Р.Е.Мельцера. - М.: Прогресс, 1970. - 685 с.

71. Лопес У.Х. Зависимость обобщения от содержания ориентировочной основы деятельности: Автореф. дисс. на соиск.учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. (МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 1969. - 13 с.

72. Люблинская А.А. Роль языка в развитии познавательной деятельности ребенка. - В кн.: Всесоюзное совещание. Доклады на совещании по вопросам психологии. 3-8 июля 1953. М.: 1954, с. 124-137.

73. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 254 с.

74. Мальская О.Е., Ильясов И.И. Зависимость эффективного усвоения знаний и действий от способа отработки в процессе формирования. ( Вестник Моск.ун-та, Сер. 14: Психология. 1980, № 3, с. 32-40.

75. Мансур Али Проблема готовности памяти к воспроизведению: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. ( МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 1975. - 21 с.

76. Маркова А.К. Формирование интереса к учению у школьников. М.: Педагогика, 1986. - 191 с.

77. Маркс К. Капитал, т. 1, К.Маркс и Ф.Энгельс, соч. изд. 2, т. 23, с. 189.

78. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Педагогика, 1972. - 208 с.

79. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. - 367 с.

80. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. тр. ( Ред. сост. и авт. вступ. ст., с. 7-30, И.С.Якиманская ) : АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 219 с.

81. Менчинская Н.А., Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 347 с.

82. Менчинская Н.А. и др. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н.А.Менчинской. - М.: Педагогика, 1971. - 270 с.

83. Миллер Дж., Галантер Э., Прибрам К. Планы и структура поведения. ( Пер. с англ. О.Виноградовой и Е.Хомской. Общая ред. и предисл. действ. чл. Акад. пед. наук РСФСР А.Н.Леонтьева и действ. чл. Акад. пед. наук РСФСР А.Р.Лурия. - М.: Прогресс, 1965. - 238 с.

84. Моргун В.Ф., Кулагина И.Ю. Некоторые проблемы полимотивации учебной деятельности. В Кн.: Новое в психологии: Сб. ст. Вып. 2. - М.: Изд-во МГУ, 1976, с. 73-81.

85. Нурминский И.И., Гладышева И.К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся ( НИИ содерж. И методов обучения АПН СССР. - М.: Педагогика, 1991. - 222 с.

86. Обухова Л.Ф. Формирование системы физических понятий в применении к решению задач. В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб.ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 153-186.

87. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов (В.Граф, И.И.Ильясов, В.Я.Ляудис. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 79 с.

88. Пантина Н.С. Формирование двигательного навыка письма в зависимости от типа

ориентировки в задании. ( Вопросы психологии. 1957, № 4, с. 117-132.

89. Пиаже Ж Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

90. Погожина И.Н. Манипуляция с объектом в составе внешней деятельности как условие познавательного развития дошкольников: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07. ( МГУ им. М.В.Ломоносова. - М., 1988. - 20 с.

91. Подъяков Н.Н. Мышление дошкольников. М.: , 1977,

92. Полуянов Ю.А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности. - В кн.: Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности. - М., АПН 1983, с. 44-60.

93. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. - М.: Просвещение, 1967. - 263 с.

94. Прангишвили А.С. Уверенность в воспоминании. В кн.: Экспериментальные исследования по психологии установки. Сб. ст. Под ред. А.С.Прангишвили, З.И.Ходжаева. Тбилиси: Изд-во Академии наук СССР, 1958, с. 409-439.

95. Применение знаний в учебной практике школьников (Психологические исследования) Под ред. чл.-кор. АПН РСФСР Н.А.Менчинской, М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. - 373 с.

96. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Под ред. Н.А.Менчинской. - М.: Педагогика, 1971. - 270 с.

97. Психологический словарь (Айрапетянц А.Т., Альтман Я.А., Анохин П.К. и др.; Редкол.: В.В.Давыдова и др.) - М.: Педагогика, 1983. - 448 с.

98. Решетова З.А. Типы ориентировки в задании и типы производственного обучения. - Доклады АПН РСФСР, 1959, № 5.

99. Решетова З.А., Калошина И.П. Психологические условия политехнического метода обучения. В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 17-41.

100. Розенгард-Пупко Г.Л. Речь и развитие восприятия в раннем детстве. М., 1948. Изд. и тип. Изд-ва академии мед.наук СССР. - 200 с.

101. Розет И.М. Процесс припоминания и его место в явлениях памяти: Автореф. дисс. на соиск.учен. степ. канд. пед. наук ( по психологии ) - М., 1963. - 19 с.

102. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. - 704 с.

103. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во АПН СССР, 1958. - 147 с.

104. Рубцов В.В., Гузман Р.Я. Психологические особенности способов организации совместной деятельности в процессе решения учебной задачи. (Вопросы психологии, 1982, № 5, с. 48-57.

105. Салмина Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 134 с.

106. Салмина Н.Г. Формирование обобщений в раннем детстве. Автореф. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук (по психологии) (Ленингр. гос. ун-т им. А.А.Жданова. - Л., 1960. - 14 с.

107. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 504 с.

108. Славина Л.С. Психологические условия успеваемости у одной из групп отстающих школьников 1 класса ( Известия АПН РСФСР. 1951. Вып. 36. С. 187-223.

109. Смирнов А.А. Психология запоминания. М-Л., 1948. - 327 с.

110. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966. - 422 с.

111. Соколов А.Н. Процессы мышления при решении физических задач учащимися. - Известия АПН РСФСР, вып. 54, 1954.

112. Соколов А.Н. Психофизиологическое исследование внутренней речи как механизма мышления. - Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. (Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1978. - 237 с.

113. Соловьев В.М. Ассоциирование и сохранение в памяти разнoverоятностного словесного материала. В Кн.: Память и ее развитие. Сб. ст. Под ред. Я.В.Большунова. Ульяновск, 1973. - 110 с.

114. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. Под ред. Н.Ф.Талызиной. - М.: Педагогика, 1984. - 272 с.

115. Талызина Н.Ф. Особенности умозаключений при решении геометрических задач. - Известия АПН РСФСР, вып. 80. М., 1957.

116. Талызина Н.Ф., Яковлев Ю.В. Особенности формирования начальных шахматных умений при разных типах ориентировочной де-

тельности. В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 42-80.

117. Талызина Н.Ф., Николаева В.В. Зависимость формирования геометрических понятий от исходной формы действия. - Доклады АПН РСФСР, 1961, № 6, с. 27-30.

118. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во МГУ, 1984. - 345 с.

119. Тепленькая Х.М. К проблеме формирования понятий у детей дошкольного возраста. В кн.: Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. Сб. ст. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1968, с. 124-152.

120. Управление познавательной деятельностью учащихся. Под ред. П.Я.Гальперина, Н.Ф.Талызиной. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - 261 с.

121. Управляемое формирование психических процессов. Под ред. П.Я.Гальперина. - М.: Изд-во МГУ, 1977. - 198 с.

122. Учебный материал и учебные ситуации. Психологические аспекты. Под ред. Г.С.Костюкова, Г.А.Балла. - К.: Рад. шк., 1986. - 143 с.



123. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. (Пер. с англ. - М.: Просвещение, 1967. - 623 с.

124. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного формирования умственных действий. - М.: Изд-во МГУ, 1968. - 134 с.

125. Формирование учебной деятельности школьников (Под ред. В.В.Давыдова. М.: Педагогика, 1982. - 216 с.

126. Фрадкина Ф.А. Развитие обобщения в дошкольном возрасте. Доклады АПН РСФСР, 1960, № 2.

127. Цукерман Г.А. Формы учебной кооперации в работе младших школьников. - В кн.: Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности (Под ред. В.В.Давыдова.) М., 1983, с. 32-43.

128. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования учения учиться: Автореф: дисс. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.07. (НИИ общей и пед. психологии АПН). М., 1992. - 30 с.

129. Церетели М.О. Исследование форм хранения информации в памяти и психологические механизмы их формирования и действия: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пси-

хол. наук: 19.00.01. (Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе. - Тбилиси, 1989. - 26 с.

130. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение (В.С.Цетлин: науч.-исслед. Ин-т общей педагогики Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1977, 120 с.

131. Швачкин М.Х. Экспериментальное изучение ранних обобщений у ребенка. (Известия АПН РСФСР, 1954, вып. 54, с. 84-110.

132. Шеварев П.А. К вопросу о природе алгебраических навыков. - Ученые записки Государственного научно-исследовательского института психологии. М., 1941.

133. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М.: Знание, 1974. - 64 с.

## Приложение № 1

### Психологическое знание в Московском университете

(Исторический очерк) Ждан А.Н.,  
Носкова О.Г.

Преподавание психологии как учебного предмета проводилось в Московском университете с момента его основания в 1755 г. В это время в университете было три факультета: философский, медицинский и юридический. Психология преподавалась вместе с логикой, метафизикой и богословием. Первым преподавателем психологии был профессор философии из Штуттгарта И.Г. Фроман, его сменили русские философы-просветители Д.С. Аничков (1733-1788) и А.М. Брянцев (1749-1821). Аничков отстаивал мысль о познаваемости природы, доказывал силу человеческого разума, отрицал врожденные идеи, защищал положение о том, что познавательная деятельность человека осуществляется посредством мозга и “простирающихся к нему тоненьких жилок” (нервов).

В 60-е годы XVIII века в университете издаются сочинения М.В. Ломоносова, Дж.

Локка, Ф. Бэкона, знакомившие ученых России с лучшими произведениями русской и западной философии.

В 1850 г. философский факультет реорганизуется, упраздняется кафедра философии, однако чтение психологии и логики сохраняется. Эти дисциплины читались в это время под надзором главного наблюдателя от святейшего синода за преподаванием закона божьего в светских учебных заведениях.

В первой половине XIX в. накапливались знания о психике человека в ее связи с мозгом. Они пропагандировались студентам медицинского факультета Московского университета такими замечательными профессорами медицины как: Е.О. Мухин (1766-1850), И.Е. Дядьковский (1782-1841), А.М. Филомафитский (1807-1849), И.Т. Глебов (1806-1884). Они вводили в практику преподавания опыты над животными, использовали руководства И. Мюллера, Я. Прохазки, А. Галлера, К. Людвиг, Я. Пуркинье и др.

В 40-е годы в Московском университете работал известный русский философ, юрист и психолог профессор К.Д. Кавелин (1818-1885). Этнопсихологическая проблематика была одной из важнейших в его творчестве. В работе "Очерк юридического быта Древней России"

(1847), он наметил план этнографических и этнопсихологических исследований, предполагая, что правовое сознание человека обусловлено особенностями исторических и социальных условий его жизни. Этнографические исследования К.Д. Кавелина привели его к мысли о том, что анализ продуктов народного творчества может являться методом изучения национальной психологии, а анализ продуктов индивидуального творчества может быть использован в анализе психики отдельного субъекта. В полемике с И.М. Сеченовым, развернувшейся в 70-е годы, К.Д. Кавелин утверждал, что психику нельзя свести к физиологии нервных процессов; психическое несводимо к материальному, не подчиняется детерминизму.

