

УДК 37.015.3 316.43

Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьника

Ю.А. Самоненко, О.А. Жильцова, И.Ю. Самоненко

В своей теории планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперин установил этапы и способы работы учащегося с содержанием учебного материала, в результате которых формируются те или иные психические новообразования. Результатом обучения могут быть не только конкретные предметные знания и умения, но и новые способности, свидетельствующие о положительной динамике в умственном развитии ребенка.

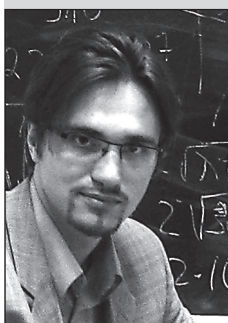
Одним из показателей развитого мышления человека является его способность к внутреннему диалогу. Многие авторы рассматривают в качестве источника развития этого качества групповую дискуссию, участники которой высказывают различные взгляды на обсуждаемый предмет, что, в конечном счете, позволяет объективировать проблему, рассмотреть ее различные стороны, установить порождающие ее противоречия. В связи с этим в педагогику был введен термин полисубъект деятельности, рассматриваемый как некоторая общность отдельных субъектов, обеспечивающих более высокий уровень творческого процесса, по сравнению с тем, что может продемонстрировать отдельный ученик. Подобная форма учебной работы, как полагают



Юрий Анатольевич Самоненко – психолог, доктор педагогических наук, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова



Ольга Александровна Жильцова – психолог, кандидат химических наук, доцент кафедры методики преподавания химии Московского института открытого образования



Илья Юрьевич Самоненко – математик, кандидат социологических наук, заведующий отделом методической поддержки школьного образования Управления непрерывного и дополнительного образования МГУ имени М.В. Ломоносова

многие авторы исследований, в идеале создает предпосылки для формирования рефлексии у школьников. На пра-

ского содержания внутреннего диалога и установление путей его формирования в процессе обучения.

В связи с этим в педагогику был введен термин полисубъект деятельности, рассматриваемый как некоторая общность отдельных субъектов, обеспечивающих более высокий уровень творческого процесса, по сравнению с тем, что может продемонстрировать отдельный ученик.

ктике же не всегда удается направить обсуждение в конструктивное русло. Даже у взрослых людей дискуссия нередко принимает, выражаясь обывательским языком, «базарную» форму, ничего не дающую для решения обсуждаемых вопросов. Можно привести много примеров такого рода бесплодных споров на телевидении в рамках популярного жанра «ток-шоу».

Методологической основой нашего исследования стало исходное положение теории деятельности, согласно которой структура внутренней, психической деятельности имеет принципиальное сходство со структурой внешней практической деятельности. Для человека эта структура отображает компоненты и связи трудового действия, включая такие его составляющие, как цель и про-

Известные правила коллективного обсуждения, например, в ходе «мозгового штурма», не касаются содержания мыслительных действий участников полилога. Каждый дискурсант имеет право говорить все, что ему «вздумается».

Трудности организации содержательного диалога как формы учебной деятельности обусловлены, с нашей точки зрения, недостаточной структурированностью содержания диалога (точнее «полилога») и функций участников такого рода общения. Известные правила коллективного обсуждения, например, в ходе «мозгового штурма», не касаются содержания мыслительных действий участников полилога. Каждый дискурсант имеет право говорить все, что ему «вздумается». В этот момент лишь запрещаются критические высказывания

дуг действия, предмет и средства его преобразования. (А.Н. Леонтьев).

В ходе выполнения действия субъект включается в него, условно говоря дважды, выполняя при этом различные функции. Во-первых, им вырабатывается замысел действия. Во-вторых, как исполнитель замысла, этот же субъект осуществляет необходимую систему операций по преобразованию предмета деятельности с учетом заданных обстоятельств объективных условий. В обывательской речи это соответствует выражению: «сказано-сделано». Дей-

Трудовое действие социально по своей сущности. Общество задает оценку действию, определяя для субъекта значение и смысл выполняемой им деятельности. Эта общественная оценка в процессе интериоризации обретает форму специального действия субъекта, называемого рефлексивным.

