**Тема 1. Основные категории, методология и принципы отечественной и зарубежной психологии.**

**Лекция 2. Методология отечественной и зарубежной психологии.** (2 час.)

Структуралекции:

1. Принцип развития и принцип историзма.
2. Культурно-историческая теория развития психики.
3. Экспедиции А.Р.Лурия.
4. Учение о ВПФ.
5. Параллелограмм развития.
6. Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Формирование внимания.
7. Учение Курта Левина и деятельностный подход.
8. Деятельностный подход.

**Культурно-историческая теория развития психики**

Культурно-историческая теория Л. С. Выготского явилась конкретной реализацией в психологии идеи развития, принципа историзма. Сущность генетического (исторического) принципа состоит в том, что всякое изучаемое психическое явление рассматривается как процесс, имеющий свою собственную историю. Исторической теория Л. С. Выготского называлась так потому, что, согласно Выготскому, невозможно понять «ставшие», имеющиеся сейчас в наличии психические процессы и сознание, а следует рассмотреть историю их развития и становления, но при этом акцент делается на изучении качественных изменений, а не эволюционных.

Культурно-историческая теория развития высших психических функций была разработана в 20-30-е годы Л. С. Выготским, А. Н.Леонтьевым, А. Р. Лурия.

Первое направление исследования - изучение условий исторического возникновения высших психических функций.

Второе направление (экспериментальное) - изучение возникновения и формирования высших психических функций в онтогенезе.

Согласно культурно-исторической теории, специфические для человека психические процессы являются опосредствованными, возникают и развиваются на основе использования различных средств (языка, систем письма, счета и пр.), выработанных в ходе исторического развития человечества.

В ранних работах Л. С. Выготский предполагал, что в онтогенезе переплетается «натуральное» и «культурное» развитие психических процессов. В дальнейшем это положение было подвергнуто критике.

Л. С. Выготский ввел в психологию понятие о высших психических функциях (понятийное мышление, логическая память, произвольное внимание и пр.) и сформулировал закон их развития: «Каждая высшая психическая функция проявляется в процессе развития поведения дважды: сначала как функция коллективного поведения, как форма сотрудничества или взаимодействия, как средство социального приспособления, т.е. как категория интерпсихологическая, а затем вторично как способ индивидуального поведения ребенка, как средство личного приспособления, как внутренний процесс поведения, т. е. как категория интрапсихологическая».

Механизм формирования высших психических функций - интериоризация.

*Высшие психические функции* - это сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению.

Основные черты высших психических функций:

1) они проходят этапы интериоризации (первоначально существуют как форма взаимодействия между людьми);

2) по мере развития происходит их постепенное свертывание, автоматизация;

3) это системные образования, психофизиологической основой высших психических функций являются сложные функциональные системы мозга, что делает высшие психические функции пластичными;

4) опосредованность различными психологическими орудиями - знаковыми системами (например, речью);

5) осознанность;

6) произвольность;

7) неизменными в высших психических функциях является исходная задача и конечный результат, средства осуществления могут меняться.

В структуре высшей психической функции определяющим целым и фокусом всего процесса является знак и способ его употребления (Л. С. Выготский «История развития высших психических функций»).

Виды высших психических функций:

* устная и письменная речь,
* понятийное мышление,
* овладение произвольным вниманием,
* развитие мнемических функций (активное запоминание),
* развитие волевого поведения (овладение собственным поведением),
* мировоззрение.

**Теория деятельности А. Н. Леонтьева**

Категория деятельности является одной из основных категорий психологии.

Деятельность понимается как активность человека. Главными характеристиками этой активности являются следующие:

1) деятельность - это практика,

2) практика одномоментно и всегда социальна, предметна и сознательна,

3) предметность деятельности проявляется в том, что она (деятельность) подчиняется свойствам объективной реальности,

4) деятельности присуща субъектность.

В психологии категория деятельности рассматривается в 2-х функциях:

1) в качестве объяснительного принципа (изучение характеристик деятельности),

2) в качестве предмета исследования.

А. Н. Леонтьев заложил основы деятельностного подхода в психологии. Он рассматривал деятельность как процесс, внутри которого в качестве необходимого его момента возникает психическое вообще.

А. Н. Леонтьев различал внешнюю и внутреннюю деятельность.

Внешняя деятельность - чувственно-предметная, материальная.

