

Феномены построения способа действия

А. А. Егорова

младший научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника
Психологического института РАО

Одним из центральных вопросов теории учебной деятельности остается вопрос о построении общего способа действия и его присвоении. Можно предположить, что общий способ действий — это не только средство обнаружения скрытых свойств объекта, но также и построение средств работы со своим видением этого объекта. В данной работе была выстроена экспериментальная ситуация, в которой можно обнаружить феномен способа действий как построения средств работы со своим видением. Исследование проводилось на учащихся третьих и шестых классов общеобразовательной школы. Выводы: такого рода методики достаточны для различения двух типов установок: установки на построение способа действий и установки на решение конкретно-практической задачи. О построении способа действий может свидетельствовать намеренное усиление и отображение чувства собственного действия с помощью разного рода средств, в том числе знаковых.

Ключевые слова: теория учебной деятельности, теоретическое мышление, общий способ действий, конкретно-практическая задача, средство, чувство собственного действия.

«Единственное, с чем может быть соразмерен мировой порядок... .. это с нашими интеллектуальными силами, способностью к объективному видению и пониманию... .. Эту ... способность человека мы можем зафиксировать лишь как трансцендирующее человека напряжение его сил, а не в какой-либо натуральной форме или статично. Пробуждение, поддерживание и развитие этого рода переживаний, этого “органа чувств” и есть в человеческом смысле исходная, от древнейших времен идущая роль знания как явления, не имеющего размерности».

М. К. Мамардашвили

Одним из центральных вопросов теории учебной деятельности остается вопрос о построении общего способа действий и о его присвоении. Под общим способом действий Д. Б. Эльконин понимает такое конкретное действие по преобразованию материала, которое определяет все дальнейшие отдельные приемы и этапы их осуществления [11]. В. В. Давыдов описывает общий способ действий как понятие об исходной «клеточке» изучаемого объекта. Понятие является результатом выделения существенных отношений объекта, их фиксации в модельной форме, и затем, соответственно, общим способом решения класса частных задач. Общий способ действий (или понятие), согласно Давыдову, является, в свою очередь, «специфическим средством действия субъекта по обнаружению еще скрытых свойств объекта» [3, с. 142]. Таким образом, способ действий в теории учебной деятельности — это построение такого средства рассмотрения ситуации или задачи, при котором проявляется то, что раньше было скрыто или плохо различимо, а именно — существенные отношения. Однако помимо такой направленности вовне — на задачу и ее существенные отношения — у способа действия есть еще один вектор. Общий спо-

соб действия — это еще и средство преобразования самого действующего. И Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов говорили об этом, когда указывали на разницу между конкретно-практической и учебной задачами: «...при решении конкретно-практической задачи учащийся как субъект добивается изменения объекта своего действия. Результатом такого решения становится некоторый измененный объект. При решении учебной задачи учащийся также производит своими действиями изменения в объектах или в представлениях о них, однако его результат — изменение в самом действующем субъекте» [11, с. 215]. Говоря об особой роли понятия, В. В. Давыдов задается вопросом: «Какими “субъективными” рычагами человек поворачивает предмет, чтобы иметь возможность “вычерпывать” его новые свойства» [3, с. 141]? Переформулируем вопрос: что такое этот «субъективный рычаг», как он строится, в каких ситуациях можно увидеть его «субъективность»?

Можно предположить, что общий способ действия — это не только средство обнаружения скрытых свойств объекта, но и, что существенно, **поиск и построение средств работы со своим видением**. Когда мы рассматриваем какой-то объект под микроско-

возможность работы с чувством собственного действия. В эксперименте функции усиления и отображения действия были распределены между двумя объектами: шариками, которые могли усиливать и в какой-то мере демонстрировать испытуемым их действия, и рисунком лабиринта, также отображавшим действия испытуемых.