других членов группы. При этом участникам дискуссии не ясны источники и структура умозаключений соперников, направленность и конкретная цель каждого умственного действия. Усвоенные правила обсуждения существенно не влияют на структуру и содержание интеллектуальной составляющей, формирующей способности к внутреннему диалогу. Иными словами, обобщенная структура диалога не выступает для ученика предметом усвоения.

Целью данной статьи является выявление особенностей психологиче-

ские, направленное на получение прагматического результата, называются рефлексивным. Если для удобства перейти к образным сравнениям, то первой позиции можно придать статус «бригадира» («прораба»). Он намечает конкретную цель работы и несет ответственность за ее выполнение в соответствии с планом (дадим условное обозначение этой позиции Ф-1). Субъекта, реализующего замысел, можно с той же степенью условности назвать «исполнителем» (условное обозначение Ф-2). На нем лежит ответствен-

ность за конкретное воплощение общих указаний «бригадира».

Вместе с тем, трудовое действие подразумевает участие или отношение к его результату других людей. Трудовое действие социально по своей сущности. Общество задает оценку действию, определяя для субъекта значение и смысл выполняемой им деятельности. Эта общественная оценка в процессе интериоризации обретает форму специального действия субъекта, называемого рефлексивным. Как и в первом случае, функции субъекта в рефлексивном действии раздваиваются. Первая состоит в общей констатации необходимости «разобраться» с тем, что происходит на флексивном уровне. Если на флексивном уровне нет существенных рассогласований, установленных целей и полученного продукта, то рефлексивное действие далее не получает развития. Если же получен сигнал о расхождении замысла с результатом действия, то у субъекта, вставшего в рефлексивную позицию, могут возникнуть вопросы: по какой причине возникло рассогласование, что необходимо предпринять для исправления положения дел?

Ответы на эти вопросы требуют педантичного анализа всей цепочки операций, имевших место на флексивном уровне. Для этого требуется переход еще на одну, субъективно новую, позицию. Если заняться соотношением функций субъекта, относящихся к рефлексивному уровню, с профессиями людей, выполняющих подобные обязанности, то задачи субъекта, вставшего в рефлексивную позицию можно уподобить проблемному полю деятельности судьи (РФ-1). Информацию для его обоснованного решения добывают «эксперты» (РФ-2).

Основная гипотеза исследования.

Краткий итог наших рассуждений состоит в следующем. Субъекта учебной деятельности в теоретическом отношении следует рассматривать как полисубъекта, организующего для самого себя «внутреннюю» дискуссию, подобно тому, как если бы ее вели различные персоны. При этом каждый из «участников» обсуждения выполняет в отношении других определенные функции (Схема 1).