Внутренняя деятельность- это деятельность по оперированию образами, представлениями о предметах, или идеальная деятельность сознания.

Внутренняя деятельность вторична, процесс перехода внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность называется интериоризацией. Обратный процесс - экстериоризация (например, опредмечивание представлений).

Практическое отношение человека к действительности включает в себя три составляющих: 1) субъект, наделенный активностью; 2) объект; 3) активность.

Психологическое строение деятельности:

1) потребности - мотивы - цели - условия достижения цели (единство цели и условий составляет задачу); это предметное содержание деятельности;

2) соотносимые с ними деятельность - действия - операции; это структурные элементы деятельности;

3) взаимные переходы и превращения отдельных структурных элементов деятельности; это динамика деятельности.

Мотив ─ Деятельность

 │ │

Цель ─ Действие

│ │

Условия ─ Операция

Рис. Психологическое строение индивидуальной деятельности (по Леонтьеву)

*Потребность* - переживание нужды в чем-либо.

*Мотив* - форма проявления потребности, опредмеченная потребность.

*Цель* - представляемый или мыслимый результат.

*Деятельность* - активность, отвечающая определенному мотиву.

*Действие* - составная часть деятельности, отвечающая осознаваемой цели.

*Операция* - способ осуществления действия.

А. Н. Леонтьев открыл общий психологический механизм развития действий - *сдвиг мотива на цель* (действия перерастают тот круг деятельностей, которые они реализуют; в результате формируются новые мотивы).

**Поэтапное формирование умственных действий.**

Культурно-историческая теория и деятельностный подход были реализованы в теории поэтапного формирования умственных действий. Теория планомерного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин). П.Я. Гальперин развивает идею Л.С. Выготского об интериоризации высших психических функций. Он выделяет следующие этапы формирования умственных действий: выявление ориентировочной основы умственных действий; формирование действия в материальном виде; сопровождение действия громкой речью; формирование действия во внешней речи про себя; формирование действия во внутренней речи.

Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина является квинтэссенцией теории развития высших психических функций Л.С. Выготского. Опираясь на идею интериоризации, П.Я. Гальперин строит свои представления о формировании высших психических функций в процессе обучения.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева также нашла отражение в работах П.Я. Гальперина, который выделяет три основных ее аспекта: предметность, осмысленность и объективность. Однако если А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность с мотивационной точки зрения, то П.Я. Гальперина больше интересовала операционная составляющая деятельности. Гальперин рассматривает деятельность с точки зрения направленности на активную ориентировку в ситуации; к этому же исследователь обращается в тезисах о необходимости психики, ее значении. Принцип интериоризации получил у П.Я. Гальперина развитие как теория поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В основе теории интериоризации лежит обучение мыслительным операциям и умственным действиям через организацию соответствующих предметных и речевых действий учащихся. П.Я. Гальперин пишет об этом: «Верно, что усвоение происходит только через собственную деятельность, но она сама должна быть сформулирована, а, следовательно, и организована».

*Гальперин* Петр Яковлевич (1902-1988) – крупнейший отечественный психолог; автор теории поэтапного формирования умственных действий, которая послужила основой для практики развития высших психических функций, обучения детей новым понятиям и действиям.

Принципы обучения:

* сочетать сообщение понятий и принципов с решением задач на их применение;
* расчленять мыслительную деятельность на операции и действия, из которых она складывается;
* определять наилучшие способы выполнения и системы операции и действий для различных типов задач и ситуаций;
* выявлять ориентиры, определяющие тип задачи или ситуации и формулировать их в понятиях;
* выявлять предметные и словесные действия, которые порождают умственные действия и организовывать такие предметные или словесные действия;
* контролировать непрерывно и пооперационно выполнение учеником всей указанной деятельности, немедленно анализируя и исправляя допущенные ошибки.

Этапы интериоризации:

1) этап предварительного ознакомления с целью действия, создание необходимой мотивации у обучаемого;

2) составление ориентировочной основы деятельности (ООД):

* по образцу,
* сочетание предъявления образца и объяснения схемы действия,
* самостоятельное выделение учащимся схемы действия;

3) этап выполнения действий в материальном или материализованном виде;

4) формирование действия как внешнеречевого (в форме громкой речи или письменном виде) без опоры на материальные средства; учащиеся проговаривают своими словами все операции, выполняемые в соответствии с ООД;

5) формирование действия во внешней речи про себя;

6) этап выполнения действия в умственном плане (интериоризация).

