

1. *Водейко Р.И., Афанасиадис К.* Экспресс-методика определения скрытых эгоцентрических или альтруистических доминирующих тенденций в поведении человека (подходы к построению методики и результата пробного эксперимента) // Сборник материалов научно-практической конференции. -- Ч. III. Инструментальное обеспечение психологической практики. -- Минск, 1993. -- С. 236--239.

2. *Водейко Р.И., Афанасиадис К.* Экспресс-методика определения скрытых альтруистических или эгоцентрических доминирующих

тенденций в поведении человека // Адукацыя і выхаванне. -- 1996, №3. -- С. 67--79.

3. Измеритель последовательных реакций (тип ИПР-01). Паспорт тЕ2.893.018 ПС. Мин. медицинской промышленности СССР, 1973.

4. Практические занятия по психологии / Под ред. проф. А.В.Петровского; Сост. Н.Б.Берхин и С.Ф.Спичак. -- М.: Просвещение, 1972. -- С. 10--12.

5. *Шошолль Р.* Время реакции // Кн. Экспериментальная психология / Ред.- сост. П.Фресс и Ж.Пиаже. -- Вып. 1 и 2. -- М.: Прогресс, 1966. -- С. 327--350.

## Псіхалага-педагагічныя аспекты дыферэнцаванага навучання школьнікаў

**А. У. Перавозны,**  
кандыдат  
педагагічных навук,  
старшы навуковы  
супрацоўнік ІПК  
і перападрыхтоўкі  
кіруючых работнікаў  
і спецыялістаў адукацыі

У сучаснай сярэдняй адукацыі рэспублікі адбываюцца істотныя змены: карэктуюцца змест навучання і вучэбныя планы, ствараюцца новыя вучэбна-метадычныя комплексы. Адкрыццё інавацыйных навучальных устаноў, пашырэнне сеткі пазашкольных адукацыйных паслуг садзейнічаюць выбару тых з іх, якія ў найбольшай меры адпавядаюць індыўдуальным асаблівасцям навучэнцаў, што вызначаюцца прыродным, узроставым, асобасным фактарамі.

Да прыродных асаблівасцей чалавека, якія ў найвялікшай ступені ўплываюць на засваенне вядзь, адносяцца тып нер-

вовай сістэмы і суадносіны першай і другой сігнальных сістэм. Вызначана, напрыклад, што паспяховае засваенне ведаў больш характэрна для людзей са слабай нервовай сістэмай, паколькі яны лепш пераносяць працяглую карпатлівую работу. Адмоўны ўплыў на іх поспехі аказваюць знешнія прычыны, звязаныя, напрыклад, з неадпаведным тэмпам прад'яўлення і замацавання інфармацыі, шумавымі эфектамі і г.д. Людзі з моцнай нервовай сістэмай у неспрыяльнай сітуацыі паспяхова спраўляюцца з пастаўленымі перад імі заданнямі. Разам з тым яны менш схільныя да манатоннай, аднастайнай работы.

У псіхолога-педагагічнай літаратуры адзначаецца, што людзі з любой нервовай сістэмай могуць дасягаць аднолькава высокіх вынікаў, але рознымі шляхамі і за розны час. Гэта тлумачыцца асаблівасцямі ўтварэння ўмоўных рэфлексаў, што залежыць ад уласцівасцей нервовай працы -- узбуджэння і тармажэння, якія адбываюцца ў кары галаўнога мозга. У выніку адны хутка засвойваюць матэрыял, другія -- марудна, аднаму дастаткова рашыць адну-дзве задачы, каб зразумець спосаб рашэння, другому патрабуюцца шматлікія практыкаванні і г. д.

Дзве сігнальныя сістэмы, суадносіны якіх утвараюць так званыя спецыяльны чалавечыя тыпы (І. П. Паўлаў), абумоўліваюць тую ці іншую накіраванасць розуму: пераважна паняццёвую, разважлівую ў адных асобаў і больш непасрэдную ў другіх. Склад розуму можа быць гарманічным у выпадку раўнамернай прадстаўленасці абедзвюх сігнальных сістэм у мысліцельнай дзейнасці чалавека.