Статусы и функции участников полилога	РФ-1	РФ-2	Ф-1	Ф-2
РФ-1 Статус: «Судья» («священник») Функции: Оценка значений и смыслов деятельности, ее соответствие общим нормативным требованиям	Консилиум Тема: «Осознание значений и смыслов предстоящей, выполняемой или завершённой деятельности»	Указание со стороны РФ-1 к РФ-2: дать «экспертное» заключение о значении и смысле действия путем его системного анализа и эмоциональной оценки.	Указание со стороны РФ-1 к Ф-1 на разработку и коррекцию целей, выстраивание приоритетов в решении задач.	Общие установки со стороны РФ-1 к Ф-2 на выполнение исполнительской деятельности: (самоотдача, усердие, рвение, либо напротив, экономный расход сил и т.п.).
РФ-2 Статус: «эксперт» («следователь», «делопроизводитель») Функции: Системный анализ флексивного действия, «самонаблюдение», эмоциональная и моральная оценка замысла, процесса и результата действия на флексивном уровне.	Запрос со стороны РФ-2 к РФ-1: каким аспектам работы целесообразно отдать приоритет, оценить затраты и ресурсы и проч.	Консилиум Тема: «Освоение и адекватное применение методологии системного анализа; совершенствование эмоциональных, нравственных и правовых оценок деятельности».	Информация для Ф-1 для составления обоснованного плана проекта, формирования замысла.	Выдача рекомендаций для Ф-2 по рациональным приемам выполнения преобразовательного действия.
Ф-1 Статус: «бригадир» («капитан», «прораб» т.п.) Функции: Разработка замысла, целеуказание для Ф-2, оценка прагматического результата действия, коррекция действия.	Запрос со стороны Ф-1 к РФ-1 на состав и приоритеты в постановке целей и планирование их достижения.	Запрос со стороны Ф-1 к РФ-2 на информацию об общих характеристиках предмета преобразования и номенклатуры средств деятельности.	Консилиум Тема: «Совершенствование целеполагания. Тезаурус целей. Ресурсное обеспечение реализации задач»	Осуществление управления преобразовательными действиями, выполняемыми Ф-2. Составление графика действий, решение об их приостановке в случае затруднений для дополнительного изучения свойств, предмета или овладения новыми приемами преобразования и т.п.
Ф-2 Статус: «исполнитель» (например: «рабочий», «матрос») Функции: Исполнение преобразующих операций, их усовершенствование.	Запрос со стороны Ф-2 к РФ-1 на уточнение значимости действия, его роли в жизненной перспективе в целом.	Запрос к РФ-2 на корректность используемых операций, в том числе адекватность метода предмету преобразования.	Запрос к Ф-1 на получение задания, его уточнение. Осуществление контроля и коррекции.	Консилиум Тема: Обогащение знаний внутри конкретных предметных областей, эффективное использование средств и приемов деятельности.

Схема 1. Цели диалога условных участников обсуждения.

Обсуждение может проводиться, как между субъектами с различным статусом, так и между теми, кто занимает одинаковую позицию. В последнем случае диалог можно обозначить как «консилиум».

Теоретическую схему представления персоны ученика как полисубъекта, осуществляющего внутренний диалог, можно иллюстрировать различными примерами из жизненных наблюдений, бесед с представителями различных групп испытуемых или проследить в рассуждениях персонажей литературных произведений, для которых характерна глубокая психологическая прорисовка героев.

Педагогический эксперимент.

Идея о «полисубъектности» субъекта деятельности имеет особое значение для управления учебной деятельностью ребенка со стороны учителя. Чтобы «коллективное» стало «индивидуальным» необходима строгая организация этапов

перехода от интерперсонального диалога к внутреннему. Рассмотренная 4-х позиционная схема позволяет ученикам последовательно и достаточно быстро отходить от внутригруппового общения и осваивать внутренний диалог (полилог).

Различные позиции в ходе диалога с учащимся может занимать и учитель, демонстрируя исполнение различных функций гипотетическими субъектами общения. Однако во всех случаях этот процесс должен содержать известные этапы интериоризации (и, соответственно, экстериоризации), заданные теорией планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Различные позиции в ходе диалога с учащимся может занимать и учитель, демонстрируя исполнение различных функций гипотетическими субъектами общения. Однако во всех случаях этот процесс должен содержать известные этапы интериоризации (и, соответственно, экстериоризации), заданные теорией планомерного форми-

рования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина.

Наиболее благоприятные условия для формирования внутреннего диалога предоставляют различные формы дополнительно образования.

Наше исследование проходило на базе «Малой академии МГУ имени М.В. Ломоносова», для работы в которой привлекались учащиеся 7-10-х классов без предварительного отбора. Экспериментальная группа численностью 30 человек разбивалась на бригады по 4-5 человек. Основу учебной деятельности школьников составляло выполнение

учебного проекта. В качестве контрольных групп выступали школьники Москвы и других регионов, представлявшие свои работы на конференции по

вать мыслительную деятельность ребенка в форме диалога (полилога).