Интериоризация действия заключается в том, что происходит обобщение, вербализация, свертывание психических процессов.

Характеристики умственного действия:

1) степень овладения (в предметном действии, в громкой речи, в уме);

2) степень обобщенности;

3) полнота выполняемых операций;

4) мера освоенности.

Методы обучения: инструктаж о характере требуемых предметных и речевых действий; организация ориентиров для правильного выбора действий и их исполнения; поэлементное и поэтапное выполнение предметных и речевых операций.

Достоинства данной модели обучения:

1) экономичность обучения;

2) разумность, осознанность действия, ориентация на существенные свойства задач, решаемых данным действием, обеспечивается развертыванием этого действия при замедленном его выполнении на начальных этапах формирования;

3) происходит обобщение действия на 3-ем этапе, когда оно выполняется в материализованном виде (на модели);

4) при поэтапном формировании умственных действий не возникает проблемы разрыва знаний от умений и навыков, ибо знания формируются без предварительного заучивания в процессе применения к решению задач формируемого действия;

5) происходит управление мыслительной деятельностью с тем, чтобы в ходе ее осваивались умственные операции, действия и приемы их системы, необходимые для формирования определенных принципов, решения определенных классов проблем и задач.

Ограничения концепции:

1. Исчерпывающее управление, обеспечивая высокую эффективность обучения и предупреждая ошибки учащегося, вместе с тем ограничивают его самостоятельность и творческую активность.

2. Неуниверсальность данной модели научения. Это модель научения на уровне обобщенных понятий и структур, но и сегодня учащимся требуется освоить немало конкретного фактического материала, сведений, представлений и действий.

Экспериментальное формирование внимания

В работе П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой «Эксперименталььное формирование внимания» описано практическое применение теории планомерного формирования умственных действий в практике педагогической деятельности по обучению школьников грамотному письму. По мнению авторов книги, многочисленные ошибки в письме связаны не столько с незнанием правил, сколько с нарушением внимания.

Анализ проблемы внимания

П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая в основу восстановительного обучения школьников ставят понимание «внимания как идеальной сокращенной и автоматизированной формы контроля». Они рассматривают несколько основных теорий внимания.

В психологии существует две основные тенденции в определении внимания:

* выделение внимания как отдельного психического процесса;
* сведение внимания к какому-либо другому психическому процессу и, соответственно, рассмотрение неспецифических проявлений внимания (тенденция получила логическое завершение в гештальтпсихологии).

*Внимание* – направленность любой деятельности субъекта на свой объект и сосредоточенность на нем усилий для наилучшего выполнения этой деятельности. Можно выделить два признака внимания:

* направленность;
* сосредоточенность.

В отечественной психологии внимание связывается с установкой (К.Н. Корнилов). Л.С. Выготский выделял два вида установки: сенсорную и моторную. Н.Ф. Добрынин связывал внимание с личностью человека, поскольку личность осуществляет избирательное поведение. Он дает определение внимания как «направленность и сосредоточенность психической деятельности личности. Под направленностью Н.Ф. Добрынин понимал избирательный характер этой деятельности и сохранение этой выбранной деятельности, под сосредоточением – углубление в данную деятельность и отвлечение от остального [по: 60, с. 10].

Таким образом, внимание в психологии часто рассматривается не как самостоятельный процесс, а характеризует другие процессы мышление, эмоции, интерес, потребности и пр.). С.Л. Рубинштейн критиковал подобное понимание внимания, поскольку при подобном подходе не раскрытыми остаются природа и источники внимания.

В то же время, в работах физиологов (И.П. Павлова) внимание связывается с ориентировочным рефлексом и ориентировочно-исследовательской деятельностью. В системе ориентировочных реакций различают две фазы:

1) безусловная реакция на новизну;

2) собственно исследовательская деятельность (как система условных рефлексов на основе безусловного ориентировочного рефлекса).

Физиологическая трактовка функции внимания игнорирует тот факт, что внимание является высшей психической функцией.