В 1863 г. кафедра философии была восстановлена, ею стал заведовать бывший профессор Киевской духовной академии, магистр богословия П. Д. Юркевич (1826-1874). Он преподавал историю философии, логику и психологию, придерживаясь традиций идеализма.

С 1875 г. (после смерти П.Д. Юркевича) кафедру философии возглавил М.М. Троицкий (1835-1899), знакомивший студентов в своих

лекциях с лучшими достижениями западно-европейской психологии.

М.М. Троицкий организовал (в 1885 г.) и был первым председателем Московского психологического общества. “Цель Общества - говорилось в его уставе, - разработка психологии в ее составе, приложениях и истории и распространение психологических знаний в России”.

При обществе издавался (с 1889 г.) журнал “Вопросы философии и психологии”, основателем и первым редактором которого стал преемник М.М. Троицкого, профессор Московского университета, заведующий кафедрой философии Н.Я. Грот (1852-1899).

Проблемы психики, душевных явлений рассматривались в эти годы в лекциях и публикациях философов-идеалистов профессоров Л.М. Лопатина (1855-1920), братьев Е.Н. и С.Н. Трубецких.

Естественно-научные традиции в психологии развивались во второй половине XIX века профессорами медицинского и физико-математического факультетов Московского университета.

Своими конкретными исследованиями эволюции психики, часть которых была выполнена на кафедре зоологии, сравнительной

анатомии и физиологии физико-математического факультета, профессор В.А. Вагнер (1845-1934) заложил основы сравнительной психологии в России.

А.Н. Северцов (1866-1936), крупный биолог, профессор той же кафедры, создал концепцию роли психики в эволюции биологических видов.

В 70-е гг. XIX в. на медицинском факультете под руководством профессора Ф.Ф. Эрисмана (1842-1915) была организована первая в России кафедра гигиены (преобразованная в 1890 г. в Гигиенический институт при Московском университете). Новая область медицины включала в себя профессиональную гигиену, которая способствовала развитию отечественной прикладной физиологии и психофизиологии труда (а в будущем и эргономики). В 1909 г. был организован “Социальный музей при Московском университете” (руководитель - А.В. Погожев), проводивший учебную и научную работу по 5-ти кафедрам юридического и медицинского факультетов по вопросам, связанным с гигиеной и психофизиологией труда, профилактикой профессиональных заболеваний и травм в промышленности.

Выдающийся физиолог и психолог, основатель отечественной традиции объективного изучения психики И. М. Сеченов (1829-1905), выпускник Московского университета, трудился в его стенах в течение последних 14-ти лет своей жизни (1891-1905 гг.).

Известный русский психиатр, профессор С. С. Корсаков (1854-1900), возглавлявший кафедру психиатрии медицинского факультета Московского университета, с большим вниманием и заботой относился к организации экспериментальных исследований психики душевно больных. Его работы о расстройствах памяти вошли в фонд классических исследований психологической науки. При содействии С. С. Корсакова в 1888 г. в руководимой им университетской Психиатрической клинике была открыта психологическая лаборатория. Первым директором лаборатории стал А. А. Токарский (1859-1901), приват-доцент медицинского факультета, читавший новые для того времени курсы: “Физиологическая психология с упражнениями по психометрии” и “Терапевтическое применение гипнотизма”. Под руководством Токарского были изданы “Записки психологической лаборатории Психиатрической клиники Императорского



Московского университета” (вып. 1-5). Токарский вместе с врачом А.А. Яковлевым открыл в 1890 г. под Москвой первый в России психотерапевтический санаторий.

Г.И. Россолимо (1860-1928) - русский невропатолог, психиатр и психолог, профессор кафедры нервных болезней медицинского факультета Московского университета, на собственные средства организовал в 1911 г. первый в стране “Институт детской психологии и неврологии”, переданный им в дар Московскому университету. Россолимо разработал метод “Психологического профиля” (1910 г.), принесший ему мировую известность.

В 1912 г. по проекту профессора психологии Г. И. Челпанова (1862-1936) при финансовой поддержке московского мецената С. И. Щукина) при Московском университете был создан Психологический институт, первый в России и один из наиболее крупных психологических учреждений в масштабах мировой науки, задуманный как “учено-учебное учреждение”, оснащенное самой передовой для своего времени аппаратурой. Официальное открытие Института состоялось 23 марта (5 апреля по новому стилю) 1914 г. В Институте под руководством его директора Г.И. Челпанова развернулись исследования в различных областях психологической науки.

Большое внимание уделялось разработке теоретических проблем. Результаты нашли отражение в изданиях Института: “ Психологические исследования. Труды Психологического института при Московском университете” , Т.1, вып. 1-2. 1914; журнале “ Психологическое обозрение ”, выходившем под редакцией Г.И. Челпанова в 1917-1918 гг.

В лабораториях института проводились практические занятия по экспериментальной психологии со студентами историко-филологического факультета Московского университета, специализировавшимися в области психологии.

Здесь учились и начинали свою научную деятельность многие известные отечественные философы и психологи (В.А. Артемов, П.П. Блонский, Н.Ф. Добрынин, Н.И. Жинкин, К.Н. Корнилов, С.В. Кравков, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Лосев, М.М. Рубинштейн, П.А. Рудик, Н.А. Рыбников, Б.Н. Северный, А.А. Смирнов, Б.М. Теплов, П.А. Шеварев, Г.Г. Шпет, В.М. Экземплярский и др.).

В 1921 г. Психологический институт имел в своей структуре секции общей психологии, экспериментальной психологии, физиологической психологии, генетической психологии (психологии детского возраста, зоопсихологии), дифференциальной

психологии, этнической и социальной психологии, прикладной психологии (педагогической психологии, психологии труда-психотехники, криминальной психологии), истории психологии.

В годы острой идеологической борьбы за построение психологии на основе марксизма сменилось руководство института: в 1923 г. Г.И. Челпанов вынужден был оставить и институт и университет, его сменил на посту руководителя института К.Н. Корнилов.

## Г. И. Челпанов



**Георгий Иванович  
Челпанов (1862 -  
1936)**

русский философ и  
психолог, создатель  
первого в России  
института  
экспериментальной  
психологии при  
Московском  
университете  
(1914 г.)

- Отечественный психолог.
- Осуществлял большую педагогическую и организационную работу.
- С 1923 г. К.Н. Корнилов стал директором Психологического института и инициатором многих преобразований в его деятельности.
- В 1935 г. за научную и педагогическую деятельность К.Н. Корнилову была присуждена, без защиты диссертации, ученая степень доктора педагогических наук.

Корнилов Константин Николаевич



1879-1957

В 20-е годы в этом институте начинали работать выдающиеся в будущем ученые: **Лев Семенович Выготский**, автор “культурно-исторической концепции психики”, **Александр Романович Лурия**, создатель отечественной нейропсихологии, **Алексей Николаевич Леонтьев**, один из ведущих советских психологов, крупный организатор науки, один из создателей психологической теории деятельности.



**Л.С.Выготский**



А.Н. Леонтьев  
1924 г.



А.Р. Лурия  
фото начала 30-х г.г.



В 1921 г. филологический факультет в Московском университете был упразднен и Психологический институт был закреплен за факультетом общественных наук университета.

В 1925 г. Психологический институт вышел из состава Московского университета.

В 1931 г. гуманитарные факультеты были выведены из состава Московского университета и вплоть до 1942 г., учебная, и научная психологическая жизнь в его стенах практически прекратилась.

В 1941 г. в университете был восстановлен философский



факультет, 1942 г. - создана в его составе кафедра психологии.

В 1943 г. в Московском университете возобновилась подготовка профессиональных психологов, в этих целях были организованы: отделение психологии на философском факультете и отделение русского языка, логики и психологии на историко-филологическом факультете.

Руководителем кафедры психологии и заведующим двумя отделениями психологии, был назначен **профессор Сергей Леонидович Рубинштейн (1889-1960)**, одновременно он был директором Института психологии, который с декабря 1941 г. вновь вошёл в состав МГУ (в 1944 г. Институт психологии был переподчинен Академии Педагогических Наук РСФСР).







П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев,  
конец 1940-х гг.



Харьковская группа 30-е годы



А.Н. Леонтьев А.И. Божович А.В. Запорожен  
начало 30-х г.г.

В годы войны психологи кафедры и Института психологии при Московском университете включились в непосредственную помощь армии: ушли на фронт Л.М. Шварц , Ф.Н. Шемякин , Т.А. Репина и др., вступили добровольно в ряды народного ополчения, но были скоро отозваны для научной работы А.Р. Лурия, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов, А.Н. Леонтьев. Сотрудники психофизиологической лаборатории (заведующий К.Х. Кекчеев) исследовали условия ускорения адаптации глаз бойцов в условиях военных действий ночью (борьба с ослеплением прожекторами, снеговой ослепленностью, ускорение темновой адаптации, уточнение глазомерной оценки расстояний и пр.). В этих работах психологи исследовали не изолированные психофизические функции работающего

человека, но процессы предметной деятельности субъекта воинского труда. Сотрудники института изучали процессы формирования военно-профессиональных навыков (Е.В. Гурьянов, В.В. Чебышева и др.), особенности мышления военачальников (Б.М. Теплов) и др.

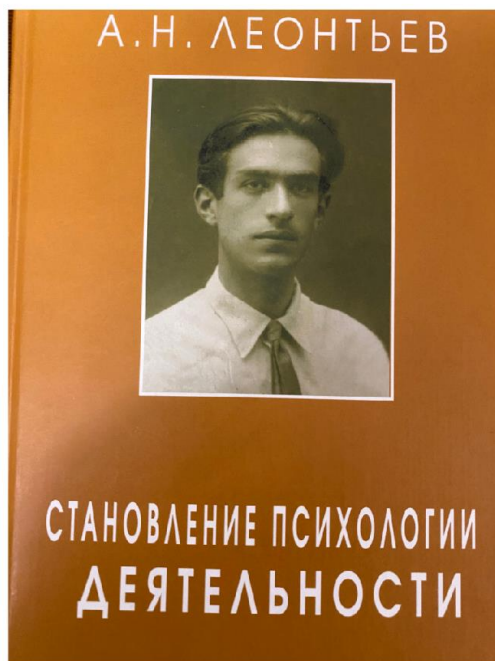


## Участники Великой отечественной войны – преподаватели факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова

Часть сотрудников института была эвакуирована в Свердловск и работала в военном госпитале в области восстановления нарушенных при ранениях психических

функций (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, П.Я. Гальперин и пр.).

В 40-60-е годы в Московском университете преподавали профессора: В.А. Артемов, С.Г. Геллерштейн, Ф.Д. Горбов, К.М. Гуревич, Н.И. Жинкин, С.В. Кравков, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Ладыгина-Котс, А.Р. Лурия, М.К. Мамардашвили, О.И. Никифорова, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов,



Начались работы в области нейропсихологии на базе нейрохирургического госпиталя имени Бурденко (А.Р. Лурия, Л.С.