Рассмотрим особенности этапов усвоения действий и понятий.

Самостоятельно сделанный выбор укрепляет способность преодолевать препятствия, отводит возможные жалобы воспитанника на трудности исполнения принятого решения, то есть способствует реализации принципа добровольности.

проектной и исследовательской деятельности. Учебный план дополнительного образования включал три основных части (Жильцова О.А.):

- 1) актуализация знаний школьных предметов, необходимых для выполнения проекта;
- 2) элективный курс, вводящий ученика в проблематику его проекта или исследования;
- 3) собственно выполнение проекта.

Элективный курс содержит достаточно емкий раздел: «Как мы познаем мир и самих себя». Из этого раздела учащиеся получают начальные сведения о процессах организации труда и психологии умственной деятельности.

Технология обучения на основе теории П.Я. Гальперина включает, как известно, следующие этапы: мотивационный, составление обобщенной схемы ориентировочной основы действия, ма-

Мотивационный этап.

Мотивация учащихся на протяжении всего цикла обучения поддерживалась соблюдением освоенных нашим педагогическим коллективом принципов неформального социального образования. В их числе:

Разнообразие и добровольность. Разнообразие выражалось в предоставлении воспитаннику возможности принять добровольное решение о предпочтении той или иной формы активности. Сама эта возможность утверждает в сознании учащегося ответственность за свою судьбу. Предполагается также его готовность к анализу ситуации, учету различных внешних обстоятельств, своих способностей, временных возможностей и интересов. Сама процедура выбора является мощным фактором стимуляции умственной активности учащегося. Самостоятельно сделанный выбор укрепляет

Равноправное партнерство – принцип, утверждающий необходимость при общении уважения личности другого человека, несмотря на возможные различия в статусе. В детских и молодежных коллективах пренебрежение к равноправному общению достаточно распространено. Вот почему воспитателю необходимо самому демонстрировать это качество межличностного взаимодействия.

териальный, материализованный, словесный, речь «про себя» и умственный. В нашем педагогическом эксперименте предусматривалось, выражаясь словами известного отечественного психолога Я.А. Пономарева, получение прямого и побочного продукта. Под прямым продуктом обучения понимается содержание предметных знаний и умений, необходимых для выполнения проекта. В нашем случае по содержанию эта работа представляла собой адаптированную к возможностям школьника научно-исследовательскую и опытно-конструкторскую разработку (НИОКР). В качестве побочного продукта выступила схема полисубъектного общения, опора на которую позволяет организо-

вать способность преодолевать препятствия, отводит возможные жалобы воспитанника на трудности исполнения принятого решения, то есть способствует реализации принципа добровольности. В процессе принятия решения происходят диалоги и дискуссии с товарищами, другими членами коллектива, педагогическими работниками, родителями.

Метод проб и ошибок. К предстоящим реальным делам необходимо готовиться, учиться. Но пребывание за школьной партой или на студенческой скамье и добросовестное изучение основ наук или профессии не гарантируют безупречную деятельность в будущем. Глубокие знания и опыт не приходят без ошибок. Учеба, как правило, готовит к безошибоч-

ным ответам на заранее поставленные вопросы. Проблемы и связанные с ними вопросы, возникающие в реальной жизни, не похожи на вопросы из задачника. В любой ситуации появляется множество дополнительных обстоятельств, которые заранее трудно предусмотреть. Эти обстоятельства приводят к затруднениям и ошибкам. Впервые оказавшись в таком положении, человек может испытать сильный стресс. Вот почему еще в период учебы и социального становления необходимо предусматривать создание соответствующих педагогических ситуаций.