Навучэнцам, якія належаць да розных "спецыяльна чалавечых тыпаў", уласцівы розны падыход да перапрацоўкі інфармацыі. Аб гэтым, у прыватнасці, сведчыць даследаванне С. А. Ізюмавай [5]; якая паказала, што для "мастакоў" характэрны захаванне інфармацыі, дэталёвасць запамінання аправажальных аб'ектаў, напрыклад формы і колеру, а для "мысліцеляў" --сэнсавая перапрацоўка матэрыялу, раскрыццё яго ўнутранай структуры, лагічнай арганізацыі. Даследаванне С. А. Ізюмавай высветліла супярэчнасць паміж значнасцю вобразнага кампанента мыслення і той малой роляй, якую ён адыгрывае ў школьным навучанні.

На эфектыўнасць навучальнай дзейнасці істотны ўплыў аказвае таксама **узроставае фактар**. Псіхологі ўстанавілі, няўнасць сензатыўных перыядаў узроставага развіцця, калі выяўляюцца пры-

тым ці іншым накірунку. Кожны такі перыяд -- якасна адрозная ступень разумовай актыўнасці.

У малодшых школьнікаў выяўляецца асаблівая чуласць да знешніх уздзеянняў, непасрэднасць, цікаўнасць; у сярэднім школьным узросце разумовая актыўнасць характарызуецца большай самастойнасцю; у старэйшых школьнікаў разумовая актыўнасць значна больш выбарчая і звязана з прафесійнай накіраванасцю асобы. З змяненнем узросту адбываюцца змены ў суадносінах паміж наглядна-вобразным і словесна-лагічным мысленнем на карысць апошняга. Навучэнцы старэйшых класаў здольныя да тэарэтычных абагульненняў, аперывання абстрактным матэрыялам.

Унутранай умовай паспяховасці навучання з'яўляюцца **асобасныя ўласцівасці** школьнікаў. Яны вызначаюць іх падрыхтаванасць да дасягнення мэтай навучальнай працы. Развіццё асобы, яе каштоўнасця арыенціры залежаць ад асяроддзя. У спрыяльных сацыяльных умовах развіццё матываў навучання і іх рэалізацыя аблягчаюцца. А пры сфармаванасці працавітасці і гарманічным спалучэнні схільнасцей і здольнасцей узрастае верагоднасць таго, што магчымасці навучэнцаў, якія вызначаюцца прыродным, узроставым і асобасным фактарамі, будуць раскрыта, развіта, забяспечаны дасягненне высокіх вынікаў.

Такім чынам, прыродны, узроставае, асобасны фактары абумоўліваюць узнікненне індывідуальных асаблівасцей у розных сферах псіхічнага развіцця індывіда, якія адлюстроўваюцца ў навучальнай працы. Гэтым, відаць, можна растлумачыць той факт, што ў навукова-педагагічных даследаваннях няма адзінага пункту гледжання на тое, асаблівасці якіх менавіта ўласцівасцей асобы павінны ўлічвацца пры арганізацыі ды-

менш аналіз літаратуры паказвае, што без уліку спецыяльных здольнасцей і асаблівасцей мыслення ачыцяўляець дыферэнцаванае навучанне немагчыма. Здольнасці і мысленне з'яўляюцца перадумовамі эфектыўнай навучальнай працы і адначасова яе прадуктам: атрымліваючы развіццё пры засваенні ведаў і спосабаў дзеяння з імі, яны ў той жа час уплываюць на ход іх засваення.

Характар здольнасцей і мыслення абумоўлівае накіраванасць чалавека на канкрэтны від дзейнасці і вызначае прыярытэты ў яе межах. Як вядома з псіхалогіі, у малодшых класах навучэнцы цікавяцца ўсімі сферамі жыцця, не аддаючы перавагі ні адной з іх. Фармаванне цікавасці да пэўнай галіны ведаў пачынаецца ў сярэдніх класах, а большасць старшакласнікаў прафесійна зарыентаваны ў адпаведнасці з сваімі здольнасцямі і схільнасцямі.

Як вядома, адрозніваюцца агульныя і спецыяльныя здольнасці. Агульныя здольнасці выяўляюцца ў шырыні, разнастайнасці магчымасцей чалавека прадукцыйна дзейнічаць. Да агульных здольнасцей перш за ўсё адносяцца ўласцівасці розуму, і таму іх часта называюць агульнымі разумовымі здольнасцямі. Спецыяльныя здольнасці праяўляюцца ў канкрэтным відзе дзейнасці, яны накладваюць адбітак на агульныя здольнасці, якія, у сваю чаргу, уплываюць на характар кожнай спецыяльнай здольнасці.

