

Тема "Особенности обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина"

Ориентировочная основа действия (ООД)

— система представлений человека о цели, плане и средствах осуществления предстоящего или выполняемого действия.

Источник: Шабельников В. К. Разгаданные и неразгаданные тайны формирования умственных действий // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2012. № 1 — с. 53-72.

Схема ориентировочной основы действия (сх. ООД) (рис.1.)



рис.1. Схема ООД

Типы ориентировки.

Первый тип присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок. Используется, когда задача обучения определенному действию специально не ставится.

Второй тип предполагает постановку такой задачи и разумное изучение внешних сторон действия прежде, чем оно начнет выполняться. При этом тип ООД учащемуся задает учитель, сам же ученик не в состоянии сориентироваться во вновь выполняемом действии.

Третий тип ООД характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу

Источник: Большой психологический словарь / Под ред. Мецгерякова Б.Г., Зинченко В.П. М., 2003

Типы учения

Первый тип учения получил название "Путь проб и ошибок" и характеризуется неполнотой ориентировочной основы действия. Усвоение знаний и умений при использовании ООД первого типа идет очень медленно, с большим количеством ошибок. Действие, которое выполняется на основе умения, сформированного таким

путем, оказывается очень чувствительным к самым незначительным изменениям условий его выполнения.

Второй тип отличается построением действия на полной ориентировочной основе, предлагаемой в готовом виде и для отдельных объектов. Обучение идет без проб и ошибок, планомерное воспитание желаемых свойств позволяет достичь намеченных результатов без существенного разброса успеваемости.

Третий тип учения. При нем ООД усвоение также происходит без существенных ошибок. Разумность действия, умение выполнять которое формируется с использованием такой ООД, еще выше, поскольку учащийся не только учитывает условия, необходимые для достижения желаемого результата, но и хорошо понимает их содержание и отношение к будущему продукту. Это является основной причиной повышения устойчивости действия. Перенос на новые задания является полным (в границах намеченной области). Процесс усвоения идет легко, хотя на первых порах учащемуся может понадобиться определенное время на овладение новым методом работы, – последнее компенсируется быстрыми темпами усвоения при выполнении последующих заданий.

Источник: *Большой психологический словарь* / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. М., 2003

Интериоризация

- процесс преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю, психическую деятельность, формирование внутренних интеллектуальных структур психики посредством усвоения внешней, социальной действительности.

Источник: *Педагогическая психология* / Под ред. Н.В.Клюевой. М., 2006.– с. 336-338

Этапы интериоризации формируемого действия

Этап мотивации (создание личностного отношения к усвоению действий). Формирование ориентировочной основы будущего действия. Ключевым моментом является ознакомление на практике с составом будущего действия и итоговыми требованиями к действию;

Этап материальных (с реальными предметами) или материализованных (с предметами-заместителями) действий. На данном этапе происходит практическое освоение действия с использованием предметов.

Этап внешнеречевых действий. На этом этапе действие продолжает осваиваться уже без опоры на реальные предметы. Начинается процесс интериоризации внешнего действия (перенесения во внутренний план). По мнению П. Я. Гальперина такой перенос действия в речевой план означает не просто его озвучивание, но его речевое выполнение.

Этап внутренней речи про себя. На пятом этапе выполнение действия уже не требует внешней речи — процесс выполнения действия полностью переносится во внутреннюю речь (речь «про себя»).

Этап умственных действий. На последнем этапе процесса формирования умственных действий завершается его переход во внутренний план (действие для своего выполнения уже не требует речевой основы). При этом действие подвергается существенным преобразованиям: оно сокращается, автоматизируется и уходит из сферы сознания

Источник: *Шабельников В. К. Разгаданные и неразгаданные тайны формирования умственных действий // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2012. № 1 — с. 53-72.*

Вопросы для обсуждения.

1. В чем отличия обучения, построенного на основе теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий, от традиционных видов обучения?

- 1) П.Я.Гальперин предложил единицу анализа психической жизни человека — целенаправленное осмысленное развивающееся человеческое действие.
- 2) Новый подход к методу исследования – формирующий эксперимент.
- 3) Использование метода планомерно-поэтапного формирования значительно сокращает время формирования навыков при повышении их качества (способствует автоматизации действий на высшем уровне).

Источник: Гальперин П. Я. Лекции по психологии / Под ред. и с предисл. А. И. Подольского. М., 2002.

2. Какое содержание вкладывал П. Я. Гальперин в понятие "ориентировочная основа действия"? Какова роль ориентировочного этапа при формировании умственного действия?