*Павлов* Иван Петрович (1849-1936) – крупнейший отечественный физиолог; разработал учение о типах ВНД; описал свойства и типы нервной системы; ввел понятие «условный рефлекс»; разработал учение о динамическом стереотипе как устойчивом комплексе реакций на раздражители; разработал учение о двух сигнальных системах.

А.В. Запорожец отождествляет внимание с «элементарной ориентировкой», которая не сводится к ориентировочной деятельности и, соответственно, является отдельным психическим процессом. Подобное понимание внимания выступало основой для исследования П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой. Внимание рассматривается ими как отдельная форма психической деятельности, которой надо учить, и понимается как «контроль, доведенный до уровня идеального, сокращенного и автоматизированного действия». П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая предлагают *развивать внимание через формирование самоконтроля учащихся*.

Л.Б. Ительсон определяет самоконтроль в трудовой деятельности как «совокупность сенсорных, моторных и интеллектуальных компонентов деятельности, необходимых для оценки целесообразного и эффективного планирования, осуществления и регулировки выполняемого трудового процесса». Он различает виды и структуру самоконтроля в трудовой деятельности.

констатирующий

1) заметить отклонение от результата;

2) определить характер и степень этого отклонения;

3) определить его значение

корректирующий

Самоконтроль

Рис. 12. Структура самоконтроля (по Л.Б. Ительсону) [по: 60].

**Поиск метода формирования самоконтроля учащихся**

Н.И. Кувшинова выделяет этапы самоконтроля и типичные недостатки самоконтроля учащихся.

Этапы самоконтроля учащихся.

|  |  |
| --- | --- |
| Этапы самоконтроля | Недостатки самоконтроля |
| ориентировочный | Учащиеся не придают значение ориентировочному контролю (начинают работу, не определив задач; не составляют плана действий; не предусматривают условия) |
| Рабочий | Учащиеся редко обращаются к контролю, не замечают ошибок |
| заключительный | Учащиеся не проводят заключительный контроль |

К.П. Мальцева изучала формирование самоконтроля в учебной работе младших школьников при составлении плана текста. В обучающем эксперименте ученик последовательно отвечал на вопросы:

«О ком (или о чем) говорится в начале рассказа?»

«Что сообщается об этом?»

Для выполнения контроля учащийся должен был задавать себе вопросы:

«Что делаю сейчас?»

«Что выполнено?»

«Что предстоит делать?»

«Как выполнено?»

«Соответствуют ли мои действия заданным требованиям?»

Таким образом, знание образца действия недостаточно, необходимо соотносить свои действия с образцом.

**Теоретическая основа для формирования внимания** – гипотеза о том, что внимание является самостоятельной формой психической деятельности. Контроль является таким действием, в котором проявляется внимание, это продукт внимания. Идея ведет свое происхождение от Ж.О. Ламетри, который делил все познавательные функции на две группы:

* группа построения образцов, фантазии;
* группа внимания (чтобы фантазия не слишком отстала от действительности).

Перенос предметного действия в умственный план и его преобразование и его преобразование в нечто такое, что в самонаблюдении представляется «психическим процессом», можно проследить только в так называемом «поэтапном формировании умственных действий».

В процессе поэтапного формирования явственно различаются две основные части каждого действия – ориентировочная и исполнительская. В контроле нуждаются и действия с готовым механизмом, и те действия, которые еще только формируются. Одна и та же схема действия требуется и для его выполнения, и для его контроля.

Составляется схема выполнения действия, и субъект выполняет действие, следуя за указаниями.

Сначала контроль производится после исполнения, как развернутое сопоставление фактического процесса с его образцом.

В результате систематического применения и подкрепления схема ориентировочной основы действия усваивается и становится достоянием памяти. Намечаемое действие открывается в представлении.

Затем по мере дифференцировки возрастает стереотипность и начинается автоматизация действия. Так, две функции ориентировочной основы действия – образца для исполнения и эталона для контроля – сливаются в потоке прямой и обратной афферентации.

На заключительной стадии не только исполнение действия, но и контроль за ним в основном осуществляется автоматически. Но если от основного действия остается его результат (который и свидетельствует о нем), то от контроля сохраняется только направленность на это основное действие и сосредоточенность на нем. Т.о. вначале контроль следует за действием, а затем он уже опережает само действие.

