**1. Сущность понятий развитие и обучение**

#### **1.1 Понятие о психическом развитии**

Основной психологический процесс в педагогической деятельности-это процесс развития, который включает два направления развития - учебное и нравственное.

Когда говорят о развитии, то предполагают выделение в объекте следующих факторов. Во-первых, дают некоторое структурное представление объекта. В данном случае оно необходимо для того, чтобы зафиксировать единство объекта. Когда при этом мы рассматриваем некоторое изменение объекта в результате развития, то структурное представление объекта позволяет нам утверждать, что мы имеем дело с одним и тем же объектом, а его изменения описываем через усложнения в структуре. Во-вторых, когда мы говорим о развитии, мы должны выделить некоторое конечное состояние в которое придет процесс развития. В-третьих, мы должны установить логику перехода, объясняющую как естественным образом объект переходит из начального состояния в конечное. Тем самым установить механизм развития [3].

В случае, когда мы говорим о развитии человека, мы не можем напрямую воспользоваться данным представлением о развитии, поскольку при естественном ходе событий человек может превратиться только в обезьяну или в Маугли. Когда мы говорим о развитии человека, мы должны рассматривать механизм его развития как искусственный. Механизмом развития ребенка является процесс его взаимодействия со взрослым, который собственно и определяет то направление, в котором будет идти развитие, и те существенные стороны ребенка, которые нужно развивать. В этом смысле развитие-это процесс изменения существенных сторон целостного объекта в заданном направлении.

**1.2 Предметное содержание процесса обучения**

Впервые очень остро вопрос о содержании процесса обучения ставит А.Н. Леонтьев. Отталкиваясь от исследований Л.С. Выготского, установившего важную роль общения и сотрудничества, как необходимых условий обучения. А.Н. Леонтьев утверждает, что хотя процесс обучения «совершается в процессе общения», однако не сводится к общению. В процессе общения, считает он, необходимо построить систему психологических операций, соответствующих обобщению, заключённому в содержании научного понятия. Эта система психологических операций по сравнению с практической деятельностью, выступает как новая деятельность речевого мышления. Этими словами выражается основная в деятельностном подходе идея о центральном значении деятельности в формировании и развитии сознания в процессе обучения [10].

Формирование и развитие отдельных психологических процессов происходит не в порядке созревания, но в ходе развития конкретной деятельности в связи с развитием её психологического строения, её направленности и побуждающих её мотивов, и что развитие деятельности ребёнка складывается в данных конкретных условиях его жизни.

Всё выше сказанное с необходимостью ставит вопрос о соотношении обучения и развития. А.Н. Леонтьев вслед за Л.С. Выготским, разделяет положение о ведущей роли обучения и воспитания: ребёнок обучаясь, развивается. Однако эти процессы не отождествляются, а связь между ними не является однозначной. Утверждается, что всякое развитие представляет процесс самодвижения, т.е. имеет спонтанный характер, которому свойственны внутренние законы. В соответствии с этим и ребенок рассматривается «не только как объект внешних воздействий, но прежде всего, как субъект жизни; субъект развития. Как же при таком понимании представляется механизм влияния обучения на развитие? Принципиальный ответ заключается в следующем - это влияние осуществляется посредством деятельности самого ребёнка: педагогическое воздействие вызывает к жизни деятельность ребёнка, направленную на определенные учебные задачи, строит её и управляет ею и только в результате направляемой деятельности самого ребенка происходит овладение им знаниями, умениями, и навыками [11].

Таким образом, понимание обучения как активного деятельностного процесса (прежде всего самого учащегося), определяющего развитие (его) сознания и осуществляющегося в условиях общения с другими людьми с необходимостью ставит вопрос о содержании взаимодействия учителя с учениками, влияющего на организуемую в этом процессе деятельность учащегося.

Как показали исследования Г.А. Цукерман, это содержание не однородно и соответственно не однородны типы взаимодействия, сотрудничества ребёнка со взрослым, необходимые для усвоения того или иного содержания. Всё содержание обучения можно разделить на 3 вида:

1. содержание развивающего обучения;
2. содержание телесной организации действий ребёнка;
3. содержание навыкового, тренировочного обучения [20].

Содержание развивающего обучения должно быть научным, т.е. это теоретическое знание, которое усваивается детьми при решении учебных задач, продуктивных задач, посредством учебных действий, важным компонентом которых является рефлексия - критичность, способность остановиться, усомниться, выбрать одну из возможностей; и особый её вид - определяющая рефлексия.