Средством усиления и отображения действий испытуемого в процессе прохождения лабиринта при определенном типе работы могли стать шарики. Форма лабиринта при прохождении его ватным шариком практически не чувствовалась, так как крайне трудно было установить местоположение шарика в лабиринте. Ватный шарик не «шумел» и практически ничего не весил. При этом пройти лабиринт этим шариком было можно и даже довольно быстро; это зависело от движений испытуемого и от изначального положения коробки в его руках — вертикального или горизонтального. Таким образом, решить задачу можно без всякой работы с чувством собственного действия, следовательно, и без всякой работы со способом.

После первой попытки у испытуемого была возможность поменять шарик на более тяжелый или более «громкий», одним словом, на более ощущаемый в лабиринте. Если испытуемый переходил от одного шарика к другому, строя и совершенствуя свой «орган ощупывания» лабиринта, то это и было для нас простым феноменом построения способа действия.

Еще одним средством отображения действий испытуемого являлось схематическое изображение лабиринта, точнее, возможность его нарисовать. На протяжении всего эксперимента рядом с испытуемым лежали листы бумаги и письменные принадлежности. Согласно инструкции, испытуемый мог рисовать схему лабиринта в любой момент времени. Он мог делать это сразу после прохождения лабиринта или параллельно с ним.

Методика и ход эксперимента

Перед испытуемым лежала коробка с лабиринтом, рядом — шарики, листы бумаги и карандаши.

Экспериментатор зачитывал инструкцию: «Перед тобой лежит коробка с лабиринтом внутри. Это (экспериментатор показывал) — вход в лабиринт. Твоя задача — пройти шариком лабиринт (протягивал испытуемому ватный шарик). У тебя будет три попытки пройти лабиринт; чем быстрее — тем лучше, я засеку время. Между попытками у тебя будет свободное время, чтобы ты мог (могла) каким-то образом улучшить свой результат. И еще я попрошу тебя нарисовать схему лабиринта на листе. Рисовать можешь, когда тебе это будет удобно».

Экспериментатор пододвигал коробку с лабиринтом ближе к испытуемому, протягивал ему ватный шарик, засекал время и отсчитывал: «На старт, внимание, марш!» Испытуемый запускал шарик в отверстие в коробке и начинал проходить. Экспериментатор фиксировал реплики и вопросы испытуемого, характер движений рук, время, затрачиваемое на попытку. Секундомер останавливался в тот момент,

когда шарик выкатывался из выхода лабиринта, либо в тех случаях, когда экспериментатор решал, что попытку пора прекращать (например, прошло более двух минут или шарик выкатился из входа). Затем испытуемому предоставлялось неограниченное количество времени на то, чтобы пройти лабиринт еще раз, испытать другие шарики, нарисовать схему, проверить ее, и т. д. Все действия и реплики испытуемого также фиксировались. После первого прохождения на скорость (в протоколах — «попытка») и первого отрезка времени, отводившегося на пробы (в протоколах — «промежуток»), следовала вторая попытка и второй промежуток, затем — третья попытка. По желанию испытуемого промежутков могло не быть.

Экспериментатор обращал особое внимание на все те действия и реплики испытуемого, которые могли свидетельствовать о наличии, становлении или отсутствии работы с чувством собственного действия при прохождении лабиринта.

Фиксировались следующие моменты.

1. Исходит ли от человека инициатива поменять шарики и попробовать пройти лабиринт еще раз после его прохождения ватным шариком? То есть пытается ли сам испытуемый почувствовать свои действия?

2. В промежутке между попытками, после того как опробован и одобрен тяжелый шар, возвращается ли испытуемый к легкому, чтобы проверить свои предположения о строении лабиринта и потренироваться?

3. Каковы движения рук испытуемого при прохождении лабиринта?

4. Каким образом испытуемый рисует лабиринт? После прохождения лабиринта или в процессе? Пытается ли положить лист бумаги на коробку и рисовать по мере продвижения? Приходится ли экспериментатору напоминать о том, что нужно нарисовать лабиринт?