У сучаснай псіхалага-педагагічнай навуцы існуюць некалькі даследаванняў, прысвечаных праблемам спецыяльных здольнасцей, дзякуючы чаму ствараецца магчымасць уявіць іх структуру [4]. Веданне кампанентаў здольнасцей дазваляе паспяхова праводзіць спецыяльную работу па іх фармаванні. Гэта асабліва важна пры наяўнасці ўстойлівых праяў здольнасцей да якога-небудзь віду дзейнасці. На жаль, адсутнічаюць даныя аб тым, як праяўляюць сябе кам-

паненты спецыяльных здольнасцей у сувязі з узростам.

Аналіз структурных частак розных спецыяльных здольнасцей, прыведзеныя ў літаратуры, паказвае, што большасць адпавядае той ці іншай дзейнасці. Агульным жа кампанентам усіх спецыяльных здольнасцей з'яўляецца, бадай што, мысленне. У псіхалогіі прынята адрозніваць наглядна-дзейсны, наглядна-вобразны і славесна-лагічны віды мыслення. Нас будучь цікавіць у большай ступені два апошнія віды.

Спецыяльнае даследаванне [2] паказала, што для навучэнцаў з пераважнай славесна-лагічнага мыслення характарна імкненне да абагульнення, вытлумачэння; у меншай ступені яны праяўляюць эмацыянальна-вобразную актыўнасць. Напрыклад, у разуменні літаратурнага твораў гэтыя школьнікі абапіраюцца ў асноўным на вызначанае словам паніцце, на яго агульнае значэнне; вобразы ў іх узнікаюць радзей, яны менш разгорнутыя і эмацыянальна насычаныя. Ход думкі гэтых чытачоў спрыяе разуменню ідэйнага зместу, яго аналітычнаму асабаванню, хаця і не зусім паўнацэннаму, бо аслаблены вобразныя і эмацыянальныя імпульсы. Навучэнцы з пераважным развіццём наглядна-вобразнага мыслення лепш успрымаюць і дакладней вызначаюць эмацыянальны падтэкст, пафас твора. У метафарычным вобразе яны ўлоўліваюць эмацыянальныя адценні, уважлівыя да стылістычных асаблівасцей, мастацкага слова. Прыведзеныя даныя пацвярджаюць неабходнасць улічваць ва ўмовах дыферэнцыяцыі асаблівасці мыслення навучэнцаў.

Вядома, што мысленне "рэальна, у рэальнасці... ачыцяўляецца ў прымяненні да той ці іншай галіны ведаў, да таго ці іншага прадметнага зместу (фізічнага, матэматычнага і г.д.)" [9]. Выходзіць, ачыцяўляець разумовую дзейнасць без ведаў немагчыма. Набыццё ведаў пашы-

міаствоўную базу мыслення, забяспечыўшы вырашэнне новых, больш складаных задач. У той жа час засваенне ведаў можа адбыцца "толькі тады, калі ўчаш выконвае якія-небудзь дзеянні з ведаў" [10]. Якасць выканання дзеянняў залежыць ад узроўню сфармаванасці разумовых аперацый. На аснове дзеянняў, якія выконваюцца пры засваенні ведаў, фармуюцца ўменні і навікі.

У псіхалогіі адзначаецца цесная ўзаемасувязь ведаў, уменняў і навікаў не толькі з мысленнем, але і са спецыяльнымі здольнасцямі: "фармаванне здольнасці да пэўнай дзейнасці прадугледжвае асваенне звязаных з ёю ўменняў, ведаў і г.д." [8]. Усё гэта прыводзіць да пераканання, што разам з здольнасцямі і мысленнем ва ўмовах дыферэнцаванага навучання павінны ўзроставаць **ўзровень ведаў, уменняў і навікаў.**

Абгульняючы сказанае, прывядзем выніжэнні, якія, на нашу думку, маюць найбольш істотнае значэнне пры ажыццяўленні дыферэнцаванага навучання.

Фармаванне спецыяльных здольнасцей адбываецца ў працэсе засваення выпрацаваных чалавецтвам ведаў. Засвоеныя веда яшчэ не складаюць здольнасцей, хаця апошнія і раскрываюцца дэманстравальна да канкрэтнага зместу; "здольнасць -- перш за ўсё пэўная якасць мысліцельных працэсаў" [9]; яна ўключае сплаў засвоеных чалавекам спосабаў дзеяння і разумовых працэсаў пэўнай якасці. Выходзіць, развіццё здольнасцей і ўзровень падрыхтоўкі навучэнцаў шмат у чым залежаць ад характару разумовых працэсаў, які абумоўлены як унутранымі фактарамі, так і асаблівасцямі навучання.

