

Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина

Н.Н. Поскребышева

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Поступила: 7 июля 2017 / Принята к публикации: 18 июля 2017

Student practical work on the theory of systematic gradual development of intellectual activity of P.Ya. Galperin

Natalia N. Poskrebysheva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Received: July 7, 2017 / Accepted for publication: July 18, 2017

В статье рассматривается специфика практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Практические занятия по освоению концепции планомерно-поэтапного формирования невозможны без соответствующей общеметодологической базы и понимания самой концепции ученого, представлений об ориентировочной деятельности и ее основах. В статье приводятся результаты мета-исследования студенческих отчетов по самостоятельному планированию, реализации и оценке обучающих проектов на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Проводится анализ направленности разработанных программ с точки зрения темы и целей формирующих обучающих проектов. Рассматриваются основные трудности и достижения при построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия и при разработке отдельных этапов шкалы планомерно-поэтапного формирования. Приводятся примеры конкретных проблем, с которыми сталкиваются студенты при реализации программы формирования умственных действий, демонстрируются их основные объективные ошибки. В статье рассказывается, как в рамках практических занятий студенты получают широкую ориентировку в самой концепции Петра Яковлевича Гальперина через самостоятельное создание конкретной ориентировочной основы формируемого действия. Показано, как в рамках обучающих проектов реализуется понимание трехмодельной схемы формирования человеческой компетенции – от психологической модели через психолого-педагогическую модель к реальной модели формирования.

Ключевые слова: психологическая концепция П.Я. Гальперина, метод планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, ориентировочная деятельность, обучающий эксперимент, ориентировочная основа действий.

The paper is devoted to the analysis of student practical work on the theory of systematic gradual development of human intellectual activity, i.e. the fundamental psychological theory of P. Galperin. Practical work based on the gradual development of human intellectual activity is impossible without appropriate methodological base and understanding of P. Galperin's theory, and the concept of orientational activity. The paper presents the results of student report meta-study (reports of planning, implementation and evaluation training projects based on the gradual development of human intellectual activity). The paper analyzes the themes and goals of training programs, discusses the main challenges and achievements in building a complete orienting basis and in defining the steps of gradual development of human intellectual activity, gives examples of specific difficulties faced by students in implementing the training programs. The paper demonstrates how the three model schema of gradual development of human intellectual activity is realized in students' projects: from the psychological through the psychological-pedagogical to methodical, or technological, i.e. «real educational situation» models. Based on the meta-analysis of students' reports the possibilities to explore the concept of orientation activity in training programs is shown.

Keywords: Galperin's psychological concept, method of gradual development of human intellectual activity, orientational activity, educational experiment, orientational basis of action

Теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина является частью общепсихологических представлений о генезе и развитии конкретных форм психической деятельности человека: «системы психологии Гальперина» (Подольская, 2012). Представления об ориентировочной деятельности, понимаемой как предмет психологии, служат основой для создания системы условий и действий, позволяющих сформировать умственные действия с заранее заданными параметрами. «Процесс ориентировки субъекта в ситуации, которая открывается в психиче-

ский цикл практических занятий для студентов по специальности «Психология развития и обучения». Их целью является обучение разработке и реализации конкретных обучающих программ на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Студенты создают и апробируют созданные в рамках практикума проекты по формированию определенных действий с заранее заданными свойствами, анализируют эффективность разработанных проектов, осуществляя профессиональную рефлекссию. В рамках разработки проекта студенты должны самостоятельно выбрать и опреде-

- направленность проектов, трудности и достижения при построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия и при разработке отдельных этапов шкалы планомерно-поэтапного формирования;
- основные темы, выбираемые студентами для разработки программ;
- трудности, с которыми сталкиваются студенты при реализации программы формирования умственных действий и понятий;
- основные объективные ошибки при построении и проведении программ на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В рамках разработки проекта студенты должны самостоятельно выбрать и определить цель и предмет формирования, характеристики субъекта формирования и мотивационной основы действия, обосновать формирующую стратегию обучения в соответствии с характеристиками ориентировочной основы деятельности, представить отдельные этапы формирования

В мета-анализе приняли участие 36 студенческих отчетов, выполненных студентами 4-х курсов, специализирующихся на кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Студенты выполняли задание в рабочих группах по 2–4 человека, представляли промежуточные и итоговые результаты в виде устных выступлений, письменных отчетов и презентаций. Студенты сами выбирали тему, цель, предмет формирования и сами реализовывали свои формирующие проекты под супервизией.