Цветкова , Е.Д. Хомская), патопсихологии под руководством Б.В. Зейгарник, психофизиологии (Е.Н. Соколов), исследования по управлению формированием умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина , З.А. Решетова ).

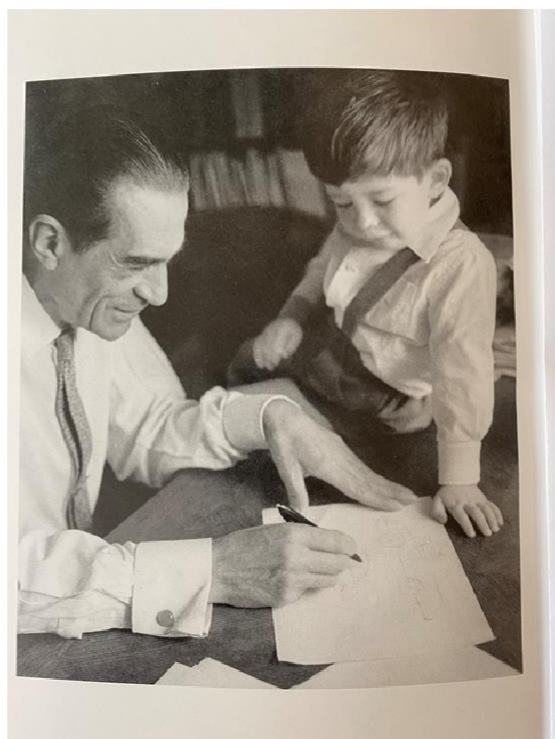




### **Кабинет А.Р. Лурии на факультете психологии МГУ им. Ломоносова**

В период с 1950 по 1951 г. кафедрой психологии, обеспечивавшей обучение психологов на двух отделениях университета руководил Б.М. Теплов.

С 1951 г. заведующим кафедрой и отделением психологии на философском факультете был назначен профессор А.Н. Леонтьев.





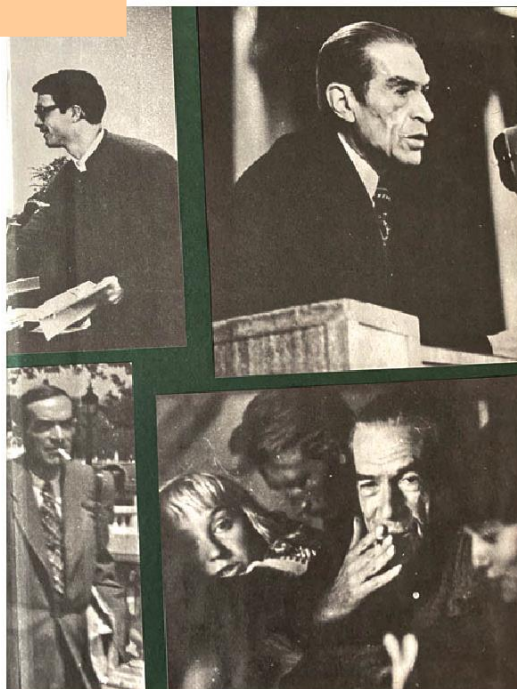
**А. Н. ЛЕОНТЬЕВ**



**ЛЕКЦИИ  
ПО ОБЩЕЙ  
ПСИХОЛОГИИ**

## \*Теория П.Я. Гальперина

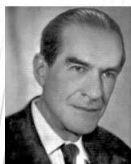
Согласно **концепции внимания П.Я. Гальперина**, внимание является одним из составляющих **ориентировочно-исследовательской деятельности**. Оно представляет собой контроль за содержанием образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека. Этот контроль осуществляется при помощи заранее составленного критерия, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения. Все акты внимания, выполняющие функцию контроля, являются результатом формирования новых умственных действий.



## Ученые – основоположники теории системно-деятельностного подхода



Л.С. Выготский



А.Н. Леонтьев



Д.Б. Эльконин



П.Я. Гальперин



В.В. Давыдов

А.Н. Леонтьев организатор и первый декан факультета психологии Московского университета им. М.В.Ломоносова (1966 - 1979).

**Сегодня на факультете - 11 кафедр, появились новые научные лаборатории.**

**Кафедра общей психологии** была создана профессором, член-корр. АН СССР Сергеем Леонидовичем Рубинштейном, в последующем кафедрой руководили: Борис Михайлович Теплов, Алексей Николаевич Леонтьев, Алексей Александрович Бодалёв, Олег Константинович Тихомиров, Виктор Федорович Петренко, Борис Сергеевич Братусь. В

настоящее время кафедре возглавляет доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН Дмитрий Викторович Ушаков.

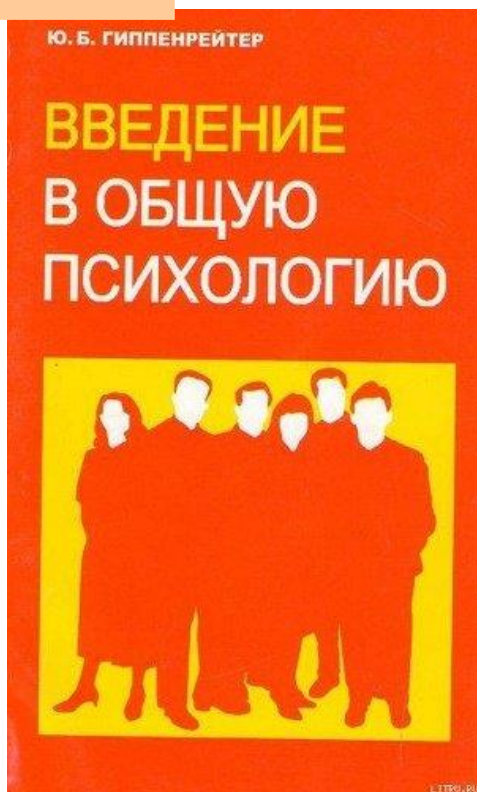
## Гиппенрейтер Юлия Борисовна



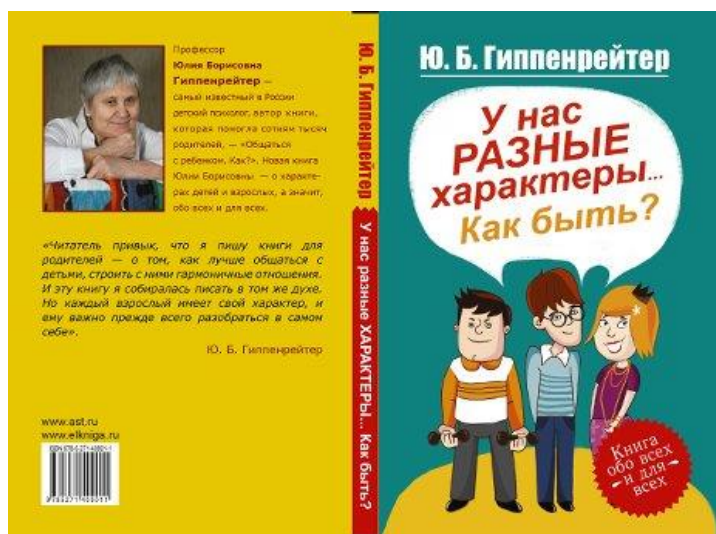
Родилась 25 марта 1930 г. в г. Москве, закончила отделение психологии философского факультета МГУ (1953), доктор психологических наук (1975), профессор

(с 1978). Является профессором кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

Области научной деятельности: экспериментальная психология (психология восприятия, внимания, психофизиология движений), се-



мейная терапия, нейро-лингвистическое программирование.



**Кафедра психологии личности**  
**Заведующий — академик РАО,**  
**профессор Асмолов Александр Григорьевич**

**Кафедра психологии личности**  
**организована в 1998 году.**

А.Г. Асмолов – ученик классиков психологии А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия. В своих исследованиях развивает идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского и неклассической биологии активности Н.А.Бернштейна.



**АСМОЛОВ**  
**АЛЕКСАНДР ГРИГОРЬЕВИЧ**

ДИРЕКТОР ФГАУ «ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»,  
ЗАВ. КАФЕДРОЙ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ  
МГУ, АКАДЕМИК РАО

Является основателем методологии системно-деятельностного подхода и историко-эволюционного анализа развития личности; их реализации в стратегии персонализации и социокультурной модернизации образования, а также в культурных практиках вариативного



образования; КОГНИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ  
активности.

## Кафедра психологии ЛИЧНОСТИ

Кафедра была основана в 1997 году. Ядром кафедры психологии личности стали профессора, программа работы которых складывалась, в первую очередь, в диалогах и проектах с Алексеем Николаевичем Леонтьевым, Александром Романовичем Лурия и Алексеем Алексеевичем Леонтьевым.

Создатель и заведующий кафедрой: доктор психол. наук, профессор, заслуженный профессор МГУ, академик РАН  
**Александр Григорьевич Асмолов** - ученик А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурия.



*Миссия кафедры: мастерская научных исследований и психотехнических практик психологии изменяющейся личности в изменяющемся мире, способствующих пониманию природы человеческой личности и её развития как неповторимой индивидуальности в процессе жизненного пути.*



**ЛИЧНОСТИ  
КАФЕДРЫ**



**НАУКА**

*Важнейшие направления:*  
исследования эволюционных основ и жизненного развития человека в природе, обществе и индивидуальном пути, реконструкция фигуры «Надиданом рождается. Личностью становится. Вышеличность становится».

**ОБРАЗОВАНИЕ**

Базовые курсы, читаемые сотрудниками кафедры:  
«Психология личности» и «Методологические основы психологии» (А.Г. Асмолов).