Содержание телесной организации действий ребёнка: как сидеть за партой, как держать ручку, как провести поля, сколько клеток отступить от полей, как отвечать и т.д. - бесконечен перечень чисто школьных требований, которые не относятся к учебной деятельности, но не исполнение которых мешает её реализации.

Соблюдение такого рода требований не предполагает выяснения общих способов действий, условий происхождения этих действий, т.е. не нуждается в организации учебной деятельности, но является глубоко не безразличным для школьной жизни ребёнка и для совершенствования того уровня произвольности, который обычно достигается к концу дошкольного детства.

Содержание навыкового, тренировочного обучения: обучение чтению, письму, счету (разумеется речь идёт о фазе реализации навыка, а не фазе построения его ориентировочной основы). Все эти процедуры мало нуждаются в специальной организации рефлексии. Более того, рефлексия, критичность, необходимость усомниться, выбрать одну из возможностей противопоказаны многим школьным навыкам, требующим непрерывности, быстроты, единообразия, уверенности.

Итак, анализ показывает, что значительная часть содержания обучения требует от ребёнка точного, буквального воспроизведения учительских образцов. К успешной имитации действий взрослого дети обычно подготовлены своим дошкольным развитием. Не случайно умение и стремление детей действовать по образцу является одним из главных компонентов так называемой школьной готовности, обеспечивающей прогресс детей в технике чтения, «непроизвольную» грамотность, постановку почерка и множество других школьных достижений, от которых зависит благополучие ребёнка в современной школе.

Обучение в форме учебной деятельности (в отличие от обучения в форме имитационного взаимодействия) породило множество не исполнительских (не репродуктивных) задач, постановка которых неминуемо приводит к дискуссии, спору между учениками и учителем. Как правило, это задачи, не имеющие решения или задачи с недостающими данными, где лучшим ответом является вопрос ученика, просьба предоставить ему нужные сведения.

Критерием того, что ученик принял учебную задачу, является его отказ от буквального воспроизведения учительских образцов: ученик может, к примеру, просить дополнительную информацию, объяснить, в чём он не согласен с учителем, отвечать вопросом на вопрос, т.е. в ситуации совместного действия со взрослым делать не то же самое, что сделал взрослый.

Критерием учебного сотрудничества ученика с учителем является умелое обращение ученика к источнику знания, предполагающее появление у ребёнка определяющей рефлексии, которая помогает ученику:

а) выделить в задаче принципиально новые условия;

б) проделать анализ имеющихся у него средств и способов действия применительно к новым условиям;

в) зафиксировать несоответствие условий задачи и наличных способов действий;

г) указать на это противоречие взрослому.

Г.А. Цукерман выделяет необходимое условие возникновения учебных форм обращения ко взрослому, при которых ученик учится у учителя, а не учитель учит ученика. Таким условием является учебное сотрудничество со сверстниками, центральной характеристикой которого является особое строение совместных действий детей, при котором действие одного участника кооперации ограничивает действие другого[20].

Работа с границей собственных действий, предполагает учёт и координацию позиций каждого в рамках общего действия, т.е. работа с границей собственных действий порождает необходимость определяющей рефлексии, является её питательной средой. Причём, если практическим навыкам ребёнка можно научить методом объяснения, показа и повторения, то рефлексии так научить нельзя, можно лишь предоставить возможность ей научиться. Учебное сотрудничество со сверстниками и является одним из необходимых условий, возможностью «выращивания» рефлексивных способностей детей, являющихся показателями развития ученика. Рефлексия обеспечивает, обусловливает появление основных новообразований периода школьного обучения: произвольности и осознанности.

1.3 **Психологическое содержание процесса обучения**

Любое взаимодействие, общение помимо слов и информации имеет ещё и подтекст, в котором проявляются ценности и смыслы взаимодействующих сторон, и который во многом и определяет характер взаимодействия, общения. Это означает что ситуация взаимодействия имеет как объективную или формальную структуру, так и не формальную, психологическую, ценностно-смысловую структуру, которая характеризует соответствие ситуации взаимодействия и её элементов человеку, его потребностям, возможностям, мотивам. Это означает, что психологическим содержанием ситуаций взаимодействия в процессе обучения является внечувственные, системные, психологические качества этих ситуаций и их элементов, в которых отражается смысл и ценность этих элементов для человека здесь и сейчас. Причём отражение этих качеств элементов ситуаций взаимодействия первично по отношению к отражению значений этих же элементов и проявляется в эмоциях: положительные - признак соответствия ситуации и её элементов человеку, отрицательные - признак не соответствия [6].

