

ЮБИЛЕЙНЫЙ НОМЕР

**Психологическая система П.Я. Гальперина:
актуальное состояние и перспективы развития*****Подольский А.И.¹**¹ Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В статье рассматриваются структура и содержание всемирно известной фундаментальной психологической концепции П.Я. Гальперина. Проводятся различия между целостной концепцией («Психологическая система П.Я. Гальперина») и ее наиболее известной частью («Теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий»). Система психологических взглядов П.Я. Гальперина состоит из четырех взаимосвязанных частей: 1) учения об ориентировочной деятельности как сущностной характеристике психики и предмете психологии; 2) учения об эволюции человеческой психики, филогенезе, антропогенезе и онтогенезе как составных частях эволюционного процесса; 3) учения о формировании умственной деятельности человека; 4) учения о видах и формах психической (ориентировочной) деятельности. Кратко рассматривается их основное содержание. Специальное внимание уделяется вопросу, вот уже более полувека находящемуся в фокусе внимания исследователей и практиков: в чем причина недостаточного объема применения положений теории планомерно-поэтапного формирования в практике обучения при том, что результаты исследований систематически демонстрируют их высокую эффективность — сокращение сроков обучения, повышение качества и т. п.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность, планомерно-поэтапное формирование, свойства действия

* В основу настоящего материала легли публикации автора, выпущенные им в 1987–2024 годах, в том числе: Психологическая система П.Я. Гальперина. *Вопр. психологии*, 2002. No. 5, 15–28; Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки. *Вестник МГУ*, 2012, серия 14, 14–23; Психологическая система П.Я. Гальперина (вступительная статья к книге П.Я. Гальперин. *Психология: предметиметод*. М., МГУ, 2023); The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. *Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or?* //Ed. by P. Aunio et Jyväskylä. — 2010 — pp. 223–245; Development and learning. // In N. Seel (Ed.). *International encyclopedia on sciences of learning* —Springer, 2012 — pp. 944–950; The system of planned, stage-by-stage formation of mental actions (PSFMA) as a creative design of psychological conditions for instruction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2020, Vol. 25, 100273. Всего автором опубликовано более 30 работ на эту тему на русском и иностранных языках.

Введение

Если спросить у выпускника факультета психологии любого российского университета, с чем у него ассоциируется имя П.Я. Гальперина, подавляющее большинство уверенно назовет приобретшую всемирную известность теорию поэтапного формирования (ТПФ) умственных действий и понятий. Нельзя сказать, что это будет неправильным ответом. Однако реально вклад Петра Яковлевича в научно-психологическое знание значительно шире. Теория внимания и учение о языковом сознании; новый подход к классической проблеме соотношения психики и мозга и оригинальное решение проблемы предмета психологии; своеобразная трактовка проблемы бессознательного и учение о соотношении обучения и умственного развития; вопросы дифференциальной диагностики интеллектуального развития с последующей индивидуализированной коррекцией и преодолевающая традиционный функционализм классификация форм и видов психической деятельности — вот далеко не полный перечень позиций в инвентаризации богатейшего наследия, оставленного Петром Яковлевичем последующим поколениям ученых, да и просто образованным людям¹. Ведь те вопросы, которые занимали П.Я. Гальперина на всем протяжении его жизни, являются едва ли не всеобщими, возникающими перед каждым думающим человеком: что такое человеческая психика, как найти пути к объективному изучению душевной жизни человека?

Отдавая должное конкретному вкладу П.Я. Гальперина в общую, генетическую и педагогическую психологию, нужно особо выделить сформулированный им уникальный по своей внутренней целостности и системности подход к сущности психических явлений и процессов, к механизмам их формирования и развития. Учение о предмете психологии, объективной необходимости психики, об основных закономерностях ее развития в фило-, антропо- и онтогенезе, о закономерностях формирования элементов психической деятельности — вот основные составляющие психологической концепции П.Я. Гальперина.

¹ Наиболее полное представление публикаций и выступлений, затрагивающих широкий круг фундаментальных и прикладных проблем психологии, содержится в издании: П.Я. Гальперин. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды / П.Я. Гальперин. — Москва: Издательство Московского университета, 2023. — 842, [6] с.: ил. — (Труды выдающихся ученых МГУ).

Огромный эвристический потенциал, содержащийся в работах П.Я. Гальперина, базируется в первую очередь на подлинной, а не декларативной внутренней целостности всей его Системы Психологии. В этом смысле знакомство с любым разделом Системы предполагает наличие хотя бы общего представления о Системе в целом. К сожалению, относительно незначительное количество прижизненных обобщающих публикаций П.Я. Гальперина, чрезвычайная концентрированность, порой лапидарность стиля изложения стали предпосылками появления целого ряда недоразумений, поверхностных интерпретаций, столь часто возникавших на протяжении более чем полувековой истории этого учения. Укажем в качестве примера хотя бы столь частое смешение расширенной трактовки «теории Гальперина» (того, что мы выше назвали Гальперинской Системой Психологии) и концепции (теории) поэтапного (планового, планомерно-поэтапного) формирования умственных действий и понятий, являющейся хотя и важнейшей, но, тем не менее, лишь частью этой Системы, существенно теряющей в своем статусе и эвристическом потенциале при вырванном из контекста этой Системы рассмотрении.

Одна из немногих книг, вышедших при жизни П.Я. Гальперина, была названа автором «Введение в психологию». П.Я. Гальперину действительно удалось наметить и частично построить именно **введение** в будущую психологию, ту психологию, которая перестанет быть наукообразным и заумным пересказом давно известного человечеству. При всем многообразии точек зрения и оценок, касающихся научного наследия Петра Яковлевича, невозможно отрицать, что Гальперину удалось достичь того, к чему он стремился — он создал свою Систему Психологии. Да, многое в этой системе осталось, увы, недостаточно развернутым, фрагментарным, не свободным от противоречий; не все ее компоненты оказались в достаточной степени соотнесены с существующими психологическими концепциями и парадигмами; нельзя безапелляционно утверждать и то, что Гальперинская система не знает границ и принимается всеми и вся. Но сделано главное: сформулирован (не впервые ли в истории нашей науки?!) целостный, нередукционистский, операционализированный (а не только декларативный) подход.