2016 / 12 / 09  
17 : 11

## ЛИЧНОСТЬ

*В небесных объёмах рея,  
Кружит одиночностью,  
Объём держит Иллюзия,  
Сила и Угроза личности.*

*Её близкое  
Неразрешимая дилемма  
Она сама загадка  
И речью трогает*

*В сгущенную область задушевно  
Искривленная воля,  
Угнетает человек разумный  
Знает, как это он себя.*

*И хоть весь миром правит  
Шепчет себе на ухо,  
В людских глазах без предель  
Пусть побеждает личность!*

**НАУКА**














**ЛИТЕРАТУРА**





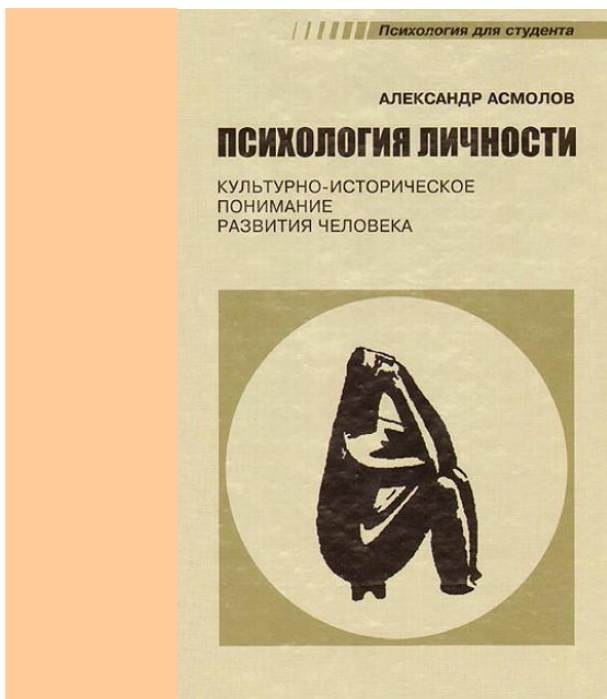







2016 / 12 / 09  
17 : 10





- **«Личность** есть вершинный уровень развития человека. **Индивидуальность** – это его глубинное измерение» (А.Г.Асмолов)

Не случайно говорят (А.Г.Асмолов):

- **индивидом** рождаются,
- **личностью** становятся,
- **индивидуальность** природную,
- **индивидуальность** социальную,
- **индивидуальность** духовную,
- **индивидуальность** интегральную **отстаивают.**



**Совместное фото с Братусь Борисом Сергеевичем на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году.**

Братусь Борис Сергеевич - доктор психологических наук (1989), профессор (1993), заслуженный профессор МГУ (2002), действительный член Академии естественных наук Российской Федерации (1993), член-корреспондент Российской Академии



Образования (1993), иностранный член-корреспондент Общества психологов здравоохранения Кубы (1980).  
Заведующий кафедрой общей психологии(2001)

## НОРМАТИВНОЕ И ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ РАЗВИТИЕ

- Б.С. Братусь описывает нормальное развитие человека как последовательное обретение им родовой человеческой сущности, а именно:
- отношение к другому человеку как к самоценности;
- способность к любви и творчеству;
- целетворящий характер жизнедеятельности;
- потребность в позитивной свободе (не от чего-то, а для чего-то);
- способность к свободе волепроявления;
- внутреннюю ответственность перед собой и другими;
- обретение смысла жизни.

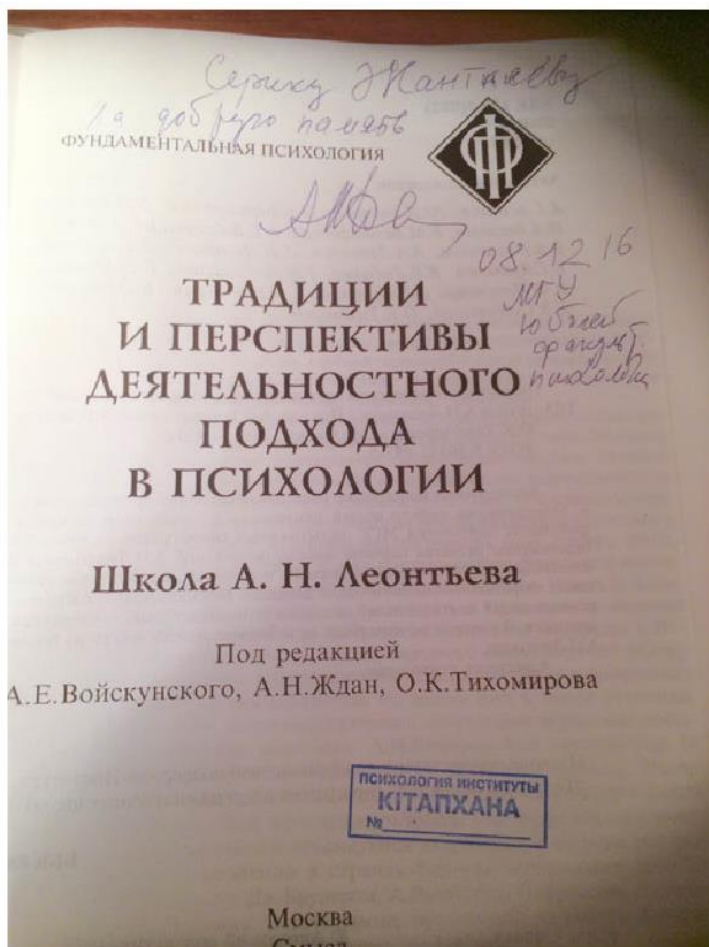


**Совместное фото с Ждан Антониной Николаевной на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году.**

**Ждан Антонина Николаевна** - доктор психологических наук, профессор. Входила в научную школу П.Я. Гальперина, её кандидатская диссертация была выполнена на тему “Опыт применения психологическ



ой теории о типах учения к построению учебного предмета (морфологии русского языка)” (1968); в ней экспериментально исследовались типы ориентировки процесса учения, и специально - третий, высший тип.





**Совместное фото со Смирновым Сергеем Дмитриевичем и Корниловой Татьяной Васильевной - докторами психологических наук, профессорами на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году**

**Смирнов Сергей Дмитриевич и Корнилова Татьяна Васильевна - доктора психологических наук, профессора – на юбилее факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова**



А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова

*Рад познакомиться  
Сергею у нас в  
книжной библиотеке*

# Алексей Николаевич Леонтьев

деятельность

сознание

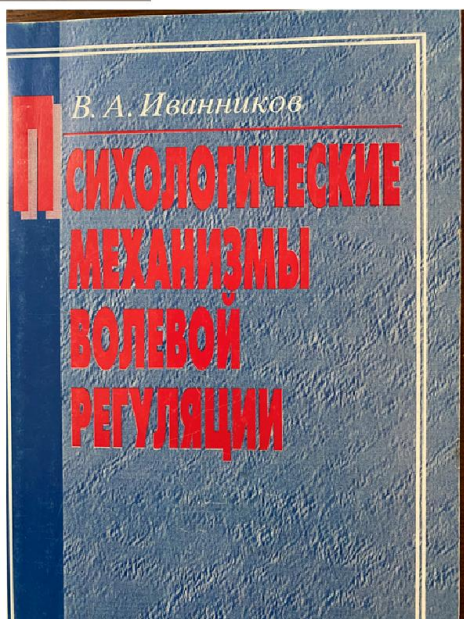
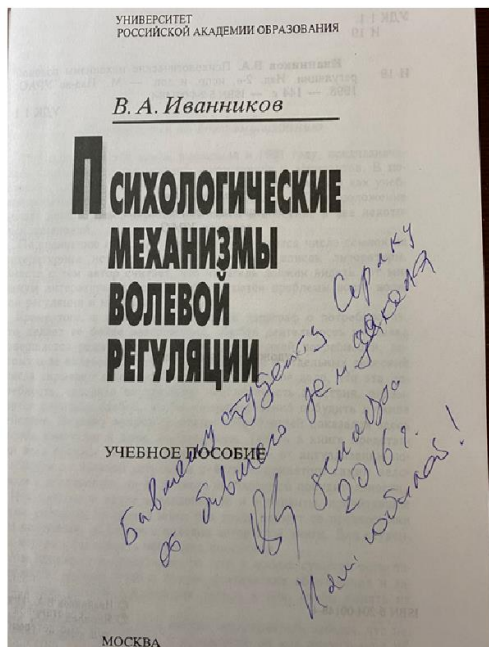
личность

*Сергей Александрович  
от нас в библиотеке*

ПСИХОЛОГИЯ ИНСТИТУТЫ  
КІТАПХАНА  
№

Москва, 2005





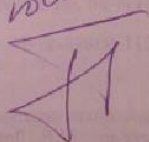


*В.Ф.Петренко, О.В.Митина*

**ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ  
АНАЛИЗ  
ДИНАМИКИ  
ОБЩЕСТВЕННОГО  
СОЗНАНИЯ**

**НА МАТЕРИАЛЕ  
ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕНТАЛИТЕТА**

*Сергей Фурсов  
на основе работы*



*victor-petrenko@mail.*



**Совместное фото с Иванниковым Вячеславом Андреевичем на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году**

**Иванников Вячеслав Андреевич** - заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры пси-



хологии личности факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, академик РАО.

## Кафедра социальной психологии

Заведующий — кандидат

психологических наук Тихомандрицкая Ольга Алексеевна

2.16

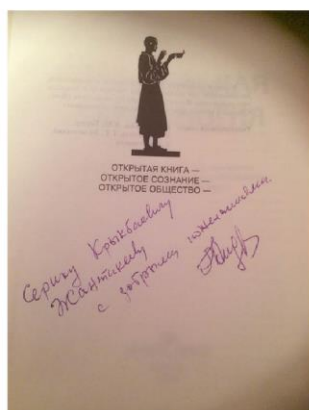
**Г.М. Андреева**



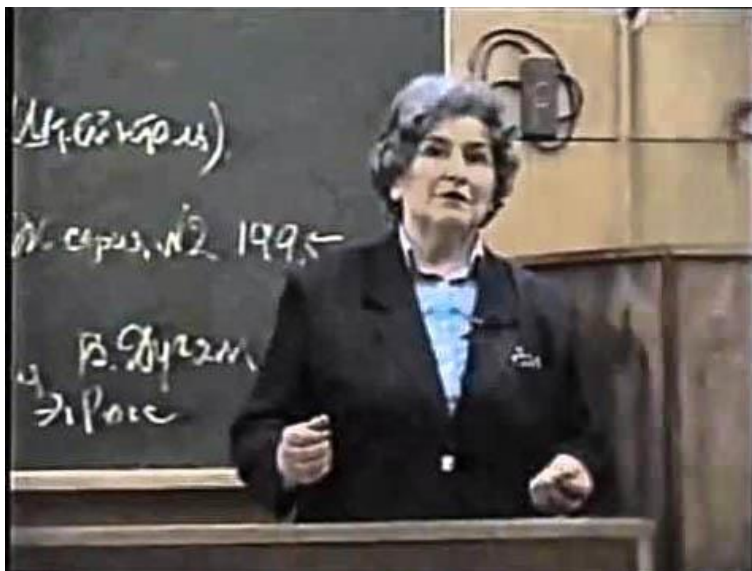
*В 1972 г. Г.М. Андреева создала на факультете психологии МГУ кафедру социальной психологии и до 1989 г. заведовала ею. Создание этой кафедры во многом способствовало становлению социальной психологии как научной и учебной дисциплины в вузах страны: была разработана программа курса, Андреевой был написан первый в стране университетский учебник “Социальная психология” (М., 1980). 7*

21

**Галина Михайловна Андреева**, выдающийся ученый и педагог, доктор философских наук, заслуженный деятель науки Российской Федерации, действительный член Российской академии образования, заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и основательница этой кафедры. В 1972 году по приглашению основателя и первого декана факультета психологии МГУ А.Н.Леонтьева



Галина Михайловна создала на факультете психологии кафедру социальной психологии, которой заведовала до 1989 года. Первые труды кафедры, вышедшие под редакцией Галины Михайловны, — «Теоретические и методологические проблемы социальной психологии» (1977), «Межличностное восприятие в группе» (1981), «Методы исследования межличностного восприятия» (1984). Из-под ее пера вышли и первые учебники по социальной психологии для студентов: «Современная социальная психология на Западе (теоретические направления)» (в соавторстве с Н.Н.Богомоловой и Л.А.Петровской, 1978) и «Социальная психология» (первое издание — 1980).