ском отражении, формирование, структура и динамика этой ориентировочной деятельности, определяющие ее качество и возможности – вот что составляет предмет психологии» (Гальперин, 1999, С. 150). Разработанное П.Я. Гальпериным направление рассматривает психические процессы в контексте их происхождения, строения и функций (Обухова, 2010). В этом контексте практические занятия по теории планомерно-поэтапного формирования возможны только на основе общеметодологических схем. В рамках практических занятий важно дать обучающимся представление о соотношении общепсихологической теории психологии и операционально-технической концепции обучения и усвоения знаний. На факультете психологии, наряду с лекциями о концепции П.Я. Гальперина, традиционно проводит-

лить цель и предмет формирования, характеристики субъекта формирования и мотивационной основы действия, обосновать формирующую стратегию обучения в соответствии с характеристиками ориентировочной основы деятельности, представить отдельные этапы формирования. Им необходимо также разработать соответствующий целям и задачам обучения входной и выходной контроль качества усвоенных действий и/или понятий. По сути, в рамках практических занятий студенты получают широкую ориентировку в самой концепции Петра Яковлевича Гальперина, действуя через самостоятельное создание конкретной ориентировочной основы формируемого действия.

Интересно проследить несколько направлений в мета-анализе студенческих проектов:

Нами был проведен анализ категорий выбора цели формирования в проектах, разрабатываемых студентами. Так, наиболее популярными оказались темы, связанные с обучением различным аспектам планирования и саморегуляции. Более трети студентов разрабатывали проекты, связанные с планированием времени, финансов, режима труда и отдыха, питания (36% проектов). По 14% проектов было посвящено формированию практических навыков таких, как вязание, кулинария, бисероплетение, и навыков, связанных с различными аспектами творчества (рисование, сочинение сказок, игры). Практически каждый десятый проект (по 11%) был связан с формированием математических или речевых навыков. Наименьшее количество проектов было связано с формированием когнитивных функций (память, внимание) и эмоционально-личностных аспектов (эмпатия в общении, самомотивация и т.п.) – 8% и 6% соответственно. Таким



Наталья Николаевна Поскребышева – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: pskr@inbox.ru

Для цитирования: **Поскребышева Н.Н.** Особенности практических занятий по теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. – 2017. – №3(27). – С. 76–81. doi: 10.11621/npj.2017.0309

For citation: **Poskrebysheva N.N.** (2017) Student practical work on the theory of systematic gradual development of intellectual activity of P.Ya. Galperin. National Psychological Journal, [Natsionalnyy psikhologicheskii zhurnal], 3, 76–81. doi: 10.11621/npj.2017.0309

ISSN 2079-6617 Print | 2309-9828 Online
© Lomonosov Moscow State University, 2017
© Russian Psychological Society, 2017

образом, можно заключить, что наибольший практический интерес, с точки зрения обучения на основе планомерно-поэтапного формирования умственных действия и понятий, вызывают темы, связанные с функциями саморегуляции. Интересно отметить, что значительное внимание привлекли темы, позволяющие применить полученные знания в реальной жизнедеятельности, хорошо встроенные не только в возможности исполнительской части деятельности, но и включенные в смысловой контекст жизнедеятельности обучающихся. Таким образом, успешность проекта зачастую определялась именно тем, насколько полным было соответствие взаимоотношений между различными уровнями ориентировки в проблемной ситуации. Под уровнями ориентировки в данном случае мы понимаем уровни ценностной, смысловой, целевой и исполнительской ориентировки (Подольский, 2002). Если в рамках ставших классическими экспериментов по формированию функции внимания и созданию дальнейших программ его развития центральным звеном становится контрольная часть действия (Гальперин, 1998), то в проектах формирования функций планирования на первый план выходит деятельность целеполагания, то есть целевая и смысловая ориентировка.

Анализируя выбор студентами возраст обучающихся, можно отметить, что преобладающее большинство из них выбирали возраст, близкий к собственному – 65% отобранных обучающихся на момент проведения формирующего проекта находились в юношеском возрасте или возрасте ранней зрелости. Было также представлено по 11% дошкольников и подростков, 13% младших школьников. Можно предположить, что создание и реализации программы обучения в большей степени привлекает студентов с точки зрения реализации собственных возможностей, о чем они охотно говорили на занятиях. Однако выбор возраста и осуществление идентификации с обучающимся нередко вызывали определенные трудности у студентов. Так, невозможно было «перенести» готовые схемы ориентировки, созданные и разработанные ранее для создания полноценной ООД (ориентировочной основы действия).