Система психологических взглядов П.Я. Гальперина состоит из четырех взаимосвязанных частей: 1) учения об *ориентировочной деятельности* как сущностной характеристики психики и предмете

психологии; 2) учения об *эволюции* человеческой психики, *филогенезе*, *антропогенезе* и *онтогенезе* как составных частях эволюционного процесса; 3) учения о *формировании умственной деятельности человека*; 4) учения о *видах и формах психической (ориентировочной) деятельности*. Одним из базовых положений первой части является тезис о том, что психическая деятельность по своей основной жизненной функции есть ориентировочная деятельность. Отсюда и основная задача психологии — изучать строение, законы и условия ориентировочной деятельности, особенности ее формирования и развития на разных этапах филогенеза, антропогенеза и онтогенеза.

При характеристике специфики ориентировочной деятельности животных по сравнению с человеком, ее принципиальных возможностей и ограниченности, существенно разделение категорий «биологическое» и «органическое». В этом смысле важнейшая характеристика человека как биологического вида — это отсутствие биологической же (т. е. генетически фиксированной) предопределенности как в способах, так и в формах удовлетворения его потребностей, что освобождает человека от «заданности» поведения и ставит перед ним качественно новую (по сравнению с животным) задачу: определить «вектор» поведения, осмыслить его цели, полностью построить его и отследить соответствие требуемому («потребному»), то есть решить базовые задачи ориентировочной деятельности. Иными словами, чем в большей степени происходит эволюционное (биологическое) ослабление инстинктивного отношения к миру, тем большие требования предъявляются к содержанию и характеру ориентировочной деятельности. Наконец, в силу специфики антропогенетического процесса наступает такой, условно говоря, момент (реально длившийся, очевидно, десятки тысяч лет), когда условия жизни в сообществе сталкивают человека с противопоставлением непосредственно-индивидуального характера потребностей и опосредованно-общественной формы их удовлетворения. Человек уже не может не учитывать общественных значений и оценок не только в отношении конкретных путей удовлетворения своих потребностей, но и в отношении самого факта, времени, места, формы и обстоятельств их удовлетворения. Блок «органическая потребность — специфическая чувствительность» замещается сложнейшим исторически и культурно опосредствованным процессом «*опредмечивания потребностей*» (А.Н. Леонтьев).

Именно здесь лежит водораздел между ориенти-

ровочной деятельностью животных и человека: животное свободно лишь в выборе конкретного пути удовлетворения потребности в данной ситуации, да и то, разумеется, в меру своего предмета, которым (или с помощью которого) потребность может быть удовлетворена, общая схема ее удовлетворения генетически запрограммирована. Принципиально иная ситуация у человека. Он должен не только найти и освоить способы удовлетворения своих потребностей (которые у него не ограничиваются, конечно, чисто органическими), но и определиться в своих отношениях к кругу предметов — средств такого удовлетворения, выработать свои критерии их оценки, пройти сложную онтогенетическую эволюцию, связанную с противоречивым процессом осознания своей принадлежности к обществу, порождающим нелинейное отношение не только к предметам потребностей, но и к самим потребностям, условиям их возникновения и удовлетворения. Именно здесь следует искать ответы на столь часто возникающие вопросы о «врожденном» и «приобретенном», «биологическом» и «социальном» в психике и психическом развитии человека.

Рассмотрение ориентировочной деятельности как генерального жизненного предназначения психики радикально меняет представление о «психических процессах» (функциях) — восприятии, мышлении, памяти и т. д. Эти проявления душевной жизни человека могут и должны быть рассмотрены как особые формы ориентировочной деятельности. Они разнятся теми специфическими задачами ориентировки, которые порождает жизнь человека в обществе и которые в подобном дифференцированном виде свойственны лишь человеку. Так, задача восприятия — это ориентировка в наличной ситуации, в ее объективных характеристиках. Память направлена на решение задач по восстановлению прошлого. Мышление рассматривается как процесс решения задач, в которых нужно найти скрытое от непосредственного восприятия решение и т. п. Общими же для всех видов и форм ориентировочной деятельности являются те генеральные функции, ради которых она появляется в филогенезе, перестраивается в антропогенетическом процессе и становится содержанием онтогенетических преобразований психики человека:

1. Построение образа поля (внешнего по отношению к субъекту или же поля его собственного состояния — физического или душевного);
2. Уточнение значения взаимосвязанных элементов этого поля с точки зрения актуально домини-

рующей потребности субъекта;

3. Построение плана решения стоящей проблемы;

4. Контроль реализации принятого решения и, в случае необходимости, коррекция как хода решения, так и плана, оценок, исходно представленной задачи.

Конкретное содержание каждой из этих функций при решении, например, перцептивных или мнестических задач будет отличаться от их содержания при решении субъектом собственно творческих задач, но все они с большей или меньшей ясностью и полнотой могут быть прослежены по всему пространству психологической феноменологии.

Подобным же образом рассматриваются не только познавательные процессы. Так, эмоции описываются как ориентировка в ситуациях, личностно или жизненно значимых для субъекта и требующих иных, вне-интеллектуальных способов решения. Соответственно, воля понимается как ориентировка в специфически человеческих проблемных ситуациях, когда сталкиваются, с одной стороны, рациональная и эмоциональная оценка ситуации с точки зрения непосредственных интересов потребностей субъекта, а с другой — общественная оценка и производные от нее социально-одобряемые формы поведения.

Помимо разных форм и видов ориентировочной деятельности могут быть выделены и уровни ориентировочной деятельности (ценностный, смысловой, целевой и исполнительский), связанные с различными психологическими *задачами*, возникающими у человека по поводу одного и того же предметного содержания действия.

Понимание психики как ориентировочной деятельности с необходимостью подводит и к радикальному изменению традиционной стратегии исследования: не констатировать возможность человека решать ту или иную задачу (познавательную, эмоциональную и т. д.), но рассматривать эту возможность как проявление того или иного осмысленного, целенаправленного, развивающегося человеческого действия. Соответственно, раскрыв условия и механизмы приобретения действием значимых для решения той или иной задачи характеристик, мы вплотную подходим к рациональному анализу интересующих нас психологических возможностей человека.