## **Кафедра нейро- и патопсихологии**

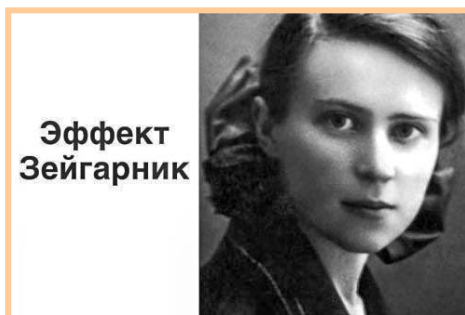
**Заведующий - профессор, доктор психологических наук Тхостов Александр Шамилевич**

Кафедра нейро- и патопсихологии была основана в 1970 году, после разделения существовавшей с 1966 года кафедры психофизиологии и нейропсихологии на два самостоятельных подразделения.

Работой кафедры руководили: профессор А.Р. Лурия (1966-1977), профессор Е.Д. Хомская (1977-1980), профессор Ю.Ф. Поляков (1980-2001). С 2001 года кафедрой руководит профессор А.Ш. Тхостов.

Психолог, доктор психологических наук (1960), профессор (1965). Окончила психологическое отделение философского

факультета Берлинского университета (1927). Зейгарник Б.Ф. начала свою научную деятельность под руководством берлинского психолога Курта Левина. Обнаруженный в дипломной работе Зейгарник Б.Ф. факт



преимущественного запоминания  
незавершенных действий вошел в мировую  
литературу под названием “эффект (или  
феномен) Зейгарник”.

**Печникова Леонора Сергеевна**, до-  
цент кафедры нейро- и патопсихологии фа-  
культета психологии МГУ в память о Блюме  
Вульфовне:

*«Сам Бог велит нам вспомнить то,  
что было:  
Чем жили мы, что было сердцу мило.  
Средь несвободы тех далёких лет  
Свободно жил любимый факультет.  
Особый наш поклон учителям,  
Что проторили нам дорогу в храм  
Научной истины и праведных  
трудов.  
Как не хватает вас, чтоб  
поддержать сейчас  
Высокий дух, святое братство,  
Когда на лекции любили собираться  
Не только преданные вам ученики,  
Но, право слово, пол Москвы  
ходило в залы,  
Где ваша мысль парила и блистала,  
И вместе с нею возвышались мы.*

*Спасибо вам за то, что были с нами,  
За то, что нам оставили  
И память о проведённых с вами  
годах  
Нас выведет на верную дорогу.»*

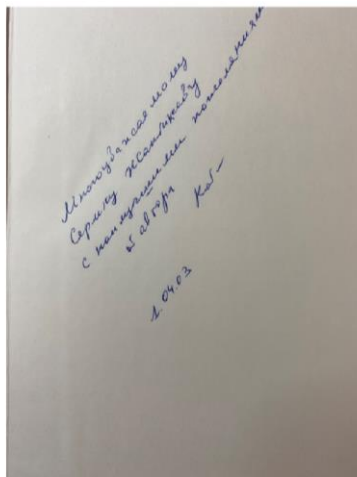
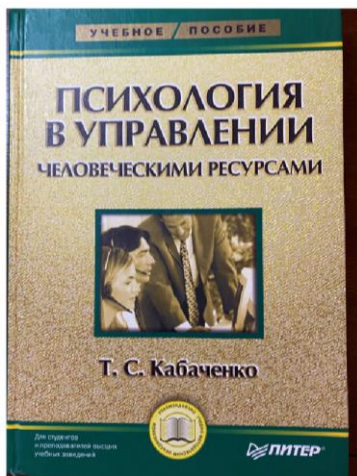
**Кафедра психологии труда и инженерной  
психологии**

**Заведующий кафедрой: доктор  
психологических наук, профессор Леонова  
Анна Борисовна**

Кафедра готовит психологов,  
специализирующихся в практико-  
ориентированных областях - психологии труда,  
инженерной психологии, эргономике и  
организационной психологии.

Организатор кафедры и первый ее  
руководитель с 1970 по 1983 г. — академик  
РАО, профессор Владимир Петрович Зинченко.  
С 1983 по 2002 кафедрой руководил академик  
РАО, профессор Евгений Александрович  
Климов. С 2002 по 2013 гг. заведующим  
кафедрой был профессор Юрий  
Константинович Стрелков. С 2015 года  
кафедрой заведует профессор Леонова Анна  
Борисовна.





## **Кафедра психофизиологии**

**Адрес:** 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 1, комн. 210

**Телефон:** (495) 629-60-75

**E-mail:** [kpf@psy.msu.ru](mailto:kpf@psy.msu.ru)

**Заведующий кафедрой:** Черноризов Александр Михайлович, доктор психологических наук, профессор.

В 1931 году Сергеем Васильевичем Кравковым в Институте психологии была организована лаборатория психофизиологии ощущений. В 1941 году (после вхождения Института психологии в состав Московского университета) лаборатория стала структурным подразделением кафедры психологии философского факультета МГУ.

В 1966 году на базе кафедры психологии философского факультета был образован факультет психологии МГУ, а лаборатория психофизиологии ощущений (заведующий Евгений Николаевич Соколов) стала подразделением кафедры психофизиологии и нейропсихологии нового факультета (заведующий кафедрой Александр Романович Лурия).

### **Кафедра возрастной психологии**

**Телефон:** 629-57-52

**E-mail:** [kvr@psy.msu.ru](mailto:kvr@psy.msu.ru)

### **История кафедры**

Кафедра возрастной психологии была создана на факультете психологии МГУ в 1970 г. заслуженным деятелем науки РСФСР проф. П.Я. Гальпериным. Первоначально называлась кафедра детской и генетической психологии, и потом была переименована в кафедру возрастной психологии. С 1971 по 1983 г. кафедру возглавлял проф. П.Я. Гальперин, с 1983 по 1989 г. – проф. С.Н. Карпова, с 1989 по 2012 г – проф. А.И. Подольский. С 2012 г. заведующим кафедрой является проф. О.А. Карабанова.

## \*Теория П.Я. Гальперина

Согласно **концепции внимания П.Я. Гальперина**, внимание является одним из составляющих **ориентировочно - исследовательской деятельности**. Оно представляет собой контроль за содержанием образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека. Этот контроль осуществляется при помощи заранее составленного критерия, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения. Все акты внимания, выполняющие функцию контроля, являются результатом формирования новых умственных действий.



**Заведующий:** профессор Карабанова Ольга Александровна

---

## История кафедры

Кафедра возрастной психологии была создана на факультете психологии МГУ в 1970 г. заслуженным деятелем науки РСФСР проф. П.Я. Гальпериным.

Первоначально называлась кафедра детской и генетической психологии, и потом была переименована в кафедру возрастной психологии. С 1971 по 1983 г. кафедру



возглавлял проф. П.Я. Гальперин, с 1983 по 1989 г. – проф. С.Н. Карпова, с 1989 по 2012 г – проф. А.И. Подольский. С 2012 г. заведующим кафедрой является проф. О.А. Карабанова.





**Совместное фото с докторами психологических наук, профессорами кафедры Карabanовой Ольгой Александровной и Рождественской Натальей Андреевной. на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году**



**Кафедра психологии образования и педагогики была основана в декабре 1966 года на базе межфакультетской кафедры педагогики МГУ, и первоначально называлась *кафедра педагогики и педагогической психологии*.**

Одновременно, в составе кафедре начала работать лаборатория программированного обучения, которая затем была переименована в лабораторию педагогической психологии. Позднее при кафедре был также открыт центр по переподготовке преподавателей школ и вузов. Со времени основания кафедры по 1995 год её заведующим была академик РАО, профессор Нина Фёдоровна Талызина.





В 1995 году кафедру возглавил доктор психологических наук, профессор Ислам Имранович Ильясов, а Нина Фёдоровна продолжила руководить лабораторией педагогической психологии и центром по переподготовке преподавателей.

На момент основания кафедры педагогики и педагогической психологии на ней работали: Н.Ф. Талызина, Е.И. Руднева, А.В. Зосимовский, В.П. Беспалько, В.П. Сохина, Н.Г. Салмина, Г.А. Буткин, Т.В. Габай, И.А. Володарская, И.П. Калошина.

В 1970-х годах на кафедру пришли работать З.А. Решетова, В.Я. Ляудис, Г.Е.



Залесский, О.Я. Кабанова, И.И. Ильясов, А.Ф. Ануфриев, О.Е. Мальская, И.Л. Можаровский, Н.А. Рождественская;

Средства обучения



Н.Ф. Тальзина  
1923

**Дифференциация может быть построена с учетом используемых средств обучения.**

*В трудах Тальзиной Н.Ф. и Гальперина П.Я выделены этапы формирования умственных действий:*

- 1. Материальное действие*
- 2. Перцептивное действие*
- 3. Речевое действие*
- 4. Умственное действие*



П.Я. Гальперин  
1902 - 1988





**Совместное фото с доктором психологических наук, профессором, Академиком РАО, Талызиной Ниной Федоровной на праздновании 50-летия факультета психологии МГУ в 2016 году и вручении награды «Золотая Психея»**

И. Ф. ТАЛЫЗИНА

# УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ

(психологические основы)

Издание второе, дополненное, исправленное

Самое доброе пожелание  
Сергей Крок Бисвету  
с надеждой создавать  
деловые книги

17. II 98

Москва

ИЗДАТЕЛЬСТВО МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА  
1984

# Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Кафедра психологии образования и педагогики

## ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ

Кафедра была основана на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова в декабре 1988 года на базе межфакультетской кафедры педагогики МГУ и специализации кафедры педагогической психологии. Соединением с кафедрой в ее состав вошли работники кафедры психологии МГУ и специализации кафедры педагогической психологии. Также, при кафедре был создан центр по экспериментально-прикладной психологии, психологический кабинет в образовательных учреждениях образования и центре была образована РАИ, профессор Павел Владимирович Ткаченко.

В 1993 году кафедра получила статус самостоятельного научного подразделения факультета психологии МГУ.

В 2004 году кафедра психологии и педагогической психологии была объединена с кафедрой педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе факультета психологии МГУ, который с 2004 по 2010 год возглавлял доктор психологических наук, профессор Сергей Евгеньевич Сорокин. С 2004 года по настоящее время образовательная кафедра, получившая новое название – кафедра психологии образования и педагогики.

С 2012 года по настоящее время Кафедру психологии образования и педагогики возглавляет доктор психологических наук, профессор Андрей Ильич Пислянский.