5. Пытается ли испытуемый найти еще какой-либо способ «ощупывания» лабиринта? Этот способ реальный или фантастичный?

6. Фиксировались также реплики испытуемого, связанные с его чувствительностью к движению.

Описание и обсуждение результатов эксперимента

Эксперимент был проведен на 10 школьниках III класса и 12 VI класса, чтобы выявить возрастные различия и, если они есть, описать их.

В действиях испытуемых *были выявлены все три типа вызовов*, спровоцированных построением методики:

1. Вызов конкретно-практической задачи. Испытуемый пытался провести шарик через лабиринт.

2. Вызов воспроизведения действия. Испытуемый выполнял задачу, проходил лабиринт, но далее хотел сделать это лучше, быстрее (соревновательный мотив по классификации П. Я. Гальперина [1]).

3. Вызов неотображенности действия. Третий тип вызова — это когда задача объективно решена, но при этом сам способ действия не выявлен, т. е. результат достигнут, но непонятно, каким образом.

Существенно, что в процессе решения задачи менялись типы вызовов и, соответственно, менялись установки испытуемых. Определенная смена вызовов и установок испытуемых была свидетельством перехода к решению задачи с помощью способа действия.

В эксперименте можно было наблюдать действия, характерные как для эмпирического мышления, так и для теоретического. Рассмотрим различные варианты решения задачи на прохождение лабиринта.

Все испытуемые решали задачи по-разному, в каждом случае можно было увидеть уникальный подход к решению проблемы и смену типа вызова при каждой новой попытке. Несмотря на различия, можно выделить три основных подхода к решению задачи.

Первый тип такого подхода описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый не чувствует движений шарика и это мешает ему выполнить задачу. Испытуемый на время отодвигает прохождение лабиринта на второй план и пытается понять, как катится шарик и какова форма лабиринта. Затем продолжает исследовать лабиринт в паузе 1. При второй попытке испытуемый, как правило, проверяет правильность своего образа лабиринта. Убедившись в правильности либо подкорректировав рисунок, испытуемый делает третью попытку — уже на скорость. Что существенно, при исследовании лабиринта именно эта группа испытуемых активно меняет шарики, чтобы лучше ощутить форму лабиринта внутри коробки.

Пример 1.

Испытуемый: Никита.

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, трясет коробку. Прислушивается. Где этот шарик?.. Опять — где он? Проходит лабиринт за 60 сек.

Пауза 1.

И.: Возьму деревянный. О, им просто отлично чувствуется лабиринт! Наклоняет коробку туда-сюда.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 18 сек.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 6 сек.

Э.: Как ты понял, как проходить?

И.: Вижу, что здесь нет прохода. Повернул. Я пытался попасть, но не проходил, в середине он сам проходит, и я не мог понять, что там.

Второй подход к решению задачи описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый быстро проходит лабиринт, не успев его почувствовать, и тут же переходит ко второй попытке. Вторая попытка не получается, испытуемый начинает исследовать лабиринт. Третья попытка — на улучшение результата либо просто на прохождение лабиринта.

Пример 2.

Испытуемый: Егор.

Попытка 1. Проходит лабиринт за 4 сек., коробку держит горизонтально.

Сразу вторая попытка.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 31 сек. Коробку при этом держит вертикально.

Что-то второй раз не получается, что-то застряло!

Пауза 2. Рисует свой первый лабиринт.

А можно каким-нибудь другим? Вот этим, например... (берет металлический шарик).

Проходит лабиринт по своей схеме шариком, после этого исправляет часть лабиринта.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 3 сек.

Третий подход описывает следующую ситуацию: при первой попытке испытуемый быстро проходит лабиринт, не успев его почувствовать, и тут же переходит ко второй попытке. И после второй попытки сразу переходит к третьей, не исследуя лабиринт. Здесь возможны два варианта:

а) испытуемый вообще не пытается исследовать лабиринт, полагаясь на удачу.