Для правильной реализации этой общей стратегии нужно иметь в виду следующие моменты. Прежде всего — две существенные особенности челове-

ческого действия, сочетание которых радикально отличает его как от действий животных, так и от действия подобных акций совершенных «интеллектуальных» машин. Первая особенность — это бинарная структура всякого человеческого действия, включающая в себя ориентировочную (регулирующую, направляющую, контролирующую) и исполнительную части. Именно характеристики ориентировочной части и определяют во многом те или иные возможности человека (идентифицируемые психологами как индивидуальные или возрастные) в решении конкретных задач. Вторая особенность человеческого действия состоит в его опосредованности различными психологическими орудиями — схемами, формулами, знаками — аккумулирующими в себе адекватный задаче общественный опыт. И это обстоятельство также чаще всего остается «за кадром» констатирующего эксперимента. Итак, Система Психологии, сформулированная П.Я. Гальпериным, содержит радикально новые как для отечественной, так и, в целом, для мировой психологии положения, касающиеся понимания конкретного содержания психической деятельности, соотношения психики и мозга, происхождения и развития психики человека, видов и типов психической деятельности, закономерностей их прижизненного формирования.

П.Я. Гальперин неоднократно подчеркивал, что, не рассмотрев особенностей построения, формирования и развития ориентировки человека в конкретных обстоятельствах или упустив из виду специфику осваиваемых и используемых им психологических орудий, мы лишаемся доступа к причинам, механизмам регистрируемых характеристик психической деятельности. Это важнейшее обстоятельство играет роль связующего звена между общей психологической доктриной П.Я. Гальперина и собственно теорией планомерно-позапного формирования в узком и точном смысле слова.

Являющаяся сердцевинной гальперинской Системы теория планомерно-позапного формирования умственных действий и понятий представляет собой синтез как теоретических находок ее создателя, так и многократно подтвержденных в экспериментально-лабораторных и полевых условиях положений об условиях и механизмах становления различных форм и видов умственной деятельности человека на разных этапах жизненного цикла, в учебной, игровой и профессиональной деятельности, в норме и патологии.

Итак, теория поэтапного (планомерного, планомерно-позапного) формирования умственных

действий и понятий в узком, собственном смысле слова представляет собой детально разработанную систему положений о механизмах и условиях сложных многоплановых изменений, связанных с образованием у человека новых образов, действий и понятий. Методологически речь идет о принципиальном понимании пути освоения индивидуумом общечеловеческого опыта. *Теоретически* данная теория представляет собой наиболее обобщенное и развернутое номотетическое описание психологических закономерностей интериоризации. *Операционально-технологически* речь идет о полной системе психологических условий, обеспечивающих приобретение становящимся действием намеченных, общественно ценных свойств. В качестве последних П.Я. Гальперин выделяет пять первичных параметров действия (полнота свойств звеньев, мера дифференцировки существенных отношений от несущественных, уровень осуществления, временные и силовые характеристики) и четыре вторичных (разумность, осознанность, мера освоения и критичность). Подобная система включает в себя три подсистемы: 1) подсистему построения действия, обеспечения полноценной ориентировки и правильного выполнения осваиваемого действия; 2) подсистему воспитания желаемых *свойств действия*; 3) подсистему, обеспечивающую перенос действия в идеальный (умственный) план.

Каждая подсистема имеет развернутые описания, позволяющие, во-первых, понять и проследить ясные связи между ее содержанием и общенаучными положениями гальперинской Системы, и, во-вторых, произвести соответствующие каждой подсистеме построения, сообразуясь с возрастными и индивидуальными особенностями учащегося, спецификой усваиваемого содержания и т. д.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что каждая из трех указанных подсистем состоит из довольно сложных психологических образований. Так, первая подсистема включает в себя несколько относительно автономных психологических структур, каждая из которых в определенных случаях также может рассматриваться как особое действие, либо имеющееся у человека, либо предполагающее определенный процесс становления. Вторая подсистема подразумевает моделирование в виде проблемных ситуаций, приводящих к выявлению субъектом существенного для данных условий содержания действия, дифференциации от несущественных, хотя и внешне схожих, обстоятельств и т. п. П.Я. Гальперин выделил три группы типов проблемных ситуаций: специально-предметные,

общелогические и общепсихологические. Комбинация проблемных ситуаций указанных типов и создает необходимые предпосылки для приобретения становящимся действием требуемых свойств. Наконец, последняя, третья, подсистема есть широко известная «шкала поэтапного формирования», которая представляет собой описание сложнейших этапных преобразований, происходящих как с ориентировочной, так и с исполнительными частями действия в процессе его становления.

Так, на первом этапе формируется *мотивационная основа действия*, закладывается отношение субъекта к *целям и задачам* предстоящего действия, к содержанию материала, намеченного для усвоения. Разумеется, это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивационной основы действия как в содержании усваиваемого действия, так и в динамике его усвоения очень велика.

На втором этапе происходит становление *первичной схемы ориентировочной основы действия*, т. е. системы ориентиров и указаний, учет которых необходим для выполнения осваиваемого действия с требуемыми качествами и в заданном диапазоне. В ходе освоения действия эта схема постоянно проверяется и уточняется. П.Я. Гальпериным выделены три типа построения схемы ориентировочной основы действия и, соответственно, три типа учения. При *первом типе* субъект имеет дело с принципиально неполной системой условий и вынужден в силу этого действовать на основе метода проб и ошибок. Окончательная структура действия устанавливается при этом медленно, осмысливается и осознается далеко не всегда и не полностью; велик разброс индивидуальных показателей, а сформированное действие крайне чувствительно к сбивающим воздействиям. При *втором типе* субъект ориентируется на полную (в указанном выше смысле) систему ориентиров и указаний и учитывает всю систему условий правильного выполнения действия, что гарантирует безошибочность действия, заданный диапазон его обобщенности, высокий уровень осознанности, критичности и других первичных и вторичных *свойств действия*. При этом схема ориентировочной основы действия либо задается в готовом виде, либо составляется учащимся совместно с обучающим. Объем материала, доступный для усвоения на основе такого способа задания схемы ориентировочной основы действия, может варьироваться от отдельно взятого умственного действия или понятия до системы единиц челове-

ской деятельности, покрывающих целые разделы учебного материала. *Третий тип* задания схемы ориентировочной основы действия характеризуется полной ориентацией уже не на условия выполнения конкретного действия, а на принципы строения изучаемого материала, на предметные единицы, из которых он состоит, и законы их сочетания. Ориентировочная основа такого рода обеспечивает глубокий анализ изучаемого материала, формирование познавательной мотивации.