Самоуправление. Способность к самоуправлению возникает не спонтанно. Как и все высшие психические функции, эта способность развивается в результате регуляции деятельности нормами, устанавливаемыми социумом. Отказ от давления авторитета взрослых приводит к активизации поисковых действий в решении практически значимых задач. Оказанное доверие взрослых создает предпосылки для формирования ответственности детей за принятое решение. Большие возможности развития навыков самоуправления открывает организация проектной и исследовательской деятельности учащихся.

Симметрия (Равноправие). Далеко не все люди соглашаются оказаться в позиции «ведомого», подчинив свои действия чужой воле. Надо помнить, что настоящий лидер обретает свой статус, благодаря добровольному делегированию ему членами группы возможности формулировать их общее мнение по тем или иным вопросам. Право быть лидером необходимо заслужить, заручившись общим доверием. Лидеру делегируется многое, но не все. Равноправное партнерство – принцип, утверждающий необходимость при общении уважения личности другого человека, несмотря на возможные различия в статусе. В детских и молодежных коллективах пренебрежение к равноправному общению достаточно распространено. Вот почему воспитателю необходимо самому демонстрировать это качество межличностного взаимодействия.

Дружеский контроль. Без разумного контроля невозможно нормальное существование человеческой общности. Особенно необходим контроль в группах и объединениях молодых людей, не имеющих еще достаточного жиз-

ненного опыта. В связи с этим возникает проблема поиска приемлемых форм контроля, не вызывающих протестных реакций со стороны воспитанников. Хорошей предпосылкой для осуществления дружеского контроля являются доверительные отношения между сторонами общения. Такого рода отношения возможны в случае взаимопонимания участников, базирующегося на общих духовных ценностях и позитивном эмоциональном климате общения.

Модульность (Структурная гибкость). Готовность к переменам является одной из черт личности. Можно сказать, что категории людей, обладающих этой чертой, в отношении социальных процессов свойственно проявлять структурную гибкость. Это качество может формироваться во всем многообразии игровой, познавательной, учебной и практической деятельности человека. В основе структурной гибкости лежит умение действовать в ситуации изменяющихся правил.

Символизм. По мере развития индивида возникает осознанное желание войти в некоторую особенную общность, в которой культивируются свои специфические правила жизни и поведения. Тем самым разрешается противоречие, особенно свойственное подростку. С одной стороны опасение «быть как все», с другой страх «быть не как все».

Участники групп, как правило, хотят подчеркнуть свою принадлежность своему сообществу, выступить как часть «коллективного субъекта» действия. Очень важна в связи с этим демонстрация принадлежности к группе. Этой цели служит символика: знаки, эмблемы, гербы, флаги, речевки, песни, гимны, особенности ношения одежды и другие отличительные признаки. Их разработка и обсуждение являются значительным фактором уяснения членами группы смысла своего существования как объединения людей.

Экспрессивный инструментализм. Экспрессивный инструментализм предполагает слияние эмоциональных подкреплений, обусловленных достижением ближайших и относительно дальних, конечных целей. Одним из путей решения этой воспитательной задачи является фиксация ближайших перспектив и перспектив средней дальности в виде некоторых знаковых событий. Достиже-

ние промежуточных целей необходимо сопровождать торжествами и ритуалами. Участники должны получать награды или другие моральные поощрения. Тем самым создаются условия для эмоционального подкрепления нацеленности на позитивный результат.

Дуализм и амбивалентность. Далеко не всегда человеку удается реализовать намеченные планы. Достаточно часто вмешиваются внешние обстоятельства. Готовность к преодолению подобных ситуаций требует освоения человеком разных и даже противоречивых норм действия и выборочное их применение в сложных изменяющихся ситуациях.

Мораторий. Это – временная отмена санкций, критических оценок, ограничений, направленных на сдерживание негативных форм поведения, ошибочных действий или непродуктивной инициативы воспитанника. Например, мораторий составляет одну из фаз «мозгового штурма», – формы коллективной работы над решением проблемы.