 <b>Профессор Андрей Ильич Пислянский</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Павел Владимирович Ткаченко</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Сергей Евгеньевич Сорокин</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор
 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор
 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор
 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор
 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор	 <b>Профессор Людмила Владимировна Кузнецова</b> Доктор психологических наук, профессор

2016/12/06  
17:32

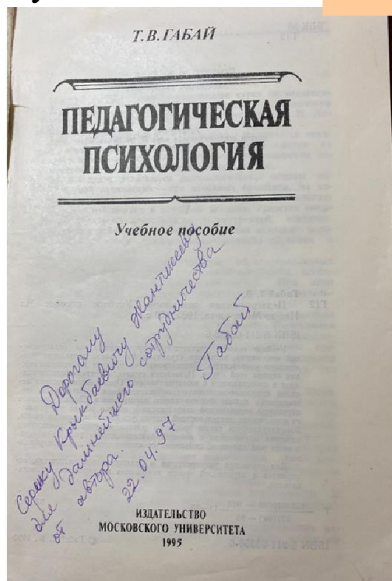
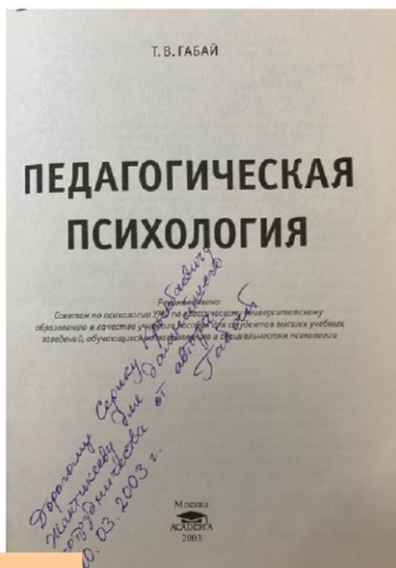
**Мой научный руководитель - Габай  
Татьяна Васильевна, доктор  
психологических наук, профессор кафедры  
педагогики и педагогической психологии  
факультета психологии Московского госу-  
дарственного университета им.  
М.В.Ломоносова**

Родилась в 1939 году. В 1964 году  
закончила  
филологический  
факультет МГУ им.  
М.В. Ломоносова  
отделение  
психологии по  
специальности  
«Психолог.  
Преподаватель  
психологии».



Продолжила основную линию научных исследований, которые ведутся на кафедре психологии образования и педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ. Это развитие идей деятельностного подхода при анализе усвоения социального опыта у человека. Занималась исследованием фундаментальных проблем педагогической психологии, связанных с выявлением нормативного состава и структуры учебной деятельности. Это позволило найти

решение ряда проблем:  
конкретизации содержания педагогического принципа доступности, совершенствования лекционной формы обучения, предотвращения коммуникативных барьеров при изучении



иностраннх языков, выявления психолого-педагогических условий актуализации умений и др.



**Выступление научного руководителя  
Татьяны Васильевны Габай на защите кан-  
дидатской диссертации Жанतिकеева С.К. в  
КазНУ им. Аль Фараби (30 ноября 2004 год)**





**На Медео после защиты кандидатской диссертации (на фото Габай Татьяна Васильевна, моя супруга Алмагуль)**



С 1968 г. согласно постановлению правительства страны психология включена в перечень наук, по которым присуждаются ученые степени.

В 1970 г. на факультете был осуществлен грандиозный эксперимент по обучению четверых слепоглухих студентов.

С 1977 г. факультет имеет свой журнал “Вестник Московского университета. Серия 14. Психология”.

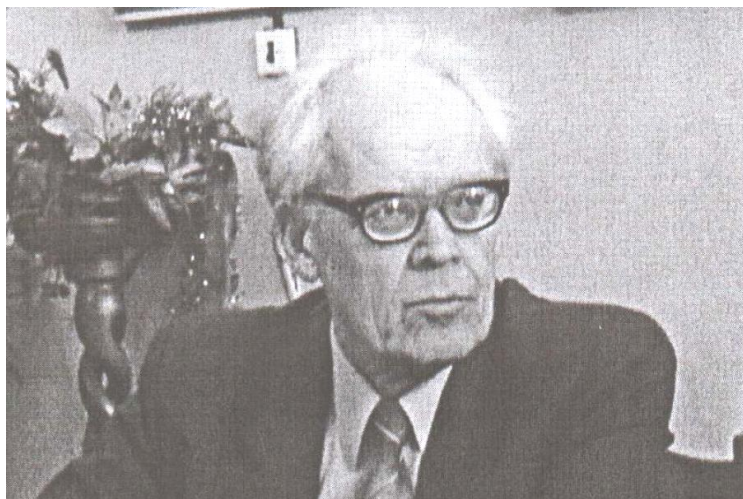


НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
журнал  
НАУЧНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Начиная с 1953 г. психологи факультета участвуют во всех значительных международных научно-психологических форумах, являются членами Международных организаций и обществ. В 1966 г. на базе факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова проходил XVIII Международный психологический конгресс.

21 января 1979 г. умер Алексей Николаевич Леонтьев.

Новым деканом был назначен Алексей Александрович Бодалёв.



Специалист в области общей и социальной психологии. Окончил отделение психологии философского факультета Ленинградского университета (1950), работал учителем логики и психологии и классным руководителем 207-й

школы Ленинграда (1949-1956), кандидат психологических наук (1953), доктор психологических наук (1966), профессор (с 1967), зав. кафедрой общей психологии факультета психологии ЛГУ (с 1969), декан факультета психологии ЛГУ (1972-1976), декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и зав. кафедрой общей психологии (1979-1986).

С 1986 по 2000 год деканом факультета психологии был Евгений Александрович Климов.

**Евгений Александрович Климов** (11 июня 1930, Вятские Поляны, Нижегородский край — 31 мая 2014<sup>[1]</sup>, Москва)<sup>[3]</sup> — советский и российский психолог, психофизиолог, доктор психологических наук (1969), профессор (1970), академик АПН СССР (1985; член-корреспондент с 1974); методолог практической психологии, психологии труда и профориентации, один из основоположников современной отечественной дифференциальной психофизиологии, разработчик теории типологического индивидуального стиля деятельности; ведущий специалист СССР и России в области психологии профессионального, разработчик системно-генетической психофизиологии стиля профессиональной деятельности.



Автор около 320 монографий и научных статей по психологии и психофизиологии; более 30 учебных пособий и учебников по психолого-педагогическим вопросам; с 1987 по 2001 год — главный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология».

Ведущий методолог коренного обновления теории и практики профессиональной подготовки психологических кадров СССР и России. Разработал широко известный в России опросник профориентации "Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)".

Первый президент заново основанного в 1994 году Российского психологического общества (избирался дважды — в 1994 и в 1998 годах).

Заслуженный профессор МГУ (2011).

С 2000 по 2006 год деканом факультета психологии был Александр Иванович Донцов.

**Александр  
Иванович  
Донцов** (15 октября 1949, Львов, УССР, СССР) — советский и российский социальный психолог. Доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета, действительный член Российской академии образования.



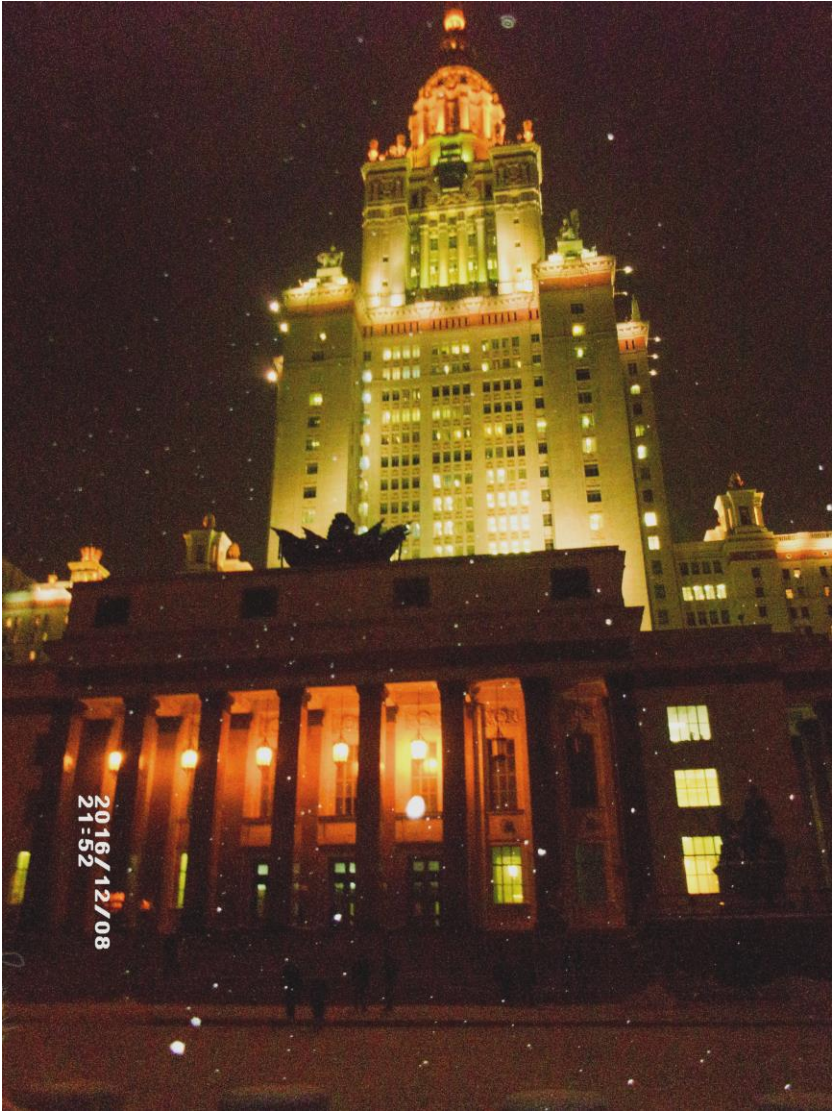
С 2007 года деканом факультета психологии является Юрий Петрович Зинченко.



**Юрий Петрович Зинченко** (род. 23 декабря 1966, Краснодар) — российский психолог, организатор образования и науки, Доктор психологических наук (2003), профессор, академик (2014) и президент (с 2018) Российской академии образования, декан факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (с 2006), заведующий кафедрой методологии психологии МГУ (2003). Член Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию (2020), член Президиума межведомственного совета по присуждению премий Правительства

Российской Федерации в области образования (2020), член Президиума Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки РФ. Президент Российского психологического общества (с 2007), почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации (2007), лауреат премии Правительства Российской Федерации в области образования (2010).

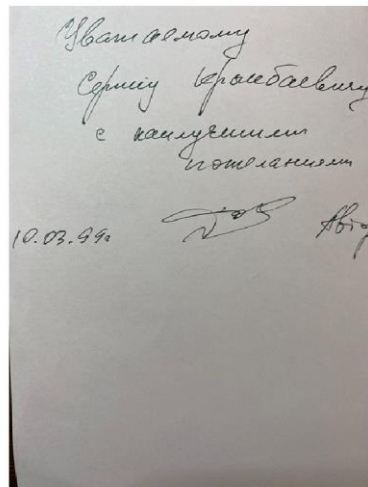
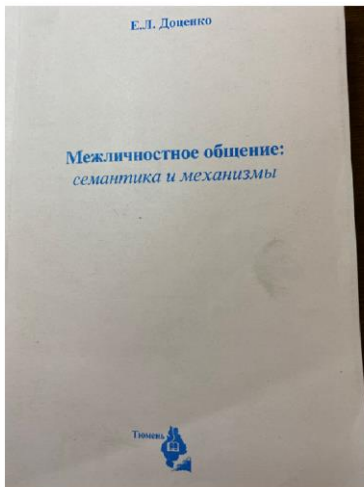






## Празднование юбилея факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, декабрь 2016 год





## **Первое интервью первого декана факультета психологии МГУ (1966)**

На основании приказа Минвуза РСФСР №628 от 6 декабря 1965 г. для дальнейшего развития научно-исследовательских работ в области психологии и улучшения подготовки психологов в МГУ был создан факультет психологии.