Третий этап — *формирование действия в материальной (материализованной) форме*. Здесь субъект осуществляет ориентировку и исполнение осваиваемого действия с опорой на внешне представленные компоненты схемы ориентировочной основы действия.

На четвертом этапе — *«громкой социализованной речи»* — опора на внешне представленные средства постепенно замещается опорой на представленные во внешней речи значения этих средств и действия с их помощью. Необходимость вещественного пользования схемой ориентировочной основы действия отпадает; ее содержание полностью и психологически полноценно отражается в речи, которая и начинает выступать в качестве основной опоры для становящегося действия.

На пятом этапе (*формирование действия во «внешней речи про себя»*) происходит постепенное исчезновение внешней, звуковой стороны речи; становящееся действие остается внешним лишь в незначительном количестве ключевых ориентировочных и исполнительских моментов, по которым осуществляется контроль (как внешний, так и внутренний — самоконтроль). Основное же содержание переносится во внутренний, умственный план.

На последнем, шестом этапе (*«скрытой речи»* или собственно «умственного действия») и эти моменты «уходят» из сознания, оставляя в нем только конечный результат — предметное содержание действия. Благодаря процессам автоматизации и симультанизации, действие, прошедшее вышеперечисленные преобразования, приобретает вид непосредственного одномоментного усмотрения решения проблемной ситуации. Однако только знание всех предшествующих преобразований позволяет понять истинные механизмы, стоящие за открывающимся феноменом.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что эмпирически формирование действия, понятия или образа может проходить с пропуском некоторых этапов данной шкалы; причем в ряде случаев такой пропуск

является психологически вполне оправданным, так как субъект в своем прошлом опыте уже овладел соответствующими формами и в состоянии успешно включить их в текущий процесс формирования (действия с предметами или их заместителями, речевые формы и т. д.). Вместе с тем полноценная расшифровка механизмов каждого частного случая, объяснение конкретной динамики формирования действия становятся возможными лишь благодаря знанию исследователем *полной системы* поэтапного формирования умственных действий. Специальная организация поэтапного формирования умственных действий с целью гарантированного получения действия с определенными, заранее оговоренными («заданными») показателями обобщенности, разумности, осознанности, критичности и т. п. была названа П.Я. Гальпериным *планомерно-поэтапным* формированием умственных действий. В самом названии фиксируется как методологическая ориентация учения на целенаправленность, планомерность формирования, так и его теоретическое кредо, заключающееся в обосновании постепенности, поэтапности процесса. В этом случае поэтапные изменения проектируются экспериментатором (педагогом) и жестко контролируются. Тем самым открывается возможность установления четких связей между экспериментальными условиями, характеристиками активной ориентировки человека в смыслах, целях и содержании осваиваемого действия и свойствами этого действия как результата планомерно-поэтапного формирования.

П.Я. Гальперин неоднократно обращается к рассмотрению принципиально новых возможностей, которые открывает для психологического познания рассмотрение целенаправленного (по исследовательской задаче) и планомерного (по реальному ходу процесса) формирования как особого и наиболее продуктивного метода собственно психологического исследования, разновидности экспериментально-генетического метода. Такое формирование (конечно, в той мере, в какой его удастся реализовать в соответствии с теоретическими задумками) становится «пробным камнем», на котором могут быть проверены на действенность, операционализируемость различные теоретические представления о происхождении, строении и функционировании тех или иных фрагментов психической (в частности, познавательной) деятельности. П.Я. Гальперин постоянно сопоставляет именно исследовательские стратегии — констатирующую («срезовую») и активно-формирующую. При этом именно с помощью последней страте-

гии получают рациональное и операционализированное истолкование психологические явления, наиболее закрытые для объективного психологического анализа («чистая мысль», внимание, симультанность, отсутствие в самонаблюдении как самой психической деятельности, так и ее субъекта). При этом демонстрируется как сам способ подобной научно-психологической работы (его «технология»), так и достигаемые в конечном счете результаты.

В исследованиях П.Я. Гальперина было наглядно продемонстрировано применение разработанного подхода к новым решениям классической проблемы соотношения обучения и развития в дошкольном и младшем школьном возрасте. Совершенно по-новому была решена проблема формирования и функционирования внимания (внимательности) школьника в учебной деятельности. Новое освещение получили проблемы интеллектуальных способностей и индивидуальных особенностей в детском возрасте. Качественно новые возможности открыты и в отношении расшифровки психологических механизмов таких сложных явлений, как решение нестандартных, творческих задач и формирование морального поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выявлена специфика формирования различных типов действий и понятий у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, подростков и юношей, у взрослых. П.Я. Гальперин демонстрирует, что применение теории и метода поэтапно-планомерного формирования открывает существенно новые возможности в дифференциальной диагностике интеллектуального развития как обычных детей, так и детей с различными аномалиями развития. В последние годы развернуты поиски направлений использования теории в отношении таких, казалось бы, совершенно далеких от разработок в данной области сфер и аспектов психического развития, как становление ценностной, моральной и коммуникативной компетентности.

На основании положений теории планомерно-поэтапного формирования под непосредственным руководством П.Я. Гальперина его учениками и последователями осуществлено несколько сотен прикладных проектов, направленных на совершенствование содержания, форм и методов обучения в дошкольных учреждениях, в начальной, средней общеобразовательной и профессиональной школе, в высшем образовании, в обучении рабочих и специалистов на производстве, в повышении квалификации и переподготовке руководящих работников и специалистов различных отраслей

народного хозяйства, в военном и спортивном обучении.

Главным итогом внедрения прикладных разработок в указанные сферы является сокращение сроков обучения при одновременном повышении качества усвоения соответствующего материала; обеспечение успешности обучения у подавляющей части обучаемых; существенное повышение интереса к учению у обучаемых; возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний [Гальперин, 2023; Нечаев, 1988; Подольский, 2016, 2017; Талызина, 2001, 2018; и др.].