Разгледзім мэты навучання ва ўмовах дыферэнцыяцыі. Аналіз педагагічнай літаратуры паказвае [1], што мэтай дыферэнцаванага навучання лічыцца забеспячэнне руху наперад максімальнай колькасці вучняў. У гэтай сувязі разгля-

даюцца такія яго задачы: **недапушчэнне прабелаў у ведах навучэнцаў, забеспячэнне прадукцыйнай работай кожнага з іх, развіццё здольнасцей, схільнасцей, інтарэсаў, самастойнасці вучняў, праходжанне матэрыялу ў тэмпе, аптымальным для кожнага з іх, і г.д.**

Мэты навучання і выхавання маюць, як вядома, іерархічную структуру. У аснове яе ляжыць агульная мэта, якая адпавядае ідэалам і імкненням, існуючым у грамадстве. Яна рэалізуецца і адначасова канкрэтызуецца пры складанні навучальных планаў, праграм, стварэнні падручнікаў, у навучальна-выхаваўчым працэсе. Паколькі дыферэнцаванае навучанне ажыццяўляецца з улікам вылучаных уласцівасцей індывіда, то яны ўлічваюцца пры вызначэнні мэтаў гэтага навучання.

Як вядома, адрозніваюць адукацыйную, выхаваўчую, развіццёвую мэты навучання. Рэалізацыя першых дзвюх на ўсіх ступенях школы павінна прыводзіць да засваення прадугледжанага праграмамі зместу навучання і сфармаванасці такіх асобасных якасцей, як працавітасць, схільнасць да выканання пэўнай дзейнасці.

Рэалізацыя развіццёвай мэты дыферэнцаванага навучання абумоўлена ўзроставымі асаблівасцямі здольнасцей і мыслення. Так, на пачатковай ступені ажыццяўляецца развіццё асноўных разумовых аперацый на адпавядаючым узроўні матэрыяле, забяспечваецца ўдзел школьнікаў у разнастайных відах дзейнасці для вызначэння той з іх, да якой магчыма праяўленне здольнасці; на сярэдняй ступені працягваецца развіццё асноўных разумовых аперацый на адпаведным узроўні матэрыяле ва ўмовах магчымай перавагі аднаго з відаў мыслення, фармуюцца здольнасці і схільнасці да віду дзейнасці, які выклікае цікавасць; на старэйшай ступені адбываецца развіццё здольнасцей да відаў дзейнасці, непасрэдна звязаных з буду-

чай прафесій, а таксама прафесійнага мыслення.

Праблемы, звязаныя з фармаваннем спецыяльных здольнасцей, у тым ліку і распрацоўка адпаведных зместу прыёмаў навучання, знаходзяцца ў кампетэнцыі прыватных методык. Мы з'яўляем пытанні, якія тычацца развіцця мыслення, што, як адзначалася вышэй, уключаецца ў структуру спецыяльных здольнасцей.

У працэсе сістэматычнага навучання школьнік авалодае зместам навуковых ведаў. Засваенне навуковых паняццяў істотна перабудоўвае мысленне, садзейнічае развіццю яго абстрактна-лагічнага кампанента. Яно акажацца паспяховым, калі навучэнец авалодае дапаможнымі ведамі і лагічнымі аперацыямі, без якіх не адбудзецца паўнацэннага засваення прыёму падвядзення пад паняцце [11].

Далучаючыся да навуковых ведаў, школьнікі вучацца адрозніваць галоўнае ад ддругароднага, дзяліць прадмет (з'яву) на часткі па прыкмеце падабенства -- розніцы. Яны выконваюць разумовыя аперацыі: аналіз, сінтэз, абстрагаванне, абагульненне, валоданне якімі неабходна ўсім, незалежна ад таго, мысліць чалавек мастацкімі вобразамі ці навуковымі паняццямі.

У псіхалага-педагагічных працах па праблемах мыслення адзначаецца, што ва ўмовах школьнага навучання першараднае значэнне мае развіццё абстрактна-лагічнага кампанента разумовай дзейнасці. Адпаведную работу рэкамендуецца праводзіць і пры вывучэнні ўсіх гуманітарных прадметаў. Між тым сярод іх маюцца такія, для паўнацэннага ўспрымання і разумення якіх патрабуецца наглядна-вобразнае мысленне. На жаль, у штодзённай школьнай практыцы гэта акалічнасць часам недаацэньваецца, у выніку чаго па-мастацку адораным школьнікам прыходзіцца мець справу з абстракцыямі.