Выявился ряд основных трудностей и достижений в построении полной ориентировочной основы деятельности для проекта формируемого действия и/или понятия, с которыми сталкивались студенты. Это создание полной ООД как системы представлений о цели, плане и средствах для выполнения формируемого действия, выделение конкретных задач, принципиально решаемых в формирующем проекте, обеспечение самостоятельности обучающихся при освоении ООД. Создание полной ООД требовало от студентов зачастую расширения собственных знаний о предметной области, в рамках которой реализовывался про-

типа обучения нередко подменялось самостоятельными действиями методом проб и ошибок. Недостаточно полная и обобщенная ООД на этапе планирования формирующего проекта нередко приводила к невозможности самостоятельного освоения схемы обучающимися под руководством «учителей». Созданная в результате в совместном творчестве обучающихся и обучающегося схема не удовлетворяла требованиям обобщенности и полноты.

При анализе трудностей и достижений при разработке отдельных этапов шкалы в рамках реализации собственной обучающего проекта на основе плано-

Отсутствие ориентировки в соответствующей предметной области заставляло авторов проектов сомневаться, является ли реализуемый ими проект действительно программой планомерно-поэтапного формирования или это хорошо спланированное когнитивно-бихевиоральное научение с выработкой когнитивных схем

ект. Изучение психологии регулятивных процессов, тайм-менеджмента, нутрициологии, изобразительного искусства, кулинарии, сферы финансов самими авторами проектов приводило к достижению поставленной цели. Отсутствие ориентировки в соответствующей предметной области заставляло авторов проектов сомневаться, является ли реализуемый ими проект действительно программой планомерно-поэтапного формирования или это хорошо спланированное когнитивно-бихевиоральное научение с выработкой когнитивных схем. Выделить конкретные задачи, принципиально решаемые в формирующем проекте, оказалось непросто в контексте разработки и реализации проекта. Студентам нередко было трудно определить, реализуемо ли формирование того или иного умственного действия или понятия в рамках ограниченного по времени практикума, и есть ли возможность создать полную ООД при имеющихся у них знаниях. Непростым оказывалось и решение о полезности формируемого действия. Так, руководствуясь экспериментальными целями и исключительно исследовательским интересом, студенты зачастую не учитывали возрастную психологическую специфику развития детей и молодых взрослых. Самостоятельность в освоении ООД в контексте третьего

мерно-поэтапного формирования важно понимать алгоритм, на основе которого действовали студенты при построении шкалы формирования. Так, в рамках построения мотивационного этапа шкалы поэтапного формирования необходимо было после выбора предпочитаемого для формирования действия и субъекта формирующей процедуры определить наиболее адекватный задаче тип мотивации. П.Я. Гальперин выделяет мотивационную основу деятельности в качестве одного из важнейших условий формирования продуктивного мышления и умственных действий, соответственно. В своей концепции он указывает, что мотивация имеет «не только энергетическое, но и ориентировочное значение ... мотивация учения становится важнейшим началом ориентации в содержании учения» (Гальперин, 1998, С. 315). Выделяя внутреннюю, познавательную мотивацию как наиболее продуктивную, необходимо понимать, что при формировании отдельного действия или понятия возможна опора не только исключительно на внутреннюю мотивацию, но и на сложную систему различных мотивационных аспектов обучения, включая сочетание внутренней, внешней и соревновательной мотивации. Именно поэтому в соответствии с выбором цели формирования был важен анализ мотивационной стороны

обучающейся личности и определение мотивации наиболее адекватной задачам формирования в конкретном проекте. По сути, студенты до разработки конкретных задач и программы формирования должны были задаться следующим вопросом: почему именно эта мотивационная основа формируемого действия является для конкретного обучающегося в данной деятельности и в данной ситуации наиболее адекватной? Разра-

ботчики указывали на то, что они добровольно готовы освоить новую предметную область не потому, что она сама по себе интересна, а потому что они хотели бы пообщаться с «настоящим психологом» или «вообще любят проходить психологические тесты».