И здесь не может не возникнуть вопрос: в чем причина относительно ограниченного применения возможностей, предоставляемых теорией Гальперина, в практике обучения? Всю более чем полувековую историю существования теории в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры об ее практических возможностях, прежде всего в области школьного обучения. Ключом к решению этого вопроса является правильное понимание научного статуса самой концепции. Несмотря на внешнюю «похожесть» главного объекта концепции — формирования умственных действий и понятий — на основную цель практически любого обучения, сама по себе теория планомерно-поэтапного формирования умственной деятельности *не является и никогда не являлась* теорией и уж тем более технологией обучения. В работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (Н.Ф. Талызиной, З.А. Решетовой, Н.Н. Нечаева, А.И. Подольского и др.) описаны те дополнительные, промежуточные работы, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания, содержащегося в базовой концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения — реальному содержанию, осуществляемому во взаимодействии реального педагога и реальных учеников. Более того, как неоднократно было показано в экспериментах последнего десятилетия, фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главным условием эффективного практического применения положений концепции является не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации (обучения, информационно-

го поиска, взаимодействия и т. п.). В случае реализации этого требования практическое применение данного подхода действительно дает высокие результаты, что многократно было продемонстрировано применительно к разным составляющим процесса обучения. В противном случае, а именно при попытках реализовать в практике обучения гальперинскую теорию как некоторое «всеобщее знание», чуть ли не «философский камень», результат будет, как правило, плачевным.

Существует интересный парадокс: чем универсальнее знание (а гальперинская Система, с нашей точки зрения, как раз и содержит в высшей степени универсальное знание), тем более специфичными должны быть вспомогательные средства, с помощью которых это универсальное знание может применяться к конкретным случаям. Чем менее универсально знание, тем меньше требуется таких спецификаций, потому что подобное знание специфично само по себе. Конечно, в общем смысле можно сказать, что овладение учеником любым знанием, умением, всякой новой компетентностью всегда предполагает некоторую более или менее полную ориентировку в задаче, в смысле происходящего, в обстоятельствах и условиях достижения принятой цели, и в этом отношении сформулированные П.Я. Гальпериным представления о строении ориентировочной основы действия и путях ее формирования действительно являются универсальными. Другое дело, каким образом должен быть спроектирован процесс формирования ориентировки по отношению к определенной предметной области, с поправкой на возрастно-психологические особенности учащихся, с учетом индивидуальных особенностей вполне конкретных детей и не менее индивидуальных психологических особенностей и педагогических возможностей учителя. Как перейти от максимально обобщенного научно-теоретического знания к знанию технологическому, методическому, которое, собственно, только и может быть непосредственно использовано в практике?

Одним из путей решения этого вопроса (разумеется, совершенно не исключающим альтернативных подходов) является предложенная и многократно апробированная автором настоящей статьи так называемая трехмодельная схема формирования человеческой компетентности. В *первую, психологическую, модель* входят четыре базовых составляющих.

(А) Психологическое описание самой обретаемой компетентности. Что она собой представляет? Какова психологическая структура того, что у

учащегося должно появиться: это отдельные действия, их совокупность или фрагмент целостной деятельности?

(Б) Психологическая модель субъекта компетентности. Речь здесь идет не только об исходном уровне знаний, необходимых для овладения интересующей нас компетентностью. Речь идет о психологическом описании всего пространства субъекта, обретающего компетентность: его возрастно-психологических, индивидуально-психологических характеристик и даже индивидуальных психофизиологических характеристик (нельзя игнорировать ту физиологическую цену, которую организм платит за обретение той или иной компетентности). Говоря о психологической модели субъекта, помимо возрастно-психологических, индивидуально-психологических и психофизиологических характеристик мы имеем в виду и его социально-психологические характеристики. В целом ряде исследований нам удалось показать, что различные типы взаимоотношений между детьми-партнерами старшего дошкольного и младшего школьного возраста приводят к совершенно различной динамике формирования умственных действий, и наоборот, различная динамика формирования умственных действий оказывает влияние на те или иные аспекты взаимоотношений между детьми — отношения лидерства, дружбы, привязанности и т. д. Эти моменты скрыто присутствуют в психологической модели субъекта.

Исключительно важной является третья составляющая данной модели — (В) психологическая модель ситуации формирования (обучения). Имеется в виду комплексная характеристика, включающая в себя как чисто когнитивные, орудийно-технические аспекты, так и характеристики эмоциональной насыщенности ситуации, окрашивающей ее моральной атмосферы в классе, группе, коллективе.

Наконец, четвертая составляющая психологической модели — это (Г) модель собственно процесса обретения компетентности, в которой должно быть представлено как движение ученика в предметном содержании, усвоение которого является ядром обретаемой компетентности, так и движение в субъектной составляющей этого процесса — ценностных, смысловых, целевых и операционно-технических компонентах.

Вторая, психолого-педагогическая, модель представляет собой проекцию психологической модели, всех ее четырех составляющих, на условия той педагогической ситуации, в которой психоло-

гическая модель должна реализоваться. Целевое назначение психолого-педагогической модели заключается в том, что характеристики конечного результата, т. е. описанных в психологических терминах характеристик искомой компетентности, субъекта, ситуации и процесса обретения компетентности, формулируются на языке психолого-педагогических реалий: как требования психологической модели могут быть реализованы с учетом педагогических возможностей данной школы и вполне конкретных учителей, какие ограничения на возможности реализации этих требований накладывают другие привходящие обстоятельства и т. д. Это уже не психология, но еще и не практика, это промежуточная психолого-педагогическая модель. Чтобы она стала практикой, нужно совершить еще один не всегда простой шаг: спроецировать психолого-педагогическую модель на реалии процесса обучения в его временно-пространственной определенности. Речь идет о вполне конкретной технологии в терминах времени, задачи, конкретной деятельности учеников и учителя, поурочных планов и т. д., то есть о **третьей, конкретно-методической или технологической, модели.**

В руках профессионала эти три модели достаточно плотно срастаются. Для него видение конкретной ситуации, ее психологических и психолого-педагогических составляющих наступает одновременно с выстраиванием технологической модели. Для начинающего же педагога это должно стать предметом тщательной последовательной проработки.

Даже краткое описание этих моделей создает представление о сложности работы по полноценному, научно обоснованному внедрению положений Гальперинской Системы в практику обучения. Однако результаты, получаемые при этом, безусловно, окупают затрачиваемые усилия. При этом залогом успеха становится глубокий, содержательный подход как к планированию, так и к осуществлению внедрения, подход, рассматривающий планомерно формирование уже не как чисто научную абстракцию, но как определенную реальность, испытывающую на себе влияние отнюдь не только исходных теоретических предпосылок, но и всей сложной совокупности экономических, производственных и социально-психологических обстоятельств, детерминирующих ход и содержание процесса обучения.