Поэтому главным в психологическом анализе ситуаций взаимодействия (общения) является умение различать их психологическую структуру сквозь внешний материал (предметное содержание) конкретного взаимодействия. Для того, чтобы научиться этому умению необходимо знать содержание психологической структуры ситуации взаимодействия.

М.В. Осорина и Е.В. Сидоренко выделяют следующие уровни психологической структуры ситуации взаимодействия:

1. Позиции (психологические) участников взаимодействия.
2. Их ведущие мотивы.
3. Психологические цели сторон.
4. Способы поведения участников взаимодействия.

1. Психологические позиции участников взаимодействия могут быть:

а) равными (одноуровневыми), когда партнёры являются равноправными субъектами общения и безусловно принимают друг друга как ценность, а не средство для достижения своих целей, т.е. ориентируются на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов;

б) не равными (субординированными, иерархически соподчинёнными), когда один из партнеров контролирует поведение и установки другого, подкрепляет и направляет их в нужное русло (в т.ч. и манипулируя другим) и принуждает другого, не учитывая его актуальных состояний, отношений и условий межличностной коммуникации.

. Ведущие мотивы участников взаимодействия - это ориентации их на:

а) взаимодействие (при котором учитываются также потребности и интересы партнёра);

б) на воздействие (при котором учитываются только свои интересы, цели, задачи);

. Психологические цели участников взаимодействия:

а) повысить субъектность партнёра, т.е. опереться на его активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство собственного достоинства;

б) подавить субъектность партнёра, ограничить его активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, чувство собственного достоинства.

. Способы поведения участников взаимодействия:

а) характерные для субъект-субъектных отношений:

а1) партнер слышит партнёра;

а2) относится к нему как к ценности (уважает его планы, интересы, чувства, желания, время, позиции….);

а3) признает его право на самостоятельное принятие любого решения;

б) характерные для субъект-объектных отношений:

б1) партнёр не слышит партнёра;

б2) относится к нему как к средству для достижения своих целей (учёт только своих интересов);

б3) не признаёт права партнёра на самостоятельное принятие любого решения;

б4) распоряжается им;

б5) манипулирует партнёром:

* угрозы, давление;
* попытки разжалобить;
* торговля (ты мне- я тебе);
* временное повышение значимости партнера;
* морализование (формирование чувства вины, долга, комплекса неполноценности) [14].

**2. Соотношение обучения и развития как психологическая проблема**

**2.1 Основные теоретические психолого-педагогические подходы к соотношению обучения и развития**

Развитие психики рассматривается как закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Ему свойствен необратимый характер изменений, направленность и закономерность.

По словам Л.С. Выготского, отношение обучения и развития школьников - самый центральный и основной вопрос, без которого проблемы педагогической психологии не могут быть не только правильно решены, но даже поставлены[3].

Наиболее полно проблемы психического развития исследуются в возрастной психологии - отрасли психологической науки, изучающей закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости. Возрастная психология стремится к раскрытию психологического содержания последовательных этапов онтогенеза, изучает динамику психических процессов, что невозможно без учета влияния на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

В связи с этим проблему соотношения обучения и развития можно представить как проблему соотношения различных факторов развития: либо образование попадает в число других факторов развития и тогда его выделение в качестве самостоятельного невозможно, либо оно выступает как достаточно самостоятельная детерминанта и развитие в ходе обучения может быть рассмотрено наряду с возрастным.

Наиболее глубоко и последовательно основная проблематика обучения и развития рассмотрена Л.С. Выготским в статье «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте», где выделены основные теоретические психолого-педагогические подходы к соотношению обучения и развития.

Первый подход имеет своим основным положением идею о независимости детского развития от процессов обучения. В этом случае обучение понимается как чисто внешний процесс, который должен быть так или иначе согласован с ходом детского развития, но сам по себе в нем активно не участвует, ничего не меняет, а скорее, использует достижения развития, чем продвигает ход и изменяет его направление.

Согласно этой теории, развитию необходимо совершить определенные законченные циклы, установленные функции должны созреть прежде, чем школа может приступить к обучению ребенка знаниям и навыкам. Циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Уже благодаря одному этому наперед исключается всякая возможность поставить вопрос о роли самого обучения в ходе развития и созревания тех функций, которые активизируются обучением. Их развитие и созревание является, скорее, предпосылкой, чем результатом обучения. Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу [4].