В разработке таких этапов, как формирование действий в материальной и материализованной форме, формирование действий во внешней речи про-

Психологическое описание формирования навыка, действия или понятия не вызывало существенных трудностей у студентов, а соотнесение его с психологической реальностью и выделением самой обретаемой компетентности в контексте места навыка в системе знаний и умений обучающегося доставляли им немало трудностей

ботчикам проектов предстояло проанализировать, какие компоненты не только внутренней, но и внешней, и соревновательной мотивации адекватны задачам и ситуации формирования, ценностно-смысловым и целевым аспектам обучающегося. Наибольшие трудности у разработчиков проектов на этапе определения и формирования мотивационной основы действия вызывал вопрос о соотношении внутренней мотивации и личной заинтересованности обучающихся. Так, студенты часто недоумевали, почему не связанное непосредственно с предметом формирования поощрение, особенно нематериальное, не является полноценной внутренней мотивацией. Частые ошибки в определении типа мотивации обучающегося были связаны именно с непониманием внутренней сущности типов мотивации. Под внешней мотивацией студенты ошибочно предполагали личную заинтересованность, то есть смешивали понятия интенсивности мотивации и побуждающей силы с понятием собственно внутренней мотивации. Например, под внутренней мотивацией понимали острое желание овладеть действием, поскольку оно поможет экономить время или финансовые средства. В случаях выявления очень высокой мотивации студенты также нередко предполагали, что обучающиеся обладают внутренней мотивацией, даже если мотивирующей силой обладало внешнее поощрение. Так, в качестве внутренней мотивации ошибочно указывались мотивы развлечения или общения обучающегося, когда обуча-

себя и в скрытой речи, студентам предстояло определить меру освоения формируемого действия самостоятельно. Большинство студентов стремились к идеальной форме освоения, к возможности осуществления формируемого действия «в уме». Большие сложности с определением меры освоения существовали там, где сам продукт не предполагал необходимость быстрого выполнения без опоры на представленную схему, или там, где были неверно определены сроки реализации формирования действия.

Определенные сложности встречались и при реализации формирующей стратегии на этапах разработки ориентировочной карточки. Согласно теории П.Я. Гальперина, понятие представляет собой абстрактный образ предмета, формирование которого происходит, благодаря исследовательской деятельности, формируемое же действие должно сопровождаться ориентировкой в поле признаков формируемого понятия и записываться на т.н. «рабочую карточку» (Обухова, 2010). Рабочая карточка представляет собой более или менее развернутый общий алгоритм осуществления деятельности. Наибольшие трудности при составлении ориентировочных карточек для проектов формирования наблюдались в тех проектах, где само выполнение действия предполагало наличие наглядных структурирующих материалов. Так, не всегда удавалось разделить специально подготовленный бланк для планирования режима труда и отдыха от алгоритма заполнения такого

«распорядка дня» или разделить в специальном мобильном приложении ориентирующую схему планирования бюджета и инструмент для фиксации соответствующих строк бюджета.

Для полноценной реализации проекта студентам необходимо было понимать трехмодельную схему формирования человеческой компетентности (Подольский, 2002) – от психологической модели через психолого-педагогическую модель к реальной модели формирования. В рамках описания психологической модели надо было представить психологическое описание самой обретаемой компетентности, психологическую модель субъекта компетентности, модель ситуации формирования, модель собственно процесса обретения компетентности. Психологическое описание формирования навыка, действия или понятия не вызывало существенных трудностей у студентов, а соотнесение его с психологической реальностью и выделением самой обретаемой компетентности в контексте места навыка в системе знаний и умений обучающегося доставляли им немало трудностей. Таким образом, можно предположить, что студенты хорошо справляются с заданиями, связанными с разработкой конкретных этапов шкалы формирования, однако не всегда имеют достаточное представление о месте формируемого понятия в целостной психологической структуре. Так, схемы и ориентировочные карточки для действий сложения и вычитания и соответствующие задания легко разрабатывались студентами в рамках соответствующих проектов, однако их соотнесение с формированием понятия числа, элементарных математических действий и т.п. давались сложнее. Психолого-педагогическая модель связана с проекцией психологической модели на условия конкретной процедуры формирования. Студентам следовало определить, как требования психологической модели могут быть реализованы с учетом условий и возможностей разрабатываемой обучающей процедуры, какие ограничения на возможности реализации этих требований накладывают другие привходящие обстоятельства. При разработке реальной модели в рамках конкретных обучающих проектов психолого-педагогическую модель необходимо было