Более чем 70-летняя история существования и развития Гальперинского подхода дает все основания утверждать, что его грамотное использование позволяет вполне успешно решать многие

практические проблемы, обеспечивая и исследователей, и практиков мощнейшим «интеллектуальным орудием» [Подольский, 2006]. Именно на этом направлении мы и остановимся в настоящей публикации. И сделаем мы это не только (да и, пожалуй, не столько) потому, что современные тренды в социально-экономической жизни общества («цифровизация» экономики, необходимость обучения, а точнее, переучивания (порой, многократного) в течение всей жизни, требование обеспечения у огромных масс населения формирования так называемых «Компетенций 21-го века» и пр.) со всей остротой выдвигают новые вызовы перед Гальперинской Системой. Другим, более весомым, по-нашему мнению, резонансом для подобного акцента является то, что успешное практическое (реальное практическое!) обучение, особенно, не в единичном, фактически лабораторном, а массовом варианте, требует, как ни парадоксально это прозвучит, гораздо более углубленных и расширенных представлений о механизмах формирования умственной деятельности человека, нежели сколь угодно «чистые» академические лабораторные исследования.

Речь идет о трудоемком, глубоком анализе сложнейшей психологической реальности, скрытой за решением задачи, всегда стоявшей и продолжающей стоять перед отечественным образованием независимо от происходящих социально-экономических изменений, — задачи качественного овладения обучаемыми программным материалом в контексте их полноценного интеллектуального, социо-морального и эмоционального развития. Тех же специалистов (психологов, педагогов, управленцев), для которых профессионально-ценностным является решение именно этой задачи, углубленное ознакомление с данной концепцией в ее современной трактовке сможет подвести к нахождению радикально новых подходов, радости педагогических открытий, профессиональной и личностной самореализации.

Говоря о проблемах, препятствующих широкому и полноценному практическому внедрению Гальперинского подхода в практику, можно сказать, что едва ли не в первую очередь здесь «срабатывают» те же тормозящие факторы, что и в отношении внедрения других психологических разработок; однако существует и ряд обстоятельств, специфичных именно для данной концепции. Первое обстоятельство носит характер достаточно внешний по отношению к содержательной стороне дела. Это огромное расстояние между складывающимся у специалиста — не психолога предварительным

представлением о простоте получения эффективных результатов с помощью инструментария ТПФ и истинной сложностью этого процесса, длительной кропотливой работой как по проектированию, так и по осуществлению обучения. Осознание необходимости тщательного предметного анализа, построения психологической модели формируемой деятельности и самого процесса формирования, его спецификации по отношению к особенностям материала, возрастным и индивидуальным характеристикам обучаемых и многих других компонентов, составляющих процедуру планомерного формирования, зачастую, как показывает наш опыт, оказывалось серьезным, если не решающим, препятствием, встающим на пути внедрения ТПФ еще до его начала. Более содержательными и в силу этого заслуживающими серьезного анализа являются обстоятельства иного рода, связанные с оценкой, даваемой специалистами по общему, вузовскому, профессиональному и прочему обучению практическим возможностям ТПФ.

Нередки суждения об ограниченности этих возможностей. В качестве обоснования приводятся следующие соображения: 1. Применение ТПФ сопряжено с коренной ломкой устоявшихся методических и организационных форм обучения, что порождает практически непреодолимые трудности объективного и субъективного порядка; 2. Возможности ТПФ ограничены формированием отдельных достаточно простых действий, а так как практически любая деятельность на современном производстве представляет сложную иерархию, в которой действие есть лишь частный элемент, то стоит ли тратить силы, время, средства на то, чтобы сделать это действие, допустим, несколько более высокого качества, не затрагивая при этом всю остальную структуру профессиональной деятельности; 3. Применение положений ТПФ позволяет формировать лишь высококачественные навыки, широкая же творческая активность человека, доля которой в современном производстве повышается, остается незатронутой. Приводятся и некоторые другие критические соображения, но указанные являются, пожалуй, основными.

Эти соображения не могут быть отброшены «с порога» простым указанием на недопонимание их авторами истинного содержания концепции. Подлинной задачей ученого-психолога, заинтересованного в практическом внедрении научных достижений ТПФ, должен стать объективный анализ сложившейся ситуации и разъяснение практикам путей и возможностей применения положений концепции с учетом актуальных и перспективных

запросов и требований профессиональной подготовки.

Многие трудности практического внедрения положений ТПФ сегодня теснейшим образом связаны с решением ряда сугубо теоретических вопросов. Исторически сложилось так, что в значительной части психологических исследований, проводимых в русле концепции П.Я. Гальперина, на первый план выступали высокие педагогические результаты управляемого формирования действия. Увлечение действительно необыкновенными (но сравнению с традиционными методиками) показателями усвоения привело в определенный период к экстенсивному развитию исследований, реализации приемов планомерного формирования на все более широком круге человеческих действий. Обратной стороной этого в целом позитивного процесса явилось довольно часто встречающееся принижение статуса концепции, низведение ее до уровня своего рода методических указаний, практического руководства по организации обучения. Если же вспомнить историю возникновения теории П.Я. Гальперина и первые стадии ее развития, то видно, что речь изначально шла о нахождении условий формирования в умственном плане отдельного действия с определенным предметным содержанием. После того, как эти условия были выделены, стало возможным построение обобщенной схемы его поэтапного (позднее этот термин был заменен автором на «планомерное» и «планомерно-поэтапное») формирования. В дальнейшем основные усилия П.Я. Гальперина были направлены на уточнение состава этих условий, их систематизацию, приложение построенной системы к формированию всевозможных видов познавательных действий и образов. При этом само формирование — как бы детально оно не разрабатывалось — оставалось все-таки средством реализации исследовательской стратегии, подчинялось целям и задачам психологического исследования. Это предполагало, прежде всего, принятие определенных абстракций, необходимых для всякого научного исследования. В данном случае такими абстракциями являлись допущения об изолированном формировании отдельного умственного действия, о новизне формируемого действия для субъекта, об ограниченности происходящих психологических преобразований зоной, подконтрольной экспериментатору, и др.