Мораторий на критику целесообразен и в тех случаях, когда учащиеся включены в продуктивную деятельность проектирования или осуществления исследования. Известно, что подсказка, совет окажутся более востребованными и действенными, когда человек уже столкнулся с трудностями, сам отказался от тушковых или малоэффективных вариантов решения.

Обобщенная схема ориентировочной основы действия.

Предлагаемая ученикам перспектива работы облекалась в формальные схемы, планы, характеристики и условия работы и т.п. Обсуждался замысел работы, ее актуальность. Оценивались трудоемкость предстоящих дел, определялось необходимое число участников проекта, проводилось разделение между ними обязанностей. Педагог дополнительного образования постоянно вносил на обсуждение вопросы, находящиеся в компетенции каждого из «субъектов», планирующих, исполняющих или оценивающих деятельность. Иными словами, педагог принимал на себя или последовательно возлагал на ученика функции «прораба», «исполнителя», «судьи» или «эксперта». Он же был организатором дискуссии. В ходе работы проходила ротация функцио-

нальных обязанностей, что позволяло ученику сознательно принимать одну из названных субъектных позиций.

Выполнение действий в материальной и материализованной форме

На этом этапе оговоренная схема взаимодействия субъектов делового общения воплощалась в план–графики с распределением ответственности, образно принятому на текущий период статусу. Отыскивался аналог разработки, выполненный другими школьными или взрослыми коллективами. Из литературы и интернет-источников добывались необходимая информация и иллюстративный материал. Собранный каждым материал обобщался и представлялся на обсуждение в рамках взятой на себя функции.

Словесный этап.

Этап воплощался в виде письменной и устной речи. Для этого назначались промежуточные защиты идей или предложений. Каждый участник готовил не только «свой» материал. В преамбуле к собственному сообщению необходимо было кратко изложить результаты работы своих коллег, дав им краткую интерпретацию. Каждое выступление начиналось со слов: «С позиции». И далее докладчик называл аспект анализа ситуации, связанный с исполнением проекта. Диалоги возникали и между участниками, занявшими одинаковые позиции. Обмениваться информацией и спорить в рамках своей компетенции могли «исполнитель» с «исполнителем», «эксперт» с «экспертом» и т.д.

Речь «про себя».

Постепенно функции организатора дискуссии по инициативе педагога или в порядке самоуправления переходили к одному из учащихся, который в соответствии с общей схемой проведения НИОКР, организовывал «производственное совещание». При этом канва обсуждения соответствовала освоенной ранее логике разноаспектного рассмотрения проблемы. Ведущий дискуссии без излишнего обоснования переходил к «сути дела», за которое отвечал тот или иной участник.

Основные результаты.

Оценка результатов педагогического эксперимента шла по двум критериям. Первый – овладение учащимися конкретными компетенциями в избранной предметной области. Второй – обретение способности к ведению диалога, во время которого учащийся самостоятельно и сознательно готов занять различные субъектные позиции. В настоящей работе мы рассматриваем полученный результат лишь по второму из названных критериев. При этом оценке и контролю подверглась заключительная часть процесса поэтапного формирования, – переход действия в умственную форму.

Умственное действие.

Итог работы подводился в ходе участия слушателей в конкурсах и конференциях, на которых участники докладывали полученные результаты своих разработок. «Генеральным смотром» работ, выполненных экспериментальной группой «Малой академии МГУ», являются конференции «Юных исследований», приуроченные к ежегодному Всероссийскому фестивалю наук. Как правило, такие конференции проходят в форме стендовых докладов. Это удобная форма оценки интеллектуального прогресса школьников.