Новый факультет торжественно открылся 1 сентября 1966 г. Он начал работу в составе 3-х кафедр (общей и прикладной психологии; психофизиологии и нейропсихологии; педагогики и педагогической психологии) и лабораторий: психофизиологии ощущений, инженерной психологии, нейропсихологии, генетической психологии, программированного (управляемого) обучения. Согласно плану по специальности «Психология» было принято 50 человек на дневное отделение и 25 – на вечернее.

Первым деканом факультета психологии был избран профессор А.Н.Леонтьев – один из основателей отечественной психологической науки.

## Пятнадцатый...

В семье наших факультетов появился новый, пятнадцатый — факультет психологии. В беседе с нашим корреспондентом декан нового факультета действительный член Академии педаго-

гических наук СССР, профессор А. И. Леонтьев сказал:

— Психология, одна из древнейших наук, переживает в наше время свое второе рождение. Свидетельство этому — огромный успех Международного психологического конгресса, проходившего этим летом в Москве. Конгресс показал, что советские психологи внесли ценный вклад в развитие мировой психологической науки. Психолога можно встретить сегодня на заводе, в научно-исследовательском институте, в конструкторском бюро. Специалисты-психологи нужны везде.

Сейчас на новом факультете три кафедры: общей и прикладной психологии; психофизиологии и нейропсихологии; педагогики и педагогической психологии. В дальнейшем количество кафедр, несомненно, будет увеличено. На нашем факультете будут читать лекции такие крупнейшие специалисты в области психологии, как профессора А. Р. Лурия, Е. Н. Соколов, Б. В. Зейгарник.

Наш факультет будет выпускать специалистов широкого профиля по общей, экспериментальной, инженерной, генетической, детской и судебной психологии.



**Фотографии профессоров факультета психологии МГУ во время встреч и лекций для студентов нашего выпуска 1981-1986 г.г.**



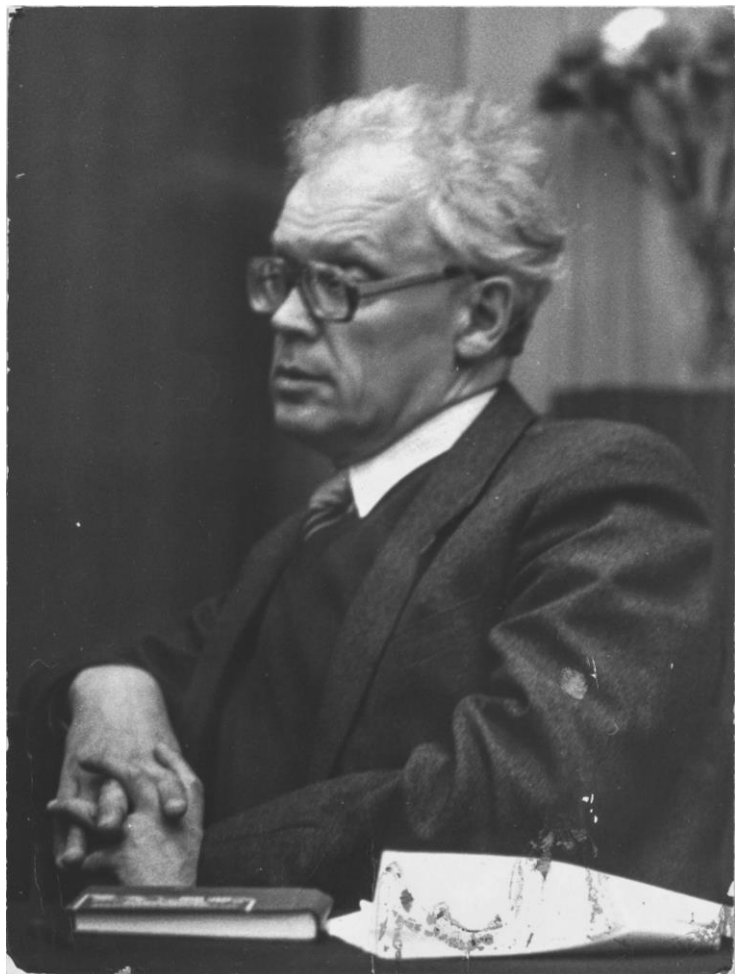
**ДОКТОРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОРА ГАЛЬПЕРИН ПЕТР  
ЯКОВЛЕВИЧ, ЗЕЙГАРНИК БЛЮМА  
ВУЛЬФОВНА**



**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОР  
ГИШЕНРЕЙТЕР ЮЛИЯ БОРИСОВНА**



**ДОКТОР ФИЛОСОФСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОР  
АНДРЕЕВА ГАЛИНА МИХАЙЛОВНА**



**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОР  
БОДАЛЕВ АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ**





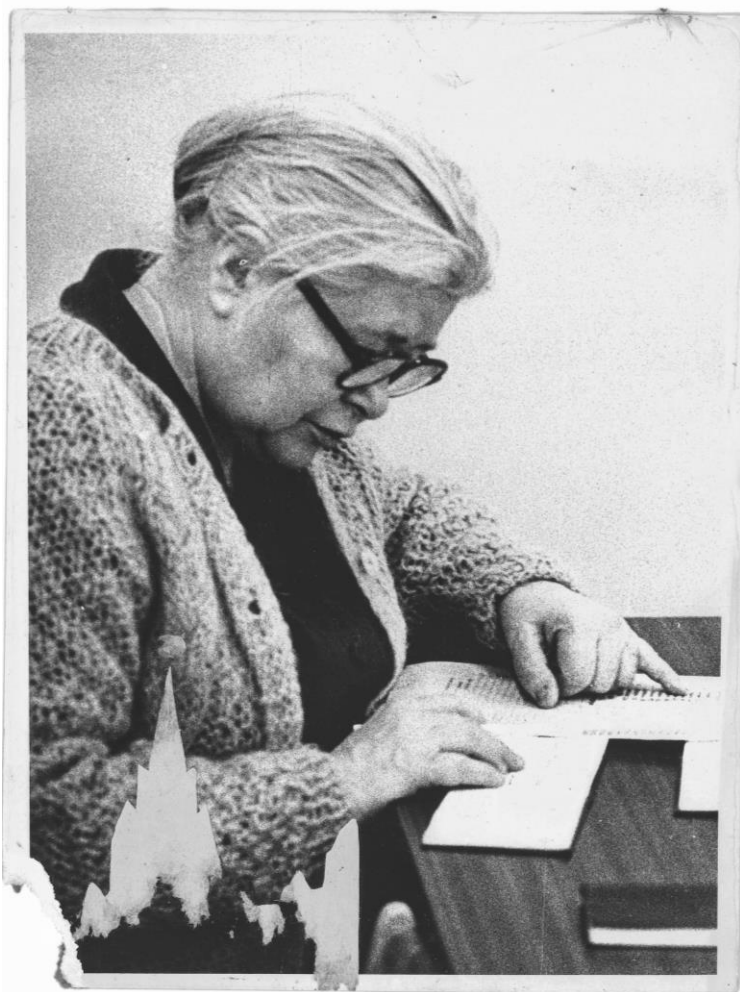
**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОР  
ЛЯУДИС ВАЛЕНТИНА ЯКОВЛЕВНА**



**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
АКАДЕМИК  
ТАЛЫЗИНА НИНА ФЕДОРОВНА**



**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК,  
ПРОФЕССОР  
ИЛЪСОВ ИСЛАМ ИМРАНОВИВ**



**ДОКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
НАУК, ПРОФЕССОР  
КАРПОВА СОФЬЯ НИКОЛАЕВНА**



**ФОТОГРАФИЯ НА ПОСВЯЩЕНИИ  
СТУДЕНТОВ В ДОМЕ АСПИРАНТОВ И  
СТАЖЕРОВ (ДАС) ПО УЛИЦЕ  
ШВЕРНИКА 19**

**Формирование «внимательного письма» у  
учащихся 3-4 классов  
(П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая)**

Вариант формирования контрольных действий, а именно проверка ошибок на уроках русского языка.

Методика состоит из трех частей: диагностико-мотивирующей, формирующей и поддерживающей. Первые две части методики проводит психолог (подготовленный педагог); третья, поддерживающую, часть методики проводят сами родители после коррекционных занятий, и уже дома.

Диагностико – корректирующая часть. Задачей этой части методики: определить уровень невнимательности учащегося; уточнить на основе этого необходимый состав операций, обеспечивающий учащемуся сформировать действие контроля; обеспечить мотивационную составляющую для сотрудничества с психологом.

Исходный уровень «невнимательности» учащегося определяют путем проверки за-

даний по русскому языку, выполняемй им в классе и в домашних условиях. Но желательно дать ему возможность проявить свои способности (т.е. невнимательность) непосредственно в ситуации консультирования. Психолог предъявляет ребенку текст № 1 из приложения (Внимание! Все тексты их приложения, а также тексты, составленные по их образцу, должны быть предварительно переписаны психологом от руки, желательно имитируя детский почерк).

Инструкция: Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки, исправь их карандашом или ручкой. Работа психолога заключается в том, чтобы определить время, в течении которого школьник выполняет данное задание, насколько уверенно он это делает, периодичность проверки текста, читает ли вслух и пр. Фиксируется количество пропущенных ошибок. Для этого используется таблица 1. После выполнения этого задания ребенку предлагается второе задание (текст № 2 из приложения).

Инструкция: Перепиши данный текст. Если увидишь в тексте ошибки, то при переписывании исправь их. Количество неисправленных ошибок, просуммированное с количеством ошибок, сделанных ребенком при переписывании, вновь заносится в таблицу 1. Затем переходят к выполнению следующего задания.

(см. приложение, текст № 3).

Инструкция: Я даю тебе текст, который надо проверить, и образец, по которому ты будешь проверять. В образце нет ни одной ошибки. Сравни текст с образцом исправь все ошибки в тексте. Психолог отмечает время, в течении которого школьник выполняет данное задание, насколько уверенно он это делает, периодичность проверки текста, читает ли вслух и пр. Фиксация количества ошибок в ходе диагностики и коррекции.

Типы ошибок Текст 1 Текст 2 .... ..

1. Подмена слов в предложении
  2. Пропуск слов в предложении
  3. Пропуск букв в слове
  4. Подмена букв:
    - а) обозначающих похожие звуки
    - б) близких по написанию
  5. Слитное написание слова с предлогом.
  6. Другие типы ошибок
- Общее количество ошибок

Следующей за диагностико – мотивирующей частью методики формирования «внимательного письма» является коррекционная. В основу обучающей программы положены основополагающие принципы теории планомерно-



поэтапного формирования умственных действий, разработанной П.Я. Гальпериным и его учениками.