спроецировать на реалии процесса обучения (временя, задачи, конкретная деятельность, планы занятий и пр.). В то время как к самим заданиям студенты подходили творчески, использовали различные иллюстративные материалы, схемы, техники структурирования материала и пр., планирование времени давалось им сложнее. В самоотчетах студенты часто указывали на сложности при соотношении времени и количества занятий. Упоминание данной сложности встречается в 15 из 36 отчетов, то есть около 40% авторов проектов испытывали сложности при временном планировании занятий, количестве проводимых встреч, выделении времени для самостоятельной работы обучающимся. Кроме того, ряд трудностей был связан с невозможностью создания развернутой полноценной ориентировочной основы для формирования тех действий и поня-

тий, которые требовали освоения базовых действий. Так, например, сложности при формировании понятий элементарных математических действий возникали при недостаточной сформированности понятия самого числа, трудности в формировании навыка планирования дня или составления бюджета возникали при недостаточной осведомленности обучающихся о существенных характеристиках таких понятий, как время, бюджет.

В данной статье в большей степени акцент сделан на трудностях и сложностях, с которыми сталкиваются студенты при планировании и реализации обучающих проектов на основе планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. Следует отметить, что в целом студенты хорошо справлялись с поставленными задачами, разрабатывали полноценные ООД и схемы формиро-

вания действий в соответствии с представленными темами и целями. Критический анализ именно трудностей представляется важным с точки зрения дальнейших перспектив освоения концепции планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий и общеметодологических аспектов теории П.Я. Гальперина. Практически все участники отмечали возросший после занятий интерес к данной теории. Они выделяли также основные моменты формирующей стратегии: необходимость выявления существенных, сущностных элементов действия для построения алгоритма, высокую эффективность обучения, перенос обучающимися обретенных навыков на другие виды деятельности и перенос самой схемы в самом общем виде на другие виды деятельности как обучающимися, так и самими студентами.

Литература:

- Бурменская Г.В. Понятие «ориентировочная деятельность» как средство анализа феноменов психического развития в онтогенезе // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 7–12.
- Гальперин П.Я. Введение в психологию. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999.
- Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
- Гальперин П.Я. Лекции по психологии / под ред. и с предисл. А.И. Подольского. – Москва, 2002
- Гальперин П.Я. О возможности построения объективной психологии // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 174–175.
- Гальперин П.Я. Проблема онтогенеза психики // Национальный психологический журнал. – 2012. – №2(8) – С. 9–13.
- Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. – Москва : Ин-т практической психологии; Воронеж : Модек, 1998. – 480 с.
- Ждан А.Н. П.Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 14–18.
- Карабанова О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73–82.
- Лидерс А.Г. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в истории отечественной психологии // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 57–66.
- Лидерс А.Г., Фролов Ю.И. Развитие представлений об ориентировке и ориентировочной деятельности в концепции П.Я. Гальперина // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 4. – С. 13–27.
- Обухова Л.Ф. Теория П.Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 4–10.
- Подольский А. И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–27.
- Подольский А.И. Быть самим собой в науке и жизни // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 2. – С. 21–22.
- Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 11–22.
- Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 15–28.
- Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. – Москва : Юнити-Дана, 2001.
- Степанова М.А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л.С. Выготский и П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 90–99.
- Podolskiy A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209/
- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005) Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155–165. 10.1207/s15326985ep4003_2
- Seel, Norbert M. (Ed.) (2012) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York, Springer. 10.1007/978-1-4419-1428-6
- Feryok, A. & Pryde, M. (2012) Images as orienting activity: using theory to inform classroom practices. *Teachers and Teaching*, 18(4), 441–454. 10.1080/13540602.2012.696045
- Haenen, J. (2001) *Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution*. Learning and Instruction.
- Gudjons, H. (2014) *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. Julius Klinkhardt.
- Karpov, Y. & Bransford, J. (1995) Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), 61–67. 10.1207/s15326985ep3002_2

- Kirschner, S.R., & Martin, J. (2010) *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self*. Columbia University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. In: R. Sun (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1998–2003. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Bert van Oers ... [et al.] (Eds.) (2008) *The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory*. New York, Cambridge University Press.