Конечно, само содержание доклада и представленных презентаций касались конкретного содержания проектно-исследовательской разработки. Эти сообщения и были «прямым» продуктом работы коллектива. Однако каждая исследовательская группа получала значительное число вопросов, ответы на которые требовали рефлексивного отношения к изученному материалу и собственному творческому результату. Эти вопросы были направлены на выявление «побочного» продукта ее деятельности. Докладчикам по теме (а ими, как правило, были все основные участники разработки) задавались отнюдь не простые, и даже «провокационные» вопросы. Подвергались сомнению актуальность работы, корректность отдельных выводов,

самостоятельность выполнения разработки и пр. Конечно, комиссия учителей и специалистов, участвующая в испытаниях, соблюдала педагогический такт. Там, где ученики робели и не были готовы к защите своей позиции, расспросы и замечания подобного рода прекращались, а участники получали моральную поддержку и укрепление веры в собственные силы.

По-иному выглядели испытуемые экспериментальной группы. Они с честью выстояли перед натиском мнимых сомнений комиссии, демонстрирующей критическое отношение к их работе. Ответы школьников этих экспериментальных групп отличались разумностью, обоснованностью, логичностью, связностью, полнотой. В них явственно прослеживались позиции, которые не раз отстаивались ее участниками в ходе цикла дополнительного образования. Не случайно, на наш взгляд, одна из экспериментальных

групп завоевала первое место на Всероссийском конкурсе школьных проектов. Высокие награды получили и другие исследовательские команды, входящие в экспериментальную группу.

Ограничимся лишь кратким, но очень важным высказыванием, взятым из этой интересной статьи: «Нельзя учить разумно, если сам предмет представлен неразумно» (С. 331). В качестве предмета изучения может выступить какая-нибудь отрасль научного или гуманитарного знания. Есть все основания считать, что трудности в усвоении многих школьных предметов обусловлены именно этим обстоятельством (Самоненко). Но в данной статье мы не коснулись данной стороны проблемы. В нашей работе предметом ус-

В нашей работе предметом усвоения стало психологическое знание, а именно, «субъектная» компонента в структуре умственной деятельности. Ее планомерное и поэтапное усвоение позволило существенно повысить качество мыслительных процессов школьников в решении познавательных и практических задач.

воения стало психологическое знание, а именно, «субъектная» компонента в структуре умственной деятельности. Ее планомерное и поэтапное усвоение позволило существенно повысить качество мыслительных процессов школьников в решении познавательных и практических задач. В литературе все большее признание получает точка зрения, согласно которой дальнейшее проникновение в практику обучения теории П.Я. Гальперина увязывается с проработкой концептуальных вопросов экспозиции школьнику предмета изучения и овладения им методологическим инструментарием, необходимым для осуществления преобразующих действий с учебным материалом. Эта работа проводится и нашей исследовательской группой в тесном сотрудничестве с ученицей выдающегося психолога З.А. Решетовой.

Обсуждение результатов исследования.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина за последние полвека получила широкое распространение в практике образования. С ее основами знакомы многие учителя. Авторы учебной литературы, особенно предназначенной для начальной школы, выстраивают учебный материал в соответствии с положениями этой теории. Наряду с этим, в последние годы отмечается снижение интереса к данной теории, как основе ре-

воения стало психологическое знание, а именно, «субъектная» компонента в структуре умственной деятельности. Ее планомерное и поэтапное усвоение позволило существенно повысить качество мыслительных процессов школьников в решении познавательных и практических задач. В литературе все большее признание получает точка зрения, согласно которой дальнейшее проникновение в практику обучения теории П.Я. Гальперина увязывается с проработкой концептуальных вопросов экспозиции школьнику предмета изучения и овладения им методологическим инструментарием, необходимым для осуществления преобразующих действий с учебным материалом. Эта работа проводится и нашей исследовательской группой в тесном сотрудничестве с ученицей выдающегося психолога З.А. Решетовой.

Литература:

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: избр. психол. труды. – М., Воронеж, 1998. – 480 с.
2. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2 т. – М. : Педагогика, 1983.
4. Жильцова О.А. Интеграция общего и дополнительного образования школьников. – М. : Акрополь, 2011. – 255 с.
5. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. – М. : Юнити-Дана, 2001.
6. Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. – М. : Бином, 2011.