В качестве мотивационной основы формируемого действия используется, во-первых, естественное желание ребенка научиться писать без ошибок, во-вторых, желание научиться под руководством взрослого выполнять новое дело - проверять контрольные работы учащихся других классов по русскому языку, т.е. проверять чужие ошибки.

Ниже приводится типовая схема хода формирования мотивационной основы действия, а затем и уяснение схемы полной ориентировочной основы формирующего действия. Необходимо помнить, что возможны дополнения и изменения этой схемы формирования.

Инструкция: Я хочу научить тебя новому для тебя делу - проверять контрольные работы по русскому языку учеников другой школы. Ты будешь читать их работы, исправлять ошибки, а потом, если хочешь, даже выставить им оценки.

Мне кажется, что ты сможешь справиться с этим делом. Я знаю, что у тебя тоже бывают ошибки, но в тех заданиях, которые я тебе давал ранее, ты сделал совсем немного ошибок. Вот только здесь (указывает ошибки в тексте 1,2,3) и здесь...

Если ты научишься исправлять ошибки в контрольных работах других учеников, то ты и сам будешь меньше ошибок. Для того, чтобы исправить все ошибки, надо научиться одному правилу. Вот это правило, оно записано на карточке (показать схему полной ориентировочной основы действия, приложение 4). Здесь написано, как и в какой последовательности идет проверка ошибок в написанном тексте. Мы будем проверять ошибки по этому правилу.

(Далее приводим только высказывания и вопросы экспериментатора-психолога, опуская реплики и ответы ребенка, которые могут быть разными). Прочитай, пожалуйста, правило, записанное на карточке. Давай сначала выясним, что такое предложение... Чем предложение отличается от набора слов?... Правильно, предложение выражает законченную мысль, в которой всегда есть смысл. Приведи пример предложения (ребенок должен произнести предложение). А если в этом предложении пропустить слово (...?) А если в нем заменить слово (... ) на слово (...)? Тогда смысл предложения останется? (Психолог предъявляет одно из предложений текстов 2, 2, 3 с пропуском слова или заменой слова). А в этих предложениях есть смысл?... Почему?... Что в них такого, что в них нет смысла?... А как сделать, чтобы предложения имели смысл?

Теперь мы знаем, что главные ошибки, которые надо исправлять, — это ошибки смысловые. Есть или нет в предложении смысл, надо проверять обязательно, так как без смысла не существует предложений, а есть лишь набор слов...

Чтобы проверить, есть или нет в предложении смысловые ошибки, надо (показывает в карточке, где это записано):

1. Прочитать предложение вслух.
2. Проверить, подходят ли слова друг к другу.
3. Проверить, нет ли пропусков слов в предложении.

Проверять предложения по смыслу мы будем в первую очередь. Затем мы будем проверять предложения и слова в нем по написанию. Посмотри на это предложение, прочитай его, по слогам прочитай каждое слово. Проверить предложения и слова в нем по написанию — это проверить, все ли буквы подходят к слову и нет ли пропуска букв. Здесь есть пропуски букв?... А неподходящие буквы?... А здесь?... Теперь тебе ясно, как проверить по написанию?... (Если работа с карточкой, т.е. уяснение содержания схемы полной ориентировочной основы действия, идет туго, то необходимо дополнить разъяснения, подробно объяснить то,

что не понимает ребенок, но переходить собственно к проверке предложений и текстов без полного понимания содержания ориентировочной карточки нельзя). Далее переходят к работе с текстами. Примеры текстов даны в приложениях 1,2,3. Необходимо иметь достаточное число переписанных от руки текстов. Допускается, чтобы каждый текст был в нескольких экземплярах - ведь «проверяется контрольная работа школьников». Это можно оформить соответствующим образом, подписав тексты или как-то иначе.

Форма работы: ребенок читает текст вслух, слово за словом, отделяя голосом слог от слога. Одновременно он читает и выполняет требования ориентировочной карточки. Некоторое время (первые два-три текста) экспериментатор может вместе с ним читать требования ориентировочной карточки. Да и ребенок первое время выполняет действие проверки ошибок как бы вместе со взрослым (или для взрослого, информируя его о выполнении каждого пункта карточки). У самых слабых учеников может не хватить навыков выделения слогов в слове голосом, и тогда необходимо будет научить совершать это действие в материальной форме: каждый слог в слове надо будет отчеркивать карандашом вертикальной чертой. Затем, при достижении известных умений в этом,

можно перейти снова к выделению слогов голосом, а затем и к слитному произнесению слова, т.е. выделению слога как бы «про себя».

Запоминание содержания ориентировочной карточки можно ускорить двумя приемами. Можно заменить карточку уменьшенным ее вариантом, где будет труднее читать текст, и содержание будет больше вспоминаться, чем читаться. Второй вариант - накладывать на карточку полупрозрачную бумагу, например, папиросную. В любом случае ребенок должен иметь возможность «посмотреть» в основную карточку, если он что-то забыл. Наступит момент, когда ребенок сможет работать без карточки: все ее содержание будет усвоено. Тогда карточка перевертывается лицом вниз, и ребенку лишь предлагается вспомнить ее содержание.

Теперь вся работа ребенка идет уже без опоры на карточку и выглядит так: ученик называет операцию, выполняет ее; затем кратко называет операцию (например, «по смыслу») и выполняет ее; наконец, работает молча, а психолог только иногда спрашивает, какую операцию он выполняет.

Занятия заканчиваются, когда школьник начинает проверять тексты с ошибками безошибочно, быстро и молча. Более подробно про формирование внимания у младших школьни-

ков можно прочитать в книге: Гальперин П.Я, Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.:МГУ, 1974 (особенно с. 33-30,49-53).

### **Приложения**

Образцы текстов, используемых в коррекционных занятиях.

#### Приложение 1. Текст No 1.

На Крайнем Юге нашей страны не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросло много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бешал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грчи вьют гнезда на деревьях. На повогодней елке висело много игрушек. Грачи для птенцов червей на пашне. Охотник вечером с охоты. В тетради Раи хорошие отлетки. Нашкольной площадке играли дети.

#### Приложение 2. Текст No 2.

Мальчик мчался на лошади. В траве встреч кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня. Сестра работает на заводе. Весной сняли с яблонь много яблок. С горы вбежал поток провоорный. Девочки ходили в лес и принесли красивые осенние. Стоит Антошка на одной ножке. Утро было язное. Галя получила письмо от своей подруги. Таня приготовила подарок бабушке. Мальчик пришепустился домой.

Приложение 3. Текст № 3 и образец для проверки.

Наш великий поэт Александр Сергеевич Пушкин родился в Москве. За свои смелые стихи против царя он был выслан в село Михайловское. Здесь он жил с няней Ариной Родионовной.

Над шипокой гладью Волгти звенит пионерская песня. На борту пархода - пионеры. Они побывали во многих гордах, видели горы. Много узнали он о роном крае. Веселые вернулись они вродной город.

Образец для проверки.

Наш великий поэт Александр Сергеевич Пушкин родился в Москве. За свои смелые стихи против царя он был выслан в село Михайловское. Здесь он жил с Ариной Родионовной. Над широкой гладью Волги звенит пионерская песня. На борту пархода пионеры. Они побывали во многих городах, видели горы. Много узнали они о родном крае. Веселые вернулись они в родной город.

Приложение 4.

Правило проверки.

Наметить ПОРЯДОК выполнения проверки: сначала проверь ПО СМЫСЛУ, потом проверь ПО написанию.

Чтобы проверить предложение по смыслу:

1. Читай предложение ВСЛУХ.
2. Проверь, ПОДХОДЯТ ЛИ СЛОВА друг к другу?
3. Нет ли ПРОПУСКА СЛОВ в предложении?

Чтобы проверить предложение по написанию:

4. Читай каждое слово по порядку ПО СЛОГАМ и ВЫДЕЛЯЙ каждый слог.
5. Проверь, подходят ли буквы к слову?
6. Нет ли ПРОПУСКА БУКВ?

Приложение 5. Текст No 4. Исправьте ошибки в тексте.

Солнечный шар казался раскаленным добела. Впереди маячила нефтяная вышка. Надя смотрела в окно и не обращала никакого внимания на шум. Под порывами дерева згнулись до земли. Урок прошел как обычно. С восхищением разглядывали медали. Друг раздался оглушительный взрыв. Первое - день Международной солидарности трудящихся всего мира. Вечером в комнате стало темно. Включили свет.



Приложение 6. Текст № 5. Исправь ошибки в тексте.

Передо мной лежат письма, тришедшие в редакцию. Случайная встреча запомнилась Владимиру Ильичу надолго. Вмагазине было так много игрушек, что Коля растерялся. Молчание затягивалось и тановилось тягостным. Учительница диктовала домашнее дадание. Аромат роз разлился по всей комнте. Вот и подошла пора летних. Ребята очень внимательно слушали рассказ старого фронтвика.

Приложение 7. Текст № 6 для проверки и образец.

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дти толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовицы. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне намашине.

О б р а з е ц:

Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу под ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я кивал ему головой. Солнце дошло до верхушек деревьев и спряталось за ними. Сор-

няки живучи и плодовиты. Я почти заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта нашего города. Самолет прилетел сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось уехать на машине.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	2
<b>Глава 1 Усвоение социального опыта как область изучения педагогической психологии.....</b>	<b>7</b>
1.1 Методологические основы педагогической психологии .....	13
1.2. Методы педагогической психологии .....	18
<b>Глава 2. Психолого-педагогические механизмы усвоения социального опыта ....</b>	<b>27</b>
2.1. Деятельностный подход к усвоению социального опыта .....	31
2.1.1. Теория поэтапного формирования умственных действий.....	36
2.1.2. Другие подходы к проблеме усвоения социального опыта .....	42
2.1.3. Современное состояние деятельностной теории усвоения социального опыта .....	49
<b>Глава 3 Проблема актуализации знаний и умений .....</b>	<b>52</b>
3.1. Процессы усвоения знаний и умений и их актуализация .....	52
3.2 Данные, по условиям актуализации, полученные в исследованиях других психологических проблем.....	83

3.3. Психологические характеристики действия. Актуализируемость как одна из характеристик действия.....	88
<b>Глава 4 Эмпирические исследования характеристики актуализации.....</b>	<b>97</b>
Заключение .....	160
Выводы .....	165
Список литературы .....	166
Приложение № 1.....	186
Психологическое знание в Московском университете .....	186
Приложение № 2.....	269
Формирование «внимательного письма» у учащихся 3-4 классов (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая).....	269

Редакционно-издательский отдел  
Университета «Туран-Астана»

Наш адрес: Казахстан, Акмолинская обл., г. Астана,  
Ул. Ы. Дукенулы, 29Б, РИО университета «Туран-  
Астана»

<https://tau-edu.kz>

Подписано в печать 02.09.24 г. Объем 4,4 п.л. Тираж 45  
экз.

Тұран-Астана университетінің баспаханасында басылған

Отпечатано в типографии университета «Туран-Астана»