Пример 3.

Испытуемый: Саша.

Перед экспериментом:

И.: А можно другим шариком пройти? Или только ватным?

Э.: Попробуй сначала таким, а потом другими, ладно?

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, хаотично трясет, сильно хлопая по ней. Проходит лабиринт за 6,5 сек.

Э.: Попробуешь еще сразу или потренируешься?

И.: Давайте сразу.

Попытка 2. Снова трясет коробку и с силой по ней хлопает. «Что ж ты никуда не идешь!» Проходит лабиринт за 8 сек.

Попытка 3. Проходит лабиринт, используя ту же стратегию, что и в прошлых попытках, за 22 сек.

И.: Ну вот. Правда, прошлые разы было лучше.

б) испытуемый уловил форму лабиринта и исследовать его уже не нужно, так как выстроен внутренний образ.

Пример 4.

Испытуемый: Дима.

Перед экспериментом:

Хочет, подпрыгивает на стуле, возбужден.

Попытка 1. Проходит лабиринт очень быстро, уверенно, за 3,5 сек.

Пауза 1. Начинает рисовать лабиринт.

И.: Значит, он сюда вниз не падает? Может, он наверх идет? Вот так, так и так...(!!!!!). Дорисовывает лабиринт, исправляет его.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 2,5 сек.

Пауза 2. Берет все шарики, пробует.

Попытка 3. Движения уверенные, быстрые. Проходит лабиринт за 3 сек.

Э.: Что было самым интересным?

И.: Когда не понимаешь, почему он вниз не проваливается!

Рассмотрим феномен построения общего способа действия на примере.

Испытуемая приступает к первой попытке.

Попытка 1. Опускает шарик в коробку, вертит ее в руках.

Он не хочет выходить! (Хлопает, заглядывает внутрь коробки.)

Проходит лабиринт за 28 сек., при этом шарик выскакивает со стороны входа.

В начале эксперимента испытуемой важно добиться результата. С первой попытки пройти лабиринт ей не удается, испытуемая в растерянности — не понимает, как устроен лабиринт и что вообще произошло.

Пауза 1.

И. в растерянности

Э.: Ну что, ты поняла, как он сделан?

И.: Да!

Э.: Нарисуй...

И. начинает рисовать.

И.: Я так... еще раз ватным шариком пройду на время.

Действие все еще направлено на результат — это 2-й тип вызова по нашей классификации. Свое предположение об устройстве лабиринта испытуемая не проверяет шариками, в отношении схемы она также безынициативна. Схема не является средством в данном случае, так же как и шарик. Чувство собственного действия практически отсутствует, так как не является предметом работы.

Попытка 2. Проходит лабиринт за 14 сек.

И.: Не поняла... Где он там был...

Испытуемая добивается результата, при этом чувства собственного действия нет. Теперь уже является желание понять, что происходит.

Пауза 2.

И. рисует вторую схему (рис. 2). Берет деревянный шарик, начинает прокатывать по лабиринту.

И.: Он не проваливается!!

После введения более подходящего средства — деревянного шарика — начинает оформляться чувство собственного действия. Появляется «орган ощу-

пывания», происходит **усиление и отображение** испытуемой ее действия.

Э.: Схема правильная?

И.: Нет, наверное! (пробует пройти еще раз, шарик выходит).

И.: Это фокус!! Ваша коробка — фокус, нет? Помоему, он пробивает вату!

И. проходит лабиринт еще несколько раз, прислушиваясь, как идет шарик в трудном месте.

И.: В этом месте он делает как-то так (обводит рукой траекторию шарика в воздухе).

Э.: Нарисуй на схеме, я так не понимаю.

И. рисует, затем проверяет деревянным шариком.

Попытка 3. Проходит лабиринт за 5 сек.