References:

- Arievitch, I. M., & Haenen, J. P. P. (2005) Connecting sociocultural theory and educational practice: Galperin's approach. *Educational Psychologist*, 40(3), 155–165. doi: 10.1207/s15326985ep4003_2
- Bert van Oers ... [et al.] (Eds.) (2008) *The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory*. New York, Cambridge University Press.
- Burmenskaya, G.V. (2012) The concept of «orienting activity» as a means of analyzing the phenomena of mental development in ontogenesis. *[Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]*, 4, 7–12.
- Galperin, P.Ya. (1966) On the issue of interiorization. *[Voprosy psikhologii]*, 6, 25–32.
- Galperin, P.Ya. (1987) On the possibility of constructing objective psychology. *[Voprosy psikhologii]*, 6, 174–175.
- Gal'perin, P.Ya. (1998) Psychology as an objective science. Moscow, Izdatel'stvo Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: NPO Modek, 480.
- Galperin, P.Ya. (1999) Introduction to psychology. Rostov-on-Don, Feniks.
- Galperin, P.Ya. (2002) Lectures on psychology. Moscow.
- Galperin, P.Ya. (2012) The issue of the ontogenesis of the psyche. *National Psychological Journal*, 2(8), 9–13.
- Liders, A.G. (2006) Development of ideas about orientation and orientational activity in the history of Russian psychology. *[Metodologiya i istoriya psikhologii]*, 1(2), 57–66.
- Liders, A.G., & Frolov, Yu.I. (2012) Development of ideas about orientation and orienting activity in the concept of P.Ya. Galperin. *[Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]*, 4, 13–27.
- Obukhova, L.F. (2010) The theory of P. Ya. Galperin - establishing a new branch of psychology. *[Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya]*, 4, 4–10.
- (2012) Orienting image in the structure of the social situation of child development: from L.S. Vygotsky to P.Ya. Galperin. *[Vestnik Moskovskogo universiteta]*. Ser. 14. Psychology, 4, 73–82.
- Podolskiy, A.I. (2002) Psychological system of P. Ya. Galperin. *[Voprosy psikhologii]*, 5, 15–27.
- Podolskiy, A.I. (2012) To be yourself in science and life. *The National Psychological Journal*, 2, 21–22.
- Podolskiy, A.I. (2012) Psychological concept of P.Ya. Galperin: some trends and prospects for further development. *[Vestnik Moskovskogo universiteta]* Series 14. Psychology, 4, 11–22.
- Feryok, A., & Pryde, M. (2012) Images as orienting activity: using theory to inform classroom practices. *Teachers and Teaching*, 18(4), 441–454. doi: 10.1080/13540602.2012.696045
- Gudjons, H. (2014) Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit. Julius Klinkhardt.
- Haenen, J. (2001) Outlining the teaching-learning process: Piotr Galperin's contribution. *Learning and Instruction*.
- Karpov, Y. & Bransford, J. (1995) Vygotsky and the Doctrine of Empirical and Theoretical Learning. *Educational Psychologist*, 30 (2), 61–67. doi: 10.1207/s15326985ep3002_2
- Kirschner, S.R., & Martin, J. (2010) *The Sociocultural Turn in Psychology: The Contextual Emergence of Mind and Self*. Columbia University Press.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.
- Podolskiy, A. (2010) The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? Ed. by P. Aunio et al.* Jyvaskyla, Finland, 223–245. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2002) Psychological system of P.Ya. Galperin. *[Voprosy psikhologii]*. 5, 15–28.
- Podolskiy, A.I. (2009). On Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy, A.I. (2009). On the Scientific Status and Practical Significance of One Psychological Theory. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 187–209.
- Podolskiy A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Podolskiy, A.I. (2014). "There is nothing so practical as a good theory": How to let it work in practice (the case of Galperin's theory). *Psychology in Russia: State of the Art*, 7(3), 4–12. doi: 10.11621/pir.2014.0301
- Rambusch, J. (2006) Situated learning and Galperin's notion of object-oriented activity. In: R. Sun (Ed.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1998–2003. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Reshetova, Z.A. (2001) Developing systemic thinking in learning. Moscow, Yuniti-Dana.
- Stepanova, M.A. (2000) Prerequisites for the theory of systematic, stage-by-stage development of mental actions and concepts: L.S. Vygotsky and P.Ya. Galperin. *[Voprosy psikhologii]*, 6, 90–99.
- Zhdan, A.N. (2012) P.Ya. Galperin as a theorist and methodologist of psychological science. *National psychological journal*, 2, 14–18.
- Seel, Norbert M. (Ed.) (2012) *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York, Springer. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6