Легко понять, что прямое использование исследовательских методик в практическом обучении имеет ряд принципиальных ограничений. Нельзя ожидать сохранения в практическом обу-

чении высоких результатов, если обстоятельства, от которых в психологическом эксперименте сознательно абстрагировались, в реальной ситуации обучения выходят на передний план, а именно так бывает чаще всего. Отсюда — закономерное расхождение между возможностями экспериментальных методик и реальной эффективностью их практического применения. Такой прямой перенос дает удовлетворительные результаты лишь в тех, не слишком частых, вариантах, когда психологическое содержание объекта экспериментального формирования полностью (или, по меньшей мере, в основном) исчерпывает соответствующее содержание объекта реального обучения, а остальные аспекты последнего организованы так, что практически не влияют на это содержание.

Ясно, что имеет место расхождение между возможностями экспериментальных методик планомерного формирования и реальной эффективностью их практического (в строгом смысле этого слова) применения. Окончательно проясняет ситуацию неоднократно отмечавшийся нами факт существенного снижения эффективности методик при переходе от эксперимента к систематическому практическому применению даже при наличии всех необходимых для этого содержательных и организационных условий. Приведем пример. В экспериментальном обучении одной из операторских специальностей, проводившемся психологом в полевых условиях, требуемое качество формируемой деятельности было достигнуто за время, в четыре с лишним раза (!) меньше нормативного. Обучение, проводившееся инструктором под контролем психолога, дало сокращение сроков примерно в два раза; наконец, усредненные данные о массовом применении данной методики в течение нескольких лет свидетельствуют о сокращении сроков обучения на 25-30 %. Конечно, сокращение сроков обучения на 25-30 % при сохранении заданного качества в массовом масштабе тоже может считаться серьезным успехом. Однако ясно, что этот показатель не выдерживает сравнения с двумя предыдущими. Из сказанного следует, что для определения правильного соотношения между направленной на сугубо исследовательские цели теоретической схемой, каковую представляет собой «шкала поэтапного формирования», схемой, характеризующей общие закономерности усвоения человеком нового содержания (независимо от того, организуется такое усвоение или нет, присутствуют ли в нем явно выраженные последовательные этапы или нет), с одной стороны, и реальным многосторонним процессом практического обучения, с другой, необходимо четко

осознавать следующее. Прежде всего, то, что для заполнения «зазора» между исследовательскими методиками и практикой обучения необходимо проведение целого комплекса разработок, предполагающих ряд стадий приближения к реальности обучения. Можно сказать, нужна особая наука, поднимающая такое приближение с эмпирического уровня на теоретический. Именно потребности практического использования положений метода планомерного формирования приводят к необходимости дополнительной рефлексии его существенных характеристик, отделения внутренних закономерностей усвоения новой деятельности от конкретных форм этого усвоения, описанных в многочисленных исследованиях последователей П.Я. Гальперина. К сожалению, нередко в этих исследованиях смешиваются два различных языка: язык условий организации ориентировки и исполнения действия и язык механизмов становления ориентировочных структур, принятия субъектом этих условий, их активного отражения. В этом — еще один источник непонимания практиками истинных возможностей метода.

Ориентация на внешнюю процедуру, воспроизведение ее по некоему общему шаблону без учета конкретных обстоятельств, пропуск существенных моментов или искажение их смысла — вот неполный перечень дефектов, обычных для практического применения методик планомерного формирования. По нашему убеждению, это не вина, а беда практиков. При всей привлекательности и кажущейся простоте получения эффективных результатов за каждым из них должна стоять тщательная психологическая и педагогическая работа, которая, к сожалению, еще не полностью доведена до уровня «технологии» и поэтому с трудом отчуждается от самих создателей методик. Между тем, П.Я. Гальперин настоятельно подчеркивал, что нужно различать внешнюю форму метода, зависящую от условий его применения, и его действительное содержание. Основное и постоянное содержание метода составляет та **совокупность работ**, которые должны быть произведены, чтобы в результате обучения получить действие, представление или понятие с желаемыми, заданными свойствами [Гальперин, 2002]. Необходимо отметить, что понятие «совокупность работ» включает в себя не столько характеристику внешних условий, сколько описание содержания и формы собственной активности субъекта, управляемых ее изменений посредством создания контролируемой системы условий. При этом необходимым оказывается тщательный анализ психологического содержания как деятельно-

сти, намеченной для формирования, так и самого процесса формирования. Особенности решаемых задач, специфика деятельности (как в плане ее предметного содержания, так и с точки зрения ее места в общей структуре деятельности), возрастно-психологические особенности восприятия обучающей ситуации и многое другое самым существенным образом влияют на внешний вид процедуры. В ряде случаев варьирующимися могут оказаться такие привычные атрибуты планомерного формирования, как последовательность этапов и способ задания и усвоения схемы полной ориентировочной основы действия. Например, для некоторых профессиональных деятельностей вовсе не обязательным является достижение умственной (идеальной) формы выполнения их основных компонентов. Более того, существует ряд профессий, для которых использование внешних опор предписывается инструкциями как обязательное. Здесь процедура планомерного формирования также принимает вид, весьма далекий от хрестоматийного. То же можно сказать и о случаях переучивания, овладения смежными профессиями, при которых многие из психологических «работ», о которых пишет П.Я. Гальперин, уже были освоены обучаемыми ранее, и дело заключается не в формировании новых психологических структур, а в их актуализации.

Наконец, в подавляющем большинстве случаев практическое (прежде всего, профессиональное) обучение предполагает формирование не одного действия и даже не простой совокупности рядоположных действий, но их сложнейшей иерархизированной системы. Разработка даже лабораторного варианта схемы формирования такой системы является довольно сложной задачей.

Чрезвычайно важно понимать, что условием успешного применения принципов Системы Психологии П.Я. Гальперина является гармоничное сочетание базовых психологических основ данного процесса с учетом конкретной специфики как формируемой деятельности, так и тех социально-экономических и технологических параметров, в пространстве которых подобное формирование осуществляется.

Литература

Гальперин П.Я. Лекции по психологии. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002.

Гальперин П.Я. Психология: предмет и метод. Избранные психологические труды. — М.: МГУ, факультет психологии, 2023.

Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. — М.: МГУ, Издательский дом (типография), 1988.

Подольский А.И. Вызовы времени и некоторые вопросы педагогической психологии. Мир психологии, 2016, No. 88(4), 67–75.

Подольский А.И. Научное наследие П.Я. Гальперина и вызовы XXI века. Национальный психологический журнал, 2017, No. 3(27), 9–20. DOI: 10.11621/prj.2017.0303

Подольский А.И. Нет ничего практичней... (Еще раз об объяснительных и прикладных возможностях психологической концепции П.Я. Гальперина). Национальный психологический журнал, 2006, No. 1(1), 54–57.

Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина. Вопросы психологии, 2002, No. 5, 15–28.

Подольский А.И. Психологическая концепция П.Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки. Вестник МГУ, 2012, серия 14, 14–23.

Психологическая система П.Я. Гальперина. // Вступительная статья к книге: П.Я. Гальперин. Психология: предмет и метод. — М., МГУ, 2023.

Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения. Вопросы психологии, 2001, No. 3, 3–16.

Талызина, Н. Ф. Деятельностная теория учения. — М: Изд-во Московского университета, 2018.

Podolskij A.I. The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? // Ed. by P. Aunio et Jyväskylä. — Finland, 2010. — pp. 223–245. DOI: 10.11621/pir.2014.0301

Podolskij A.I. Development and learning. // In N. Seel (Ed.). International encyclopedia on sciences of learning. — Springer, 2012. — pp. 944–950. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_312

Podolskij A.I. The system of planned, stage-by-stage formation of mental actions (PSFMA) as a creative design of psychological conditions for instruction. Learning, Culture and Social Interaction, 2020, Vol. 25, 100273. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.01.006

Поступила в редакцию: 22 июля 2025 г.

Дата публикации: 15 ноября 2025 г.

Сведения об авторе

Подольский Андрей Ильич. Доктор психологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Потаповский пер., д. 16,



стр. 10, 101000, Москва, Россия.

E-mail: apodolskij@mail.ru

Ссылка для цитирования

Подольский А.И. Психологическая система П.Я. Гальперина: актуальное состояние и перспективы развития. Психологические исследования. 2025. Т. 18, № 100. С. 10.

URL: <https://psystudy.ru>

Адрес статьи:

<https://doi.org/10.54359/ps.v18i100.1963>

Psychological system of P.Ya. Galperin: Current state and perspectives of development

Podolsky A.I.¹

¹ National Research University “Higher School of Economics”

The article examines the structure and content of the world-renowned fundamental psychological concept developed by P. Ya. Galperin. Distinctions are made between the holistic concept («Psychological characteristic of the psyche and the subject of psychology; (2) the doctrine of the evolution of the human psyche, phylogenesis, anthropogenesis and ontogenesis as components of the system of P. Ya. Galperin») and its most famous part («The theory of systematically staged formation of mental actions and concepts»). Galperin’s system of psychological views consists of four interrelated parts: (1) the doctrine of orienting activity as the essential characteristic of the psyche and the subject matter of psychology; (2) the doctrine of the evolution of the human psyche, including phylogenesis, anthropogenesis, and ontogenesis, as integral components of the evolutionary process; (3) the doctrine of the formation of human mental activity; and (4) the doctrine of the types and forms of mental (orienting) activity. The paper briefly outlines the core content of each of these components. Special attention is devoted to a question that has remained in the focus of researchers and practitioners for more than half a century: Why has the theory of the planned, stage-by-stage formation of mental actions not been more widely applied in educational practice, despite consistent empirical evidence of its effectiveness – such as reductions in learning time and improvements in learning quality?

Keywords: Orientation activity, planned stage-by-stage formation of mental actions, action properties



References

Galperin P.Ya. Lekcii po psihologii. — M.: Knizhnyj dom “Universitet”: Vysshaja shkola, 2002. (in Russian)

Galperin P.Ya. Psihologija: predmet i metod. Izbrannye psihologicheskie trudy. — M.: MGU, fakul'tet psihologii, 2023. (in Russian)

Nechaev N.N. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya professional'noj dejatel'nosti. M.: MGU, Izdatel'skij dom (tipografija), 1988. (in Russian)

Podolskij A.I. Nauchnoe nasledie P.Ja. Gal'perina i vyzovy XXI veka. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, 2017, No. 3(27), 9–20. DOI: 10.11621/npj.2017.0303 (in Russian)

Podolskij A.I. Net nichego praktichnej... (Eshhe raz ob ob#jasnitel'nyh i prikladnyh vozmozhnostjah psihologicheskoy koncepcii P.Ya. Galperina). Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal, 2006, No. 1(1), 54–57. (in Russian)

Podolskij A.I. Vyzovy vremeni i nekotorye voprosy pedagogicheskoy psihologii. Mir psihologii, 2016, No. 88(4), 67–75. (in Russian)

Podolskij A.I. The Galperin's theory of planned stage-by-stage formation as a tool to improve teaching/learning activity. Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? // Ed. by P. Aunio et Jyvaskyla. — Finland, 2010. — pp. 223–245. DOI: 10.11621/pir.2014.0301

Podolskij A.I. Development and learning. / In N. Seel (Ed.). International encyclopedia on sciences of learning. — Springer, 2012. — pp. 944–950. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_312

Podolskij A.I. The system of planned, stage-by-stage formation of mental actions (PSFMA) as a creative design of psychological conditions for instruction. Learning, Culture and Social Interaction, 2020, Vol. 25, 100273. DOI: 10.1016/j.lcsi.2019.01.006

Podolskij A.I. Psikhologicheskaya sistema P.Ya. Galperina. Voprosy psihologii, 2002, No. 5, 15–28. (in Russian)

Podolskij A.I. Psikhologicheskaya koncepciya P.Ya. Galperina: nekotorye napracleniya i perspektivy dalneyshey razrabotki. Vestnik MGU, 2012, Ser. 14, 14–23. (in Russian)

Psikhologicheskaya sistema sistema P.Ya. Galperina. // Vstupitel'naya statia k knige: P.Ya. Galperin. Psikhologiya: predmet i metod. — M., MGU, 2023. (in Russian)

Talyzina N.F. Dejatel'nostnyj podhod k mehanizmam obobshhenija. Voprosy psihologii, 2001, No. 3, 3–16. (in Russian)

Talyzina, N. F. Dejatel'nostnaja teorija uchenija. — M: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2018. (in Russian)

Information about the author

Podolsky Andrey Ilyich. DSc of Psychology, Professor, HSE University, Potapovsky per., 16, building 10, office 307, 101000, Moscow, Russia.

E-mail: apodolskij@mail.ru

For citation:

Psychological system of P.Ya. Galperin: Current state and perspectives of development. Psikhologicheskie Issledovaniya, 2025, Vol. 18, No. 100, p. 10.

<https://psystudy.ru>