ўспрыманне і ўсведамленне якіх выклікае ў іх значныя цяжкасці. У той жа час "не толькі паняцце, але і вобраз выступае на ўсялякім, нават самым вышэйшым узроўні мыслення" [8].

Яшчэ адна праблема заключаецца ў знаходжанні аптымальнага спалучэння алгарытмічных і зўрыстычных прыёмаў разумовай дзейнасці. Адзначаецца, што алгарытмічныя прыёмы непазбежна прысутнічаюць у мысленні, паколькі яно не можа абысціся без элементаў рэпрадукцыі. Алгарытмы складаюцца з аперацый, дакладнае выкананне якіх прыводзіць да нарматыўнага рашэння задачы. Каб авалодаць алгарытмам рашэння задачы, неабходна засвоіць гэтыя аперацыі. Частка школьнікаў хутка спраўляецца з задачай, частка -- марудна, адпрацоўваючы кожную аперацыю паасобку. Калі задача вырашана няправільна, маецца магчымасць дакладна вызначыць, якая з аперацый не адпрацавана. Выкарыстанне алгарытму, такім чынам, дазваляе наглядна ўявіць ход рашэння задачы і пааперацыйна кантраляваць яго. Калі спосаб рашэння засвоены, то сфармаваныя ўменні і навыкі ўключаюцца ў склад дзеянняў па рашэнні іншых, больш цяжкіх задач, калі не (а засваенне павінна адбыцца абавязкова), то работа па яго адпрацоўцы працягваецца.

Аднак, як сцвярджаюць псіхалагі [6, 40--42], ужывання толькі алгарытмічных прыёмаў мыслення недастаткова, паколькі яны не забяспечваюць рашэння творчых задач, якое патрабуе інтуіцыі, нерэгламентаваных хадоў думкі. Фармаванне зўрыстычных прыёмаў мыслення значна складаней. Змястоўнай асновай для гэтага могуць стаць унутры- і міжпрадметныя сувязі вывучаемых дысцыплін. Іх выкарыстанне асабліва мэтазгоднае ва ўмовах профільнага навучання, каб забяспечыць развіццё прафесійнага мыслення на шырокім матэрыяле. Школьнікі атрымваюць магчымасць...

чыцца вычляняць галоўныя ідэі, найбольш істотныя адносіны, існуючыя паміж фактамі, з'явамі, выпрацоўваць рознабаковы погляд на іх.

Як вынікае з псіхалагічных прац [3], эфектыўнае засваенне можа быць дасягнута пры наяўнасці этапнасці. У выніку шматлікіх эксперыментаў былі выдзелены шэсць этапаў працэсу засваення, у ходзе якога знешняе дзеянне з матэрыяльнымі (матэрыялізаванымі) прадметамі пераходзіць у разумовы план [10, 69--79]. Ажыццяўленне працэсу засваення ў адпаведнасці з гэтымі этапамі павысіць верагоднасць таго, што значная колькасць школьнікаў добра засвоіць прапанаваны матэрыял. Пospех вызначаецца таксама ўключэннем усіх істотных прыкмет паняцця ў арыенціровачную аснову дзеяння, выкананне якога прывядзе да засваення гэтага паняцця.

На кожным з вылучаных этапаў ужываюцца адпаведныя ўзроўню засваення прыёмы, якія адначасова ствараюць перадумовы для пераходу на іншы, больш высокі ўзровень дзеяння з паняццем. Так, спачатку школьнікі апярэраюць матэрыяльнымі прадметамі ці схемамі, табліцамі, памяткамі і г.д., што наглядна прадстаўляюць асноўныя палажэнні выучаемага матэрыялу з абавязковым указаннем таго, як трэба дзейнічаць на іх аснове. Потым ужываюцца прыёмы, якія дазваляюць перанесці выкананне дзеяння ў знешнемоўны план, што аказваецца магчымым у час вусных апытанняў, гутарак, дыспутаў і г.д., нарэшце, ва ўмовах самастойнай работы дзеянне пераводзіцца ў разумовы план і даводзіцца да ўзроўню ўмення (выконваецца пры кантролі з боку свядомасці) ці навыку (поўнаасцю аўтаматызавана).