Роль ориентировочного этапа заключается в ознакомлении на практике с составом будущего действия и итоговыми требованиями к действию.

Источник: Я. Гальперин "Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий" // Хрестоматия по психологии. -М.: Просвещение, 1977. С. 417-425.

3. Покажите различия в усвоении знаний при первом, втором и третьем типах учения.

Тип обучения	Полнота ООД	Обобщённость ООД	Способ создания ООД
Первый	Неполная	Необобщённая (на конкретных задачах)	Самостоятельно методом проб и ошибок
Второй	Полная	Необобщённая (на конкретных задачах)	В готовом виде
Третий	Полная	Обобщённая (для класса задач)	Самостоятельно под руководством учителя

4. Сравните развивающие возможности первого, второго и третьего типов учения.

Первый тип	Второй тип	Третий тип
неполная оод	полная оод	полная оод
большое количество проб и ошибок	без проб и ошибок	без существенных ошибок
действие чувствительно к изменениям	результат стабилен	высокая разумность действий
усвоение идет медленно	усвоение идет быстро	усвоение идет быстро, хотя на первых порах может медленно
относительная целесообразность	целесообразно	ц2лесообразно

Источник: Шабельников В. К. Разгаданные и неразгаданные тайны формирования умственных действий // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2012. № 1 — с. 53-72.

Задания.

1. Составить конспект работы Н. Ф. Талызиной "Управление процессом усвоения знаний" (1). При составлении конспекта выделите особенности понимания о б о б щ е н и я в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий.

В теории поэтапного формирования умственных действий обобщение рассматривается как одна из основных характеристик любого действия.

- 1) Процесс обобщения не находится в прямой зависимости от общих свойств предметов, с которыми оперирует человек
- 2) При обеспечении ориентировки на систему существенных признаков несущественные общие признаки предметов не входят в содержание обобщения, даже если они были у всех объектов, с которыми работали испытуемые
- 3) Обобщение идет не просто на основе общего в предметах - это только необходимое условие.
- 4) Обобщение всегда идет лишь по тем свойствам предметов, которые вошли в состав ориентировочной основы действий, направленных на анализ этих предметов.
- 5) Управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно идти через построение деятельности обучаемых, путем контроля за содержанием ориентировочной основы соответствующих действий, а не путем лишь обеспечения общности свойств в предъявляемых объектах.
- 6) Как только система необходимых и достаточных признаков вводится в состав ориентировочной основы действия и обеспечивается систематическая ориентировка на них, и только на них, при выполнении всех предлагаемых заданий, обобщение идет по данной системе свойств.
- 7) Процесс обобщения не определяется непосредственно предметом действий, он опосредствован деятельностью субъекта - содержанием ориентировочной основы его действий.
- 8) Характер обобщения внутри материальной (материализованной) формы существенно отличается от обобщения в речевой форме. Главное отличие состоит в том, что в первом случае существенные для действия свойства объекта, выделенные в результате обобщения, используются только при наличии этих объектов, в неразрывной связи с ними.

Используя материалы статьи П. Я. Гальперина "Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий" (3). Покажите, что изменения типа обучения меняет и характер развития.

Раньше мы думали, что формирование новых действий, представлений и понятий на неполной ориентировочной основе есть просто плохое учение, а их формирование на полной ориентировочной основе — просто хорошее учение. Теперь же стало ясно, что это не просто хорошее или плохое, а прежде всего разное; что в основе их лежат разные жизненные требования, разные условия действия и учения; что они предполагают разные типы ориентировки в среде и предмете действия и, естественно, открывают разные возможности, ради которых они и вырабатываются.

I тип формально характеризуется неполнотой ориентировочной основы действия. Конечно, это не очень хорошо, но за этим скрывается необходимость жить и действовать в условиях естественной первоначальной недостаточности познания (и возможности обойтись тем его минимумом, без которого не может быть образования условной связи). Впрочем, диапазон и конкретное содержание этой недостаточности очень широк: от действия по непосредственному впечатлению до систематического обучения в школе, включая и высшую школу (если научные знания сообщаются без тех вспомогательных указаний, которые обеспечивают соединение этих теоретических знаний с практическими умениями).

Неполнота ориентировочной основы действия ведет к пробам и ошибкам и к постепенной кристаллизации самого действия. «Естественность» такого пути формирования новых знаний и умения также «естественно» ведет к убеждению в его закономерности и даже полезности, поскольку «на ошибках учатся». Так как при этом отсутствует представление о тех условиях, в границах которых все это в какой-то мере правильно, «естественно» создается убеждение, что это правильно без всяких оговорок.