Данный подход развит в теориях А. Гезелла, 3. Фрейда, Ж. Пиаже и др. Источником психического (интеллектуального) развития ребенка служат имманентная организация и координация действий субъекта, интериоризация которых приводит к возникновению так называемых обратимых операций. Под интериоризацией Ж. Пиаже понимал переход от предметных действии, имеющих форму внешних движений, к выполнению действий в плане образов, представлений.

Обратимость - одно из основных свойств операторных структур; она состоит в выполнении операции как в прямом, так и в обратном направлении. Система таких операций образует операторные структуры (механизм интеллекта), обеспечивающие человеку, согласно взглядам Ж. Пиаже, равновесие с объектом путем саморегуляции. Общая схема такого равновесия заимствована Ж. Пиаже из биологии, поскольку оно, возникшее на основе операций интеллекта, есть лишь частный случай проявления биологического равновесия вообще, а исходные структуры, как бы в «чистом виде» представленные в форме интеллекта, существуют уже на физико-химическом и нейронном уровнях.

В процессе развития детского мышления, согласно Ж. Пиаже, происходят последовательные переходы от сенсомоторного интеллекта к дооперативному, а затем - к конкретным и формальным операциям (к «операторным структурам»). Они представляют собой спонтанный процесс, подчиняющийся закономерностям координации операций и тенденциям операторных структур к равновесию. В результате психическое развитие интерпретируется как независимое от специально организуемых взрослыми воспитания и обучения детей. Действие источников такого развития и по времени, и функционально предшествует овладению детьми конкретными понятиями и умениями.

В итоге воспитание и обучение рассматриваются как условия приспособления педагогического процесса к психическому развитию ребенка: педагогический процесс как бы следует за развитием. По ироническому замечанию Л.С. Выготского, такая система воспитания и обучения «плетется в хвосте детского развития», ориентируясь не на его завтрашний, а на вчерашний день. Согласно этим концепциям, развитие должно пройти свои определенные циклы до того, как обучение сможет приступить к выполнению своих специфических заданий; развитие всегда идет впереди обучения, а последнее надстраивается над ним.

Второй теоретический подход полагает, что обучение и есть развитие, обучение полностью сливается с детским развитием, когда каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии (при этом развитие сводится в основном к накоплению всевозможных привычек). Сторонником этой теории являлся, например, крупный американский психолог В. Джеймс. Согласно ей, любое обучение развивающее, поскольку обучение детей, например, каким-либо математическим знаниям может приводить к развитию у них ценных интеллектуальных привычек. Нужно иметь в виду, что учителя и методисты, опирающиеся в своей работе преимущественно на практический опыт, могут быть сторонниками именно такой теории, не требующей проведения порой достаточно сложных различений процессов «обучения» и «развития» [5].

В третьем подходе исследователи пытаются преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. С одной стороны, развитие мыслится как процесс, от обучения независимый. С другой - само обучение, в котором ребенок приобретает новые формы поведения, рассматривается как тождественное развитию. В этом случае развитие (созревание) подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание).

В третьей теории Л.С. Выготский выделил две основные черты. Первая - это взаимосвязь обучения и развития, раскрытие которой позволяет найти стимулирующее влияние обучения на развитие. Вторая черта состоит в попытках объяснить наличие развивающего обучения, опираясь на установки структурной психологии (гештальтпсихологии), представителем которой был один из ее создателей, видный немецкий психолог К. Коффка. Суть в следующем предположении: овладевая какой-либо конкретной операцией, ребенок вместе с тем осваивает некоторый общий структурный принцип, сфера приложения которого гораздо шире, чем у данной операции. Поэтому, овладевая отдельной операцией, дети в дальнейшем получают возможность использовать этот принцип и при выполнении других операций, что свидетельствует о наличии определенного развивающего эффекта.

Согласно этой теории, развитие всегда оказывается более широким кругом, чем обучение. Например, ребенок научился производить какую-либо операцию, тем самым он усвоил какой-то структурный принцип, сфера приложения коего шире, чем только операции того типа, на которых этот принцип был усвоен. Следовательно, совершая шаг в обучении, ребенок продвигается в развитии на два шага, т.е. обучение и развитие не совпадают. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие) [12].

Три подхода к соотношению обучения и развития, описанные Л.С. Выготским, с некоторыми модификациями существуют и в современной психологии. Каждый из них имеет развернутые обоснования экспериментального и практико-прикладного характера, имеет своих сторонников, но по своему внутреннему смыслу эти теории делят их на два лагеря. К первому относятся те, кто не признает влияния обучения на развитие детей и отрицает саму возможность развивающего обучения (последователи первой теории). Второй лагерь объединяет тех, кто признает наличие развивающего обучения независимо от того, как оно может быть истолковано (последователи второй и, главным образом, третьей теории).

**2.2 Концепция развития и обучения Л.С. Выготского**

В работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» Л.С. Выготский сформулировал гипотезу о «более правильном решении» обсуждаемого вопроса. По его мнению, самым существенным для его решения является положение о том, что процессы развития не совпадают с процессами обучения, что первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития. Таким образом, он ввел в психологию важнейшее понятие «зоны ближайшего развития». Зона ближайшего развития - дистанция между уровнем актуального и потенциального развития, которая определяется разницей между степенью сложности задач, решаемых ребенком самостоятельно, и тех, которые посильны ему только при участии наставника или в сотрудничестве со сверстниками.

Смысл данного понятия в следующем: ребенок, подражая сверстникам и взрослым, в коллективной деятельности с ними может сделать гораздо больше того, что входит в пределы его собственных возможностей, и притом сделать с пониманием. То, что ребенок сделает сегодня с помощью других, завтра он уже выполнит самостоятельно. Это «то» и является содержанием зоны ближайшего развития. Она, по словам Л.С. Выготского, «помогает нам определить завтрашний день ребенка, динамическое состояние его развития, учитывающее не только уже достигнутое, но и находящееся в процессе созревания». Тем самым гипотеза устанавливает единство, но не тождество процессов обучения и внутренних процессов развития, предполагает переход одного в другое.

Следующим существенным моментом гипотезы Л.С. Выготского является представление о том, что, хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. Между ними устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой [4].

Л.С. Выготский изложил содержание основного генетического закона развития психических функций человека (этот фундаментальный закон был сформулирован им раньше, выступая основой всей его культурно-исторической концепции психического развития человека): «…Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды - сперва как деятельность коллективная, социальная… второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка…».

Понятие зоны ближайшего развития послужило конкретизацией другого фундаментального понятия, введенного в психологию Л.С. Выготским и определяющего два основных вида психических процессов: «интерпсихического» и «интрапсихического». Первоначально индивид (и в особенности ребенок) включен в непосредственно социальную деятельность, распределенную между членами некоторого коллектива, имеющую внешнее, развернутое выражение и реализуемую с помощью различных вещественных и знаковых средств. Усвоение способов выполнения этой деятельности и использования ее средств, позволяющих управлять своим поведением, формирует у индивида интерпсихические процессы (в обучении при тесном сотрудничестве ребенка со взрослым у первого формируются именно они).

Затем способы этой деятельности, сначала усвоенные в их внешней форме, преобразуются и превращаются во внутренние (умственные) или интрапсихические процессы. В этом переходе от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым, индивидуальным, т.е. в процессе интериоризации, преобразования интерпсихического в интрапсихическое осуществляется психическое развитие человека.

С этой точки зрения обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. Обучение - внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека. Его существенным признаком является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но преодолевая внутренний ход развития, они становятся внутренним достоянием самого ребенка

Таким образом, вопрос о соотношении обучения и развития детей Л.С. Выготскийгипотетически решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающийся в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, т.е. в общении и сотрудничестве со взрослыми и товарищами. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как он исполнял это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется у ребенка в качестве своеобразного индивидуального продолжения ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение. Вне подобного обучения в психической жизни ребенка невозможны процессы, связанные с его развитием.Обучение - внутренне необходимый и всеобщий момент развития ребенка. Без «хорошего обучения» эффективное психическое развитие ребенка немыслимо.

Такова сущность оригинальной гипотезы Л.С. Выготского: источник развития - обучение ребенка как его общение и сотрудничество со взрослыми и товарищами; основные психологические закономерности развития - «правильная» организация общения и сотрудничества, т.е. создание зон ближайшего развития, и «перевод» коллективного выполнения какой-либо психической функции в план ее индивидуально-самостоятельного осуществления.

**2.3 Структура процесса учения по П.Я. Гальперину**

Советская психология к изучению процесса формирования умственного действия шла разными путями. Одновременно с развитием теоретической мысли экспериментальные исследования, проводившиеся в самых разных областях, копили материал, который в дальнейшем понадобился для уяснения отдельных сторон формирования умственных действий.

Во-первых, эти исследования показали, что условия успешности психических процессов поразительно схожи с такими же условиями внешней деятельности. Значение внешней организации материала, опорных вех, внешней организации самого процесса, внешней фиксации его отдельных этапов и результатов - все это как бы «растягивало» психический процесс в пространстве и времени, внутренне «увязывало» его с определенными преобразованиями материала и заставляло представлять себе его структуру по типу внешней деятельности.

Во-вторых, все чаще выступало явление, которое было обнаружено в самых разных областях - наступающий со временем процесс сокращения психической работы. Сокращенные формы психической деятельности совсем не похожи на свои начальные формы; их расшифровка в качестве сокращенных форм таких действий, первоначальное предметное содержание которых очевидно, «проливает свет» и на происхождение многих психических процессов, и на их истинное содержание и природу. Процесс сокращения позволяет «перекинуть мост» от открытых форм психической деятельности к ее наиболее скрытым формам.

Третья группа факторов свидетельствовала о том, что новое задание неодинаково доступно ребенку на разных этапах его выполнения - в действии «про себя», при выполнении действия вслух и при манипулировании предметами. Нередко указывают определенную последовательность, с которой идет процесс усвоения какого-нибудь действия. Эта последовательность отражает путь, в результате прохождения которого это действие, сначала внешнее и материальное, становится внутренним «достоянием» сознания[9].

Совокупность этих эмпирических факторов: сближение внутренней структуры психической деятельности со строением соответствующего внешнего действия, поразительные изменения действия в процессе его сокращения, процесс последовательного и постепенного восхождения от внешнего действия к внутреннему - как бы вплотную подводила к мысли о конкретном содержании психической деятельности.

Однако следует признать, что такую структуру и такое значение эти факты получают лишь с точки зрения гипотезы о поэтапном формировании умственных действий и, следовательно, лишь после того, как эта гипотеза уже оформилась. Без связи с ней те же факторы выступают в другой связи и толкуются иначе. Поэтому, чтобы установить истоки гипотезы о поэтапном формировании умственных действий, мы должны обратиться к направлению развития теоретических взглядов.

Общей основой взглядов А.Н. Леонтьева и его сотрудников было стремление изучать психическую жизнь в связи с конкретной, внешней, предметной деятельностью. Это положение в применении к психическим функциям означает необходимость их понимания как процесс решения тех или иных задач. Процесс решения задач состоит в целенаправленном преобразовании исходного материала, а такое преобразование достигается с помощью определенных предметных действий, производящихся в уме. Следовательно, психологическая проблема заключается в уяснении того, как эти предметные действия становятся нашими умственными действиями, т.е. интериоризируются, и как при этом образуется новый конкретный психологический процесс.

Основное положение теории поэтапного формирования умственного действия заключается в том, что психическая деятельность - результат перенесения внешних материальных действий в сферу отражения - в сферу восприятия, представлений и понятий. Этот процесс проходит в несколько этапов, на каждом из которых происходят систематические преобразования по четырем первичным свойствам человеческого действия. Каждое из этих свойств имеет ряд показателей и, следовательно, представляет собой то, что называется отдельным параметром.

По каждому параметру наличное действие характеризуется каким-нибудь одним показателем, а сочетание показателей по всем параметрам характеризует наличную форму действия в целом. Таким образом, действие, одинаковое по своему предметному содержанию может осуществляться в разных формах. Даже у одного и того же человека мы обычно находим его во многих формах (хотя каждый раз оно выполняется только в одной из них). Эти разные формы одного и того же действия находятся в определенной функциональной связи, являются их генетической связью. А именно: полноценное действие более высокого порядка не может сформироваться без опоры на предшествующие формы того же действия и в конечном счете на его исходную форму. Последняя представляет собой действие, выполняемое в полном объеме своих операций как внешний, чувственно воспринимаемый материальный процесс.

Четыре первичных свойства человеческого действия, четыре его параметра - уровень, на котором оно выполняется, мера его обобщения, полноценность фактически выполняемых операций и мера его освоения. В первом параметре различаются три показателя, три уровня действия: 1) с материальными предметами (или их материальными изображениями); 2) в громкой речи (без непосредственной опоры на предметы); 3) «в уме». Очевидно эти уровни намечают основные преобразования действия на пути его становления умственным. Три остальных параметра определяют качество: чем больше обобщение, сокращение и освоение действия, тем оно выше[16].

В настоящее время на основе ряда экспериментальных исследований, проведенных на разном материале, разных возрастах, на нормальных и умственно отсталых детях, процесс формирования умственного действия представляется в следующем виде:

. Любое обучение новому действию, даже путем «проб и ошибок» предполагает ознакомление с заданием с него и начинается. Усвоить действие - это не просто вспомнить, как оно было показано, а суметь повторить его на новом материале и заново получить из этого материала указанный продукт. Для этого задание должно не только содержать в себе указание на образец (действия и его продукта), но и сопровождаться такой разметкой, которая позволила бы правильно выполнять с ним заданное действие.

Такая разметка и составляет то, что мы называем ориентировочной основой действия. Ориентировочная основа действия - это такое представление действия, которое позволяет ученику принять задачу на его усвоение. Ее образование - есть главная задача и главное содержание первого этапа формирования действия. При выполнении действия эта ориентировочная основа определяет процесс ориентировки в задании. В совместной работе с Н.С. Пантиной (1957 г.) и А.Н. Дубровиной (1957 г.) мы на разном материале установили три основных, предельных или «чистых» типа ориентировочной основы действия и соответственно три основных типа ориентировки в задании. Оказалось, что каждый из них однозначно и в решающей степени определяет ход и результат обучения.

Первый тип ориентировки - это указание на образец и продукт действия, когда не даются указания как правильно выполнить действие, ученик находит их сам в результате «проб и ошибок».

Второй тип ориентировки - это указание на образец и продукт действия, а также на способ правильного выполнения действия с новым материалом, так что ученик может анализировать материал с точки зрения предстоящего действия.

Третий тип ориентировки - это указание на продукт и образец действия, разбивка объективной структуры действия на операции, которые посильны для учащегося на определенном этапе его развития, а также указание на опорные точки, фиксирующие переход от одной операции к другой в процессе действия, так что учащийся может самостоятельно выполнить и проконтролировать ход действия на каждом этапе.

. Теперь, опираясь на так или иначе сложившуюся ориентировочную основу действия, ученик приступает к его выполнению.

Известно, что в раннем возрасте обучение действию ведется с помощью предметов, т.е. начинается с его материальной формы. Исследования Л.Р. Приндуле (1967 г.) и Н.Ф. Талызиной (1957 г.) показали, что и в более старшем возрасте новое действие (действие, а не просто «знание») успешно формируется сначала только в его внешней форме. Но здесь эта форма обычно становится уже другой. Здесь мы большей частью пользуемся не самими вещами, а лишь их изображениями; это всякого рода схемы, диаграммы, чертежи, макеты и модели, записи. Материализованная форма действия является разновидностью материального действия и сохраняет его основные достоинства.

. Сокращение операции, ее перевод на положение условно выполненной не означает перехода этой операции в умственную сферу. Пока сохранившиеся операции требуют хотя бы незначительных вещественных опор, действие задерживается на материальном (или материализованном) уровне. А так как наша задача заключается в формировании умственного действия, то после достижения наивысшей материальной или материализованной формы (наиболее обобщенной, сокращенной и достаточно освоенной) действие «отрывают» от его последних внешних опор. С этого начинается его третий этап.

Речевое действие строится по принципу отражения материального действия. Для этого последнее снова развертывается и постепенно переносится в речевую сферу. Задача воспитания речевой формы действия заключается в том, чтобы научить выполнять действие в плане языка как объективной действительности общественного сознания, чтобы создать для этого новые «орудия» и научить пользоваться ими.

Таким образом, перенесение действия в область речи означает не только выражение действия в речи, но прежде всего речевое выполнение предметного действия - не только сообщения о действии, но действие в новой речевой форме. Речь - есть форма предметного действия, а не только сообщение о нем. Здесь сообщение еще не отделено от действия.

. Изменение действия на последнем уровне, необходимые для этого мероприятия, заставляют выделить здесь два последовательных этапа, которые плавно переходят друг в друга. Первый из них (четвертый по общему счету этапов) начинается с перенесения громкоречевого действия во внутренний план и заканчивается свободным проговариванием всего действия «про себя».

. С этого момента начинается последний, пятый этап формирования умственного действия; его дальнейшее изменение наступает немедленно. Если в речи, обращенной к другому (или к себе) сохранение полной речевой формулы необходимо, то на этом этапе, где такого обращения уже нет сокращается сама речевая формула. Внешняя речь начинает превращаться во внутреннюю[8]. Сказанное выше можно кратко резюмировать в виде конечного числа ходов, за которые можно сформировать умственное действие по П.Я. Гальперину. Их также можно рассматривать как этапы и стадии формирования способности к определенному умственному действию, знание которых позволяет диагносцировать уровень развития какой-либо умственной способности. Выраженное в форме методического предписания, формирование умственного действия осуществляется следующим образом:

. Выделение ориентировочной основы действия.

. Разворачивание и обобщение действия перед учеником.

. Освоение учеником действия в материальном плане.

. Освоение учеником действия в форме громкой речи.

. Освоение учеником действия в первой форме умственного действия.

. Освоение действия в заключительной форме умственного действия.

**Заключение**

Связь обучения и развития является одной из центральных проблем педагогической психологии. Принципиально важным является вопрос о соотношении обучения и развития, т. к. по этому поводу существуют разные точки зрения.

Так, согласно одной из них, обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон, К. Коффка), хотя природа обучения (учения, научения) понимается всеми по-разному. Так, в работах представителей классического бихевиоризма (Э. Торндайк, Дж. Уотсон) научение трактуется как не связанный с психикой и познанием процесс случайного, слепого ассоциирования стимулов и реакций. Следовательно, научение в бихевиоризме - это процесс и результат приобретения индивидуального опыта на основе законов упражнения, готовности, смежности во времени и подкрепления. Согласно другой точке зрения обучение - это только внешнее условие созревания, развития. «Развитие создает возможности - обучение их реализует» (В. Штерн). Согласно Ж. Пиаже, «мышление ребенка с необходимостью проходит через все известные фазы и стадии, независимо от того, обучается ребенок или нет». Однако возраст, в котором появляются новые структуры интеллекта, может варьировать в зависимости от физического или социального окружения. В условиях свободных взаимоотношений и дискуссий дологические представления ребенка быстро заменяются рациональными представлениями, но они сохраняются дольше при отношениях, основанных на авторитете.

В отечественной психологии утверждается точка зрения, сформулированная Л.С. Выготским и разделяемая все большим количеством исследователей. Согласно этой точке зрения, обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка, ибо, словами Л.С. Выготского, «обучение идет впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования». Из основополагающего тезиса Л.С. Выготского следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Обучение - это не развитие, но внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но культурно-исторических особенностей человека. В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения. Совершенно недостаточно учитывать, что ребенок может и умеет сегодня и сейчас, важно, что он сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют». Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня - зону ближайшего развития. Следовательно, обучение должно идти впереди развития, что оказывается методологически важным для всей организации обучения. Итак, обучение - это процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков. Только то обучение является развивающим, которое опережает развитие, создавая зону ближайшего развития.

На протяжении многих лет гипотеза Л.С. Выготского оставалась гениальной интуицией. Дальнейшее развитие культурно-исторической теории осуществили в своих исследованиях А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, П.И. Зинченко, В.В. Давыдов и др.

Они показали, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта. А.Н. Леонтьев обосновал понятие ведущей деятельности в развитии ребенка; смена различных видов ведущей деятельности в ходе онтогенеза связана с возникновением новых мотивов, которые формируются внутри ведущей деятельности, предшествующей данной стадии развития, и которые побуждают ребенка к изменению положения, занимаемого им в системе отношений с другими людьми. Ведущими в психическом развитии ребенка становятся следующие типы деятельности: эмоционально-непосредственное общение младенца с взрослыми, орудийно-предметная деятельность ребенка раннего возраста, сюжетно-ролевая игра дошкольника, учебная деятельность в младшем школьном возрасте, интимно-личностное общение подростков, профессионально-учебная деятельность в ранней юности.

Следующий шаг в развитии идей Л.С. Выготсткого был подготовлен работами П.Я. Гальперина и А.В. Запорожца, посвященными анализу строения и формирования предметного действия, выделению в нем ориентировочной и исполнительной частей. Так началось продуктивное исследование функционального развития психики ребенка, предсказанное Л.С. Выготским.

Д.Б. Эльконин разработал периодизацию психического развития ребенка, обосновал механизм возникновения и развития у ребенка мотивационно-потребностной сферы личности.

Все последующие исследования отечественных психологов подтверждают основополагающий принцип в соотношении обучения и развития - обучение играет ведущую роль в развитии.

**Список литературы**

психический обучение выготский развитие

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд-во Моск ун-та, 1990,376 с.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960
4. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии. Т.4. М., 1984.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 1999.
6. Немов Р.С. Психология: В 3-х кн. - М., 1995. - Кн. 2, 3.
7. Краткий психологический словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского) Ростов - на - Дону: «Феникс», 1998.
8. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления // «Вопросы психологии» 1966, №4.
9. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М., 1981.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1981.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., Политиздат, 1977.304 с.
12. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М., 1988
13. Талызина Н.Ф., Буткин Г.А. Педагогическая психология. Методические указания. М., 1988.
14. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. - М., 1998.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
16. Формирование знаний и умений на основе поэтапного формирования умственных действий. М., 1968.
17. Хон Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения. - М., 2005.