**Д**адзеная канцэпцыя засваення ўяўляецца важнай пры ажыццяўленні дыферэнцаванага навучання па некалькіх прычынах. Па-пер-

доўнасць работы, якая забяспечвае засваенне зместу навучання і, у прыватнасці, навуковых паняццяў; па-другое, узнікае магчымасць планаваць неабходны ўзровень засваення матэрыялу з улікам яго значнасці ў авалоданні наступнымі ведамі, уменнямі і навыкамі; па-трэцяе, у выпадку незасваення няцяжка выявіць этап, калі яно было дапушчана, і пры дапамозе адпаведных гэтаму этапу заданняў і практыкаванняў дабіцца станоўчых вынікаў.

Апрача зместу, прыёмаў, форм навучання, спрыяльных асобасных якасцей, для раскрыцця дараванняў навучэнцаў, павышэння эфектыўнасці выхаваўчых уздзеянняў на іх неабходна камфортная псіхалагічная атмасфера на ўроку. Гэтага можна дабіцца рознымі шляхамі, сярод іх: прадастаўленне школьніку магчымасцей выбіраць дапушчальныя для яго ўмовы навучання (калі гэта не супярэчыць правам аднакласнікаў), памыляцца, не рызыкуючы атрымаць негатыўную ацэнку з боку выкладчыка, звярнуцца да дапамогі падручніка, даведчнай літаратуры, сяброў, дарослых, у тым ліку і пры выкананні кантрольных работ, праяўляць інтэлектуальную ініцыятыву, нават калі яна не прыводзіць да жаданага выніку.

У спрыяльных абставінах можна пазбегнуць адчужанасці, што часам паўстае паміж навучэнцамі і настаўнікам, школай у цэлым; устараніць шматлікія крыніцы стрэсавых сітуацый, якія адмоўна адбіваюцца на навучальнай працы; фармаваць уменне так будаваць лінію сваіх паводзін, каб не парушыць правы іншых людзей; выхоўваць паважлівыя адносіны да разумовай працы, патрэбнасць у ёй, настойлівасць у вырашэнні інтэлектуальных задач.

1. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения: Аспект предупреждения неуспеваемости школьников. -- Ростов-на-Дону, 1972. *Бударный А.А.* Пути и методы предупреждения неуспеваемости учащихся и студентов.

- годничества: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -- М., 1965; *Бутузов И.Д.* Дифференцированное обучение -- важное дидактическое средство эффективного обучения школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. -- М., 1968; *Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина.* -- М.: Просвещение, 1982; *Загвязинский В.И.* Противоречия процесса обучения. -- Свердловск, 1971; и т.д.
2. *Быстрова Г.В.* Индивидуальные особенности в способностях при выполнении учебных заданий по литературе в связи с индивидуальными различиями во взаимодействии сигнальных систем // *Вопросы психологии.* -- 1963, №1. -- С. 48--56.
3. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий": Доклад... д-ра пед. наук (по психологии). -- М., 1965.
4. *Давлетшин М.Г.* Психология технических способностей школьников. -- Ташкент: Фан, 1971; *Киреевко В.И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. -- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959; *Крутецкий В.А.* Психология математических способностей школьников. -- М.: Просвещение, 1968; *Ягункова В.П.* Литературные способности // Как развивать и воспитывать способности у детей. -- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.
5. *Исюмова С.А.* Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями // *Психологический журнал.* -- 1993, №1. -- Т. 14. -- С. 137--146.
6. *Калмыкова З.И.* Психологические принципы развивающего обучения. -- М.: Знание, 1979.
7. *Конев А.Н.* Индивидуально-типологические особенности младших школьников как основа дифференцированного обучения. -- М.: Просвещение, 1968; *Рабунский Е.С.* Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении; Автореф. дис.... д-ра пед. наук. -- М., 1990; *Унт И.Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. -- М.: Педагогика, 1990; *Чередов И.М.* О дифференцированном обучении на уроках. -- Омск, 1973.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. -- М.: Педагогика, 1989. -- Т. 1. -- С. 390; Т. 2 -- С. 124.
9. *Славская К.А.* Детерминация процесса мышления // *Исследования мышления в советской психологии.* -- М.: Наука, 1966. -- С. 175--224.
10. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности учащихся. -- М.: Знание, 1983.
11. *Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. -- М.: Просвещение, 1988.

А.В.