Формирование действий, представлений и понятий в этих условиях происходит главным образом на основе контроля по конечному результату, а это, как известно, не обеспечивает выделения только необходимых элементов и тем более — выделения действительных условий и их соотнесения с операциями. «Ученик» научается избегать наказуемых ошибок, но далеко не всегда может избегать лишних операций, если только они не слишком замедляют и затрудняют основной процесс; еще менее научается он понимать, почему чего-то не следует делать и почему эффективно то, что он делает. Он приобретает «житейскую мудрость», которой достаточно для действия в ограниченном круге житейских обстоятельств.

Но подлинные условия действия остаются при этом в значительной мере скрытыми. Поэтому результаты действия постоянно колеблются. Действие очень неустойчиво к изменению условий обстановки и состояний субъекта и, естественно, очень ограничено в переносе на новые задания. Индивидуальные различия, за которыми скрываются и стихийные различия умения ориентироваться в обстоятельствах, проявляются с большей силой в количественных показателях действия.

II тип отличается построением действия на полной ориентировочной основе, установленной для отдельных образцов. Как при неполной ориентировочной основе с необходимостью возникают пробы и ошибки, с такой же необходимостью теперь, при наличии полной ориентировочной основы, они становятся случайными и нехарактерными. Каждая операция производится с четким отнесением к ее условиям, и действие уверенно приходит к заданному результату — оно разумно (в отношении заданных условий), а при соблюдении требований поэтапной отработки — обобщено (в заранее намеченном объеме) и сознательно. Поэтому оно дает весьма близкие показатели отдельных исполнений, устойчиво к изменению обстановочных условий и субъективных состояний, если только они вторично не нарушают основные условия действия.

Перенос на новые задания при этом типе довольно значителен, но в разных действиях различен и зависит от того, насколько в новых заданиях выделяются те же составные элементы и насколько их можно выполнить с помощью прежних операций. В общем это перенос по «принципу идентичных элементов».

Индивидуальные различия, измеряемые количественно, проявляются по-разному в разных показателях. На самое формирование новых действий и понятий они влияют тем меньше, чем лучше выдерживается этот тип на протяжении всей программы обучения и особенно при формировании самых простых начальных действий и понятий, значение которых, к сожалению, обычно недооценивается, а недостаточность вначале почти не замечается. В переносе на новые задания количественные различия индивидуальной продуктивности еще очень велики и сказываются тем сильнее, чем меньше объективно обеспеченная часть этого переноса и чем больше он зависит от неконтролируемого умения подсмотреть эти основания.

Разумность ограничена знанием эмпирических соотношений, и даже законы здесь располагаются наряду с отдельными фактами и выступают как отдельные факты.

III тип составляет ориентировка на основные единицы материала и законы их сочетания, а главное — на методы определения того и другого и самостоятельное построение ориентировочной основы действия для конкретных объектов. Наличие полной ориентировочной основы действия и здесь обеспечивает формирование новых действий и понятий без проб и ошибок, но, по сравнению со II типом, здесь добавляются следующие качества.

Не только действия становятся разумными (по отношению к заданным условиям), разумными становятся и самые условия, которые раскрываются в своем внутреннем строении. Еще больше увеличивается «гибкость» действия, возможность его приспособления к изменению даже существенных условий при сохранении того же результата.

Действие приобретает полный перенос на все явления той области, на которую оно рассчитано с самого начала. Теперь этот полный перенос уже не зависит от различий в индивидуальном умении подсмотреть его основания, от индивидуальной одаренности, — для всех «учащихся» он обеспечен самим методом обучения. Фактически перенос оказывается еще шире, потому что метод касается предмета, а к нему имеют отношения многие и разные знания.

Метод этот опирается на понятийную характеристику основных единиц, которые и выступают как объективные критерии оценки состава и строения конкретного объекта. Благодаря этому знание становится независимым от чужих мнений и собственных впечатлений. Это воспитывает сознательность не только в смысле отношения к своим понятиям и действиям с точки зрения других людей, но и высшую сознательность с точки зрения объективного положения и движения самих вещей, чем бы эти вещи ни были, чем бы они ни казались и какого бы мнения ни держались о них другие люди.

Овладение таким объективным критерием и особенно общий переход на позиции такого в собственном смысле опосредствованного подхода к вещам составляют переворот в мышлении ребенка.