Таким образом, можно видеть, как неудача в достижении результата, «цепляющая» испытуемую в первой попытке, сменяется другой «зацепкой», другим вызовом: отсутствием чувства собственного действия, и это приводит к работе над средствами своего видения.

Роль схемы в переходе от одного типа вызова к другому. Просьба экспериментатора нарисовать схему была включена в инструкцию. Испытуемым говорилось: «И еще я попрошу тебя нарисовать схему лабиринта на листе. Рисовать можешь, когда тебе это будет удобно». То есть испытуемый мог рисовать схему во время между попытками или после того, как сделает все попытки. Роль схемы могла быть различной. В результате можно выделить три группы испытуемых.

1. Часть испытуемых рисовала схему только для того, чтобы выполнить инструкции экспериментатора. Эти испытуемые, прокатывая шарик, не обращали внимания на схему, которую только что нарисовали. (При этом нужно различать случаи, когда испытуемый идет по схеме, запомнив ее. Действия такого испытуемого, как правило, четкие и минимально необходимые для достижения цели, в отличие от хаотичных движений человека, не обращающего внимания на схему.) Если испытуемый игнорировал свою схему и продолжал прокатывать шарик так же, как до схемы, можно было с уверенностью сказать, что свою роль рисунок не выполнял. Он не отображал действий испытуемого и не являлся для него средством. Человек продолжал решать конкретно-практическую задачу.

2. Другая группа испытуемых начинала рисовать схему лишь по просьбе экспериментатора, но в ходе эксперимента схема становилась для них значимой. Обычно это происходило в случаях, когда после удачной первой попытки испытуемый быстро рисовал лабиринт, а дальше шел по своей схеме. Схема, как правило, была слишком общей и не отображала трудные отрезки лабиринта (участки лабиринта, которые испытуемый просто не заметил при первой попытке, потому что не ощутил трудностей при прохождении). Вторая попытка выявляла существенные различия между действиями испытуемого и его рисунком. Испытуемый начинал изменять схему, после чего шла ее проверка. В других случаях первая попытка была

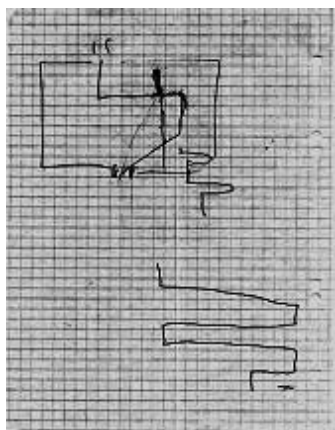


Рис. 2. Схема лабиринта

слишком долгой, что стимулировало испытуемых сначала менять шарик, затем уже рисовать схему, после чего либо сам испытуемый проверял свою схему, либо его просил это сделать экспериментатор. Затем испытуемый начинал использовать схему как средство контроля своих действий с лабиринтом (так или не так он проходит лабиринт) и, в свою очередь, исправлял нарисованный лабиринт, если действия не соответствовали тому, что у него нарисовано. Эта группа испытуемых представляла для нас наибольший интерес, поскольку именно здесь можно было проследить сам процесс перефункционализации схемы.

3. И, наконец, третья группа испытуемых сразу воспринимала схему как средство отображения собственных действий. Проходя лабиринт, испытуемые использовали схему для контроля своих перемещений по лабиринту, а также для построения всего плана коробки (здесь — лабиринт, здесь — пустое место; здесь — шарик легко идет, здесь — препятствие). Эта группа значительно чаще работала над самой схемой. Испытуемые пробовали разные шарики для уточнения и конкретизации схемы, для ее проверки.

Схема лабиринта воспринималась испытуемыми как требуемый экспериментатором результат, однако у некоторых детей наблюдался переход от отношения к схеме как к результату работы к ее использованию в качестве средства работы со своим видением. Такой переход — также свидетельство построения способа действия испытуемыми.

Схема являлась средством фиксации результатов исследования лабиринта шариками; в некоторых случаях помогала выстраивать дальнейшие действия в лабиринте и контролировать их в то время, когда сами движения не ощущались. Основным же средством, помогающим почувствовать свои действия, в этом эксперименте являлись шарики. Испытуемые могли попробовать разные шарики для прохождения лабиринта между попытками. Во время эксперимента можно было увидеть следующее.

1. Часть испытуемых проходила лабиринт только с помощью ватного шарика, не прибегая к другим.

2. Часто испытуемые выбирали какой-либо один контрастный шарик (либо «громкий» — деревянный, либо тяжелый — металлический шарик), после пробных действий возвращались к ватному шарик. Другие шарики их не интересовали.

3. Были испытуемые, которые пробовали пройти лабиринт всеми возможными шариками. Они же, как правило, чаще всего высказывали мнение относительно пригодности каждого шарика для ощущения продвижения в лабиринте.

Несмотря на то что шарики находились в поле зрения испытуемых, далеко не все участники эксперимента проявляли инициативу и пробовали взять другой шарик.

Подведем итоги. С помощью построения специальной экспериментальной ситуации оказалось возможным увидеть феномены построения общего способа действия. Под способом действия понималось построение особых средств для улучшения видения существен-

ных отношений изучаемого объекта, т. е. работу над своим видением, чувством своего действия. В случае с прохождением лабиринта в качестве построения такого средства выступила «перефункционализация» шарика: у некоторых испытуемых шарики из средства прохождения превращались в средство изменения своей чувствительности при изучении лабиринта и, следовательно, в средство построения ориентировки. Другим феноменом стала «перефункционализация» схемы лабиринта: из требуемого экспериментатором результата рисунок превращался в средство ориентировки в лабиринте и средство контроля своих действий. Основываясь на данных исследования, можно высказать предположение о наличии связи между «перефункционализацией» шарика и схемы. Как правило, если испытуемый пробовал разные шарики при прохождении лабиринта и построении схемы, то и сама схема становилась средством ориентировки. Если же инициатором опробования шариков был экспериментатор, то и схему испытуемый рисовал не для себя, а для экспериментатора.

В ходе эксперимента также были выявлены некоторые возрастные различия. Так, шестиклассники гораздо чаще опирались на построенную ими схему при прохождении лабиринта, активно использовали ее в качестве средства. Кроме того, все шестиклассники пробовали контрастные шарики, т. е. работали со своей чувствительностью. В отличие от шестиклассников, третьеклассники часто использовали только ватный шарик, не делая попыток его поменять, а схему лабиринта рисовали в основном для экспериментатора, а не для себя. Можно предположить, что построение средств работы с чувством собственного действия более характерно для подростков, однако это предположение требует специальной проверки.

Заключение

В эксперименте удалось зафиксировать феномен построения способа действий. В работе создавались условия, в которых испытуемые были свободны в выборе способа решения задачи — прохождения лабиринта на скорость. На протяжении всего эксперимента у испытуемых была возможность решить задачу двумя способами. Часть испытуемых решали задачу сугубо практически, не работая ни с изменением своего видения, ни с фиксацией существенных моментов в схеме и последующим ее изменением. Эти испытуемые пытались пройти лабиринт на скорость шариком, который при движении не ощущался. Другая часть школьников решала задачу на способ действий, т. е. на усиление, качественное изменение своего видения существенных сторон объекта исследования, в данном случае это выражалось в подборе шарика с нужными параметрами и работе с рисунком лабиринта.

В результате проведенной экспериментальной работы представляется возможным сделать определенные выводы.

Такого рода методики достаточны для различения двух типов человеческих установок, а именно:

установки на совершенствование органов различения или видения (на построение способа действия), т. е. в пределе — установки на мышление (в развернутой форме — теоретическое мышление), и установки на достижение результата, т. е. на решение конкретно-практической задачи.

В основание экспериментальных ситуаций, дифференцирующих эти два типа установок, могут быть положены феномены работы испытуемого со средствами улучшения своего видения существенных отношений объекта. О построении способа действия в

такой ситуации может свидетельствовать намеренное усиление и отображение чувства собственного действия с помощью разного рода средств, в том числе знаковых.

В данной работе можно было наблюдать феномены построения способа действий. Однако остается самый главный вопрос: какова «жизнь» общего способа действия *после его построения* и каковы условия, при которых такая жизнь возможна. Ответы на эти вопросы могут быть получены в ходе дальнейшей экспериментальной работы.

Литература

1. Гальперин П. Я. Лекции по психологии. М., 2002.
2. Гордеева Н. Д., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. М., 1983.
3. Давыдов В. В. Деятельностная теория мышления. М., 2005.
4. Жуланова И. В. Продуктивное действие в построении искусственных понятий: Дис. ... канд психол. наук. М.; Волгоград, 1998.
5. Запорожец А. В. Избр. психол. труды: В 2 т. М., 1986.
6. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977.
7. Шорохова Е. В. (ред.) Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. М., 1966.
8. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1.
9. Эльконин Б. Д. Идеальная форма, строение действия, содержание образования // Материалы VII Всероссийской конференции «Педагогика развития: соотношение учения и обучения». М., 2000.
10. Эльконин Б. Д. Пробное действие в опосредствовании и развитии. Рукопись. М., 2007.
11. Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. М., 1989.

Phenomena of Action Constructing Method

A. A. Yegorova

Junior Research Assistant, Psychology of Junior School-Child Laboratory, Psychological Institute of the Russian Academy of Education

One of the central questions of the theory of training is the problem of construction of common mode of actions and its allocation. It can be hypothesized that a common mode of actions is both a mean to detect the hidden properties of an object, but also constructing means of working with one's own vision of that object. This article presents an experimental situation that allows showing the phenomenon of mode of actions as constructing means of working with one's own vision. The study was conducted on 3rd and 6th graders in a general education school. The following conclusions were made. These kinds of methods are sufficient to distinguish two types of attitudes (orientations): orientation on construction of mode of action and orientation to solve specific practical tasks. The deliberate amplification and display of one's own sense of actions with all sorts of means, including sign-oriented, may indicate the construction of mode of action.

Key words: Theory of Training Activity, Theoretical Thinking, Common Mode of Action, Specific Practical Task, Tool, Sense of Own Action.

References

1. Gal'perin P. Ya. Lekcii po psihologii. M., 2002.
2. Gordeeva N. D., Zinchenko V. P. Funkcional'naya struktura deistviya. M., 1983.
3. Davydov V. V. Deyatel'nostnaya teoriya myshleniya. M., 2005.
4. Zhulanova I. V. Produktivnoe deistvie v postroenii iskusstvennyh ponyatii: Dis. ... kand. psihol. nayk. M.; Volgograd, 1998.
5. Zaporozhec A. V. Izbr. psihol. trudy: V 2 t. M., 1986.
6. Podd'yakov N. N. Myshlenie doshkol'nika. M., 1977.
7. Shorohova E. V. (red.) Osnovnye napravleniya issledovaniy psihologii myshleniya v kapitalisticheskikh stranah. M., 1966.
8. El'konin B. D. Deistvie kak edinica razvitiya // Voprosy psihologii. 2004. № 1.
9. El'konin B. D. Ideal'naya forma, stroenie deistviya, sodержание obrazovaniya // Materialy VII Vserossiiskoi konferencii «Pedagogika razvitiya: sootnoshenie ucheniya i obucheniya». M., 2000.
10. El'konin B. D. Probnoe deistvie v oposredstvovanii i razviti. Rukopis'. M., 2007.
11. El'konin D. B. Izbr. psihol. trudy. M., 1989.