**Экспериментальная проверка** предполагает формирование внимания, которое осуществляет контроль за деятельностью. Мы хотим сформировать умение контролировать свои действия – умение, которое потом превратится во внимание. Следовательно, мы имеем в виду сформировать произвольное внимание и должны предусмотреть его особенности в отличие от внимания произвольного.

Как сформировать функцию контроля? Требования:

1. Установить конкретное содержание контроля, т. е. выделить операции, входящие в его состав.

2. Дать ученику такую систему предписаний, которую он воспринимал бы однозначно, и которая систематически обеспечивала бы получение заданного результата.

3. Найти исходную материальную или материализованную форму такого действия.

4. Подобрать такую систему заданий, которая обеспечивала бы совершенствование действия по всем намеченным показателям (разумности, обобщению, сознательности и пр.).

5. Обеспечить переход действия в идеальный план и, далее, его систематическое сокращение и автоматизацию.

Чтобы выполнить первое требование, нужно выбрать одно из действий младшего школьника. Например, проверка ошибок в тексте.

1. Путем наблюдения – выяснить конкретное содержание и строение контроля (состав и последовательность операций).

2. Записать операции в учебную карточку (для ориентировки).

3. Установить исходную, материализованную форму контроля за текстом:

* А) отчерчивание вертикальной чертой каждого проверяемого слова в предложении, каждого слога в проверяемом слове;
* Б) а затем громкое прочтение написанного слова или слога и его проверка.

4. Подобрать систему заданий, отвечающих задаче разностороннего обобщения контроля.

5. Наметить форму его переноса в умственный план.

6. Разработать приемы сокращения умственного контроля и его автоматизации на завершающей стадии.

В качестве испытуемых выступали учащиеся 3-го и частично – 4-го класса. Экспериментальная работа проводилась с каждым учеником индивидуально.

**Первая серия**: экспериментальное исследование структуры контроля. В первой серии эксперимента изучались причины низкой грамотности и особенности самоконтроля учащихся. Испытуемые делали ошибки в диктанте не только «на правило», но и «по невниманию» (пропуск букв, подмена букв, пропуск слов, повторение одного и того же слова). Ошибки «на правило» также часто были связаны с отсутствием планирования деятельности и сниженным самоконтролем.

Установлено, что в состав действия по проверке текста входят следующие операции:

1) выбор порядка выполнения проверки (что раньше – по смыслу или по написанию);

2) четкое выделение проверяемых частей текста (слова, предложения);

3) предусматривание возможных типов ошибок:

пропуск – перестановка слов, слогов, букв

удвоение – подмена слов, слогов, букв.

Таким образом, в первой серии экспериментов была выявлена основная структура контроля.

**Вторая серия**: формирование контроля у невнимательных школьников. В соответствии с предполагаемой структурой контроля во второй серии разрабатывалась ориентировочная основа деятельности, т.е. «правило» (определенный порядок выполнения операций по проверке текста).

1. Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию.

2. Читай предложение вслух.

3. Подходят ли слова друг к другу?

4. Нет ли пропуска слов?

5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог.

6. Подходят ли буквы к слову?

7. Нет ли пропуска букв?

Всего с каждым испытуемым было проведено 20-25 экспериментальных занятий, каждое продолжительностью 25-35 минут.

**Третья серия**: обобщение контроля в отношении обстановки работы. Оказалось, что даже успешное выполнение экспериментальных работ не гарантировало переноса усвоенных приемов на работу в классе и дома. В ходе третьей серии экспериментов предполагалось распространить экспериментальный опыт проверки на ситуацию урока и выполнение заданий дома.

**Четвертая серия**: управляемое сокращение действий (контроля).

**Пятая серия**: обобщение контроля по видам материала. На этом этапе изучались действия контроля уже не на материале диктанта, а на материале «срисовывания» узора, картинки и пр. Результаты показали, что возможно обобщение сформированного действия контроля в отношении широкого класса задач. Показателями такого обобщения в эксперименте были:

а) самостоятельное планирование работы некоторыми испытуемыми в заданиях на новом материале;

б) более и скорое освоение новых действий всеми участниками эксперимента.

При анализе затруднений, возникающих в процессе формирования внимания, авторы выделили отсутствие осознанной положительной мотивации ученика в отношении приобретаемого умения. Немаловажно также и то, что условия учебной деятельности не всегда способствуют тому, чтобы процесс формирования внимания был развернут в полной мере, как это должно быть в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий.