

**СЕРИЯ «ЛИЦЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**И.А. АФОНИН**

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩЕГОСЯ  
СОВРЕМЕННОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ  
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*Справочное пособие для учителя*

**Смоленск  
2016**

**УДК 37.04**  
**ББК 74.200**  
**А 94**

**Рецензенты:**

*Антюхов А.В., ректор БГУ им. академика И.Г. Петровского, д.п.н., профессор;*  
*Пихенько И.Н., ректор Брянского ИПКРО, к.п.н., доцент*

**Афонин И.А.**

**А 94**      Индивидуальное развитие учащегося современного муниципального лицея (психологический аспект): Справочное пособие для учителя. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2016. – 216 с. – (Серия «Лицейское образование»).

В данном пособии подробно и доступно изложен материал, необходимый для успешной работы с современными учащимися как инновационных учреждений, так и общеобразовательных школ.

**УДК 37.04**  
**ББК 74.200**

**ISBN 978-5-905935-33-6**

© ГАУ ДПО СОИРО, 2016  
© Данное издание охраняется законодательством об авторских правах РФ  
© Перепечатка без согласия автора и издательства запрещена  
© Афонин И.А.

## Содержание

Глава 1. Психическое развитие .....	4
Глава 2. Познавательные процессы .....	10
Глава 3. Ощущение и восприятие .....	17
Глава 4. Память .....	26
Глава 5. Мышление и умственное развитие .....	36
Глава 6. Воображение.....	56
Глава 7. Язык и речь. Понимание .....	61
Глава 8. Способности .....	74
Глава 9. Эмоции и чувства.....	79
Глава 10. Воля .....	94
ТЕЗАУРУС .....	97
Литература к тезаурусу .....	157
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	158

## Глава 1. Психическое развитие

Н.В. Матяш утверждает, что психическое развитие имеет двойную форму существования:

Первая, объективная, форма существования психического выражается в жизни и деятельности, что является первичной формой его существования.

Вторая, субъективная, – это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе, что является вторичной, генетически более поздней формой, появляющейся у человека.

Психические процессы – это не то, что осознается первично, а то, посредством чего нечто (предмет) осознается.

Практика МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что у каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Лицейисты развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально своеобразные ступени развития. Однако при этом, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания индивидуального развития лицеиста.

В своей работе «О начальном обучении» Л.В. Занков писал, что если лицеист понимает на доступном ему уровне основания тех операций, которыми он овладевает, то обучение вносит определенный вклад в его развитие. Если же путем многократных упражнений ребенок, лишь научается производить те или иные операции, не осознавая их внутренней логики, это не продвигает его в общем развитии.

Согласно утверждению Л.В. Занкова, ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество. Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь, т. е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только проявляется, но и совершается. В этом заключается основной закон психического развития ребенка.

Развитие личностных психических свойств, по утверждению Н.В. Матяш, совершается в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед лицеистом жизненных и учебных задач. Поэтому там, где при воспитании и самовоспитании результатом, подлежащим достижению, является самое развитие и формирование личностных психических свойств, этот результат может и должен достигаться в деятельности, направленной непосредственно на разрешение жизненных задач.

Общеизвестно, что психика человека формируется в ходе присвоения культуры – продукта труда исторического человека. Сам процесс присвоения

выступает, как своеобразное надбиологическое творчество, сотрудничество, кооперация между взрослыми и развивающимся ребенком. Причем психическое развитие есть творчество в общении, диалогическое по своему существу, так что изменения имеют место не только на полюсе ребенка, но и на полюсе взрослого.

Н.В. Матяш пишет, что ребенок для воспитывающего его взрослого выступает (должен выступать) как самостоятельная личность. Индивид как личность (т.е. как социальное свойство индивида) для внешнего наблюдателя выступает своей постоянной незавершенностью и возможностями к преодолению неблагоприятных обстоятельств, вследствие чего каждый индивид потенциально в состоянии нарушить любое предписываемое ему направление жизненного пути. Имеющиеся в народном фольклоре поговорки типа «Горбатого могила исправит», «Яблоко от яблони недалеко падает» говорят об устойчивых и неадекватных для процесса воспитания обыденных установках с генетической «подоплекой», когда взрослые не видят, не осознают и не признают в воспитанниках самостоятельную личность, но лишь отдельную особь, детерминируемую генетико-средовым взаимодействием. Творчество есть родовая особенность человека. Возможности к нему сохраняются при всех обстоятельствах человеческой жизни и в каждой ее временной точке.

Кукаркина Н.З. в своей работе «Эволюционно-генетические закономерности и проблема детерминант психического развития человека» утверждает, что ориентация субъекта на творчество как на норму повседневного существования, как на самоцель и деятельное проявление надбиологической свободы субъективно способствует реализации личностного начала индивида. Наоборот, субъективное представление об индивиде лишь как об отдельной особи, звене в биологическом процессе воспроизводства генетического материала и, таким образом, отождествление его жизнедеятельности с функционированием человеческого организма тормозит реализацию личностного начала индивида и приводит к умиранию человека как личности задолго до его биологической смерти.

Общеизвестно, что всякая психическая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей.

Выготский Л.С. в своей работе «История развития высших психических функций» писал, что всякая высшая психическая функция была когда-то

внешней потому, что она была социальной функцией отношений двух людей раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией одного человека. Средство воздействия на себя первоначально есть средство воздействия на других или средство воздействия других на личность. Через других, мы становимся самими собой. Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она предъявляет для других. Психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры.

Н.В. Матяш утверждает, что психическое развитие в онтогенезе представляет собой последовательный ряд переходов от одной ступени развития к качественно другой. Первостепенное значение при этом имеет возрастная чувствительность к окружающему. Неодинаковость возрастной чувствительности в разные периоды детства, временное повышение ее уровня и изменение направленности приводят к тому, что в годы созревания закономерно наступают сензитивные периоды, когда обнаруживаются благоприятные условия для развития психики в тех или иных направлениях, а затем эти возможности постепенно или резко ослабевают. При этом на одних возрастных этапах имеются предпосылки развития чувствительности к одним сторонам действительности, на других – к другим.

Младший лицейский возраст сензитивен к учебной деятельности. Психологические особенности детей этого возраста, такие, как авторитетность для них учителя, вера в истинность всего, чему учат, доверчивая исполнительность, содействуют повышению восприимчивости: дети легко впитывают учение. Их умственная активность направлена на то, чтобы повторить, внутренне принять, подражая, учебные действия и высказывания.

Младшие подростки сензитивны к внеучебным делам, которые им доступны и где они могут проявить свои новые возможности. Они склонны к деятельности со сверстниками. Наибольшее проявление у них имеет потребность в самоутверждении и безоглядная готовность действовать.

В своей работе «К проблеме сензитивных периодов психического развития человека» Н.С. Лейтес писал, что старший школьный возраст сензитивен к освоению своего внутреннего мира. Старшим лицеистам свойственна не всегда замечаемая, огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремление управлять собой, обогащение эмоциональной сферы.

Педагогическая практика в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» г. Брянска показывает, что очень важно различать тесно связанные между собой, но не тождественные виды детского развития: функциональное, прямо зависящее от овладения ребенком отдельными знаниями и

способами действий, и собственно возрастное развитие, которое характеризуется новым психофизиологическим уровнем, новым планом отражения действительности, новыми видами деятельности.

Н.В. Матяш указывает, что распространено заблуждение о том, что с возрастом, по мере умственного роста, внутренние условия развития становятся во всех отношениях более благоприятными. Надо помнить, что каждый период особо благоприятен (сензитивен) для развития психики в определенном направлении. Сензитивные периоды (каждый детский возраст по-своему сензитивен!) указывают на качественное своеобразие отдельных этапов развития и на огромные потенции детства.

Н.С. Лейтес в своей работе «Проблема соотношения возрастного и индивидуального в способностях школьника» пишет, что с переходом на новую возрастную ступень изменившиеся внутренние предпосылки умственного развития: не только надстраиваются над предыдущими, но и в значительной мере вытесняют их.

Мы смеем утверждать, что индивидуальное развитие психических процессов и свойств будет протекать тем успешнее, чем больше возможностей для него получит ребенок в соответствующий сензитивный период. Окружающие его взрослые должны помнить о том, что в первую очередь они сами создают социально-педагогические условия, в которых наиболее полно может осуществиться развитие индивидуальности ребенка. Не упустить времени, помочь полностью раскрыться индивидуальным свойствам в наиболее благоприятный для этого момент – задача и родителей и лицейца, и его учителей.

Психология и педагогика, как науки, утверждают, что темперамент – это динамическая характеристика психической деятельности индивида. Он проявляется, прежде всего, в его впечатлительности, т.е. силе и устойчивости того воздействия, которое впечатление оказывает на человека. Темперамент сказывается и на эмоциональной возбудимости, проявляясь в силе эмоционального возбуждения, быстроте, с которой оно охватывает личность, в устойчивости, с которой оно сохраняется. Выражением темперамента является импульсивность, которая характеризуется силой побуждений, скоростью, с которой она овладевает моторной сферой и переходит в действие, устойчивостью, с которой она сохраняет свою действенную силу.

Холерический темперамент характеризуется сильной впечатлительностью и большой импульсивностью; сангвинический – слабой впечатлительностью и большой импульсивностью; меланхолический – сильной впечатлительностью и малой импульсивностью; флегматический – слабой впечатлительностью и малой импульсивностью.

Темперамент находит себе особенно наглядное выражение в силе, а так-

же скорости, ритме и темпе всех моторных проявлений человека – его практических действиях, речи, выразительных движениях.

Динамическая характеристика психической деятельности (т. е. проявление темперамента) не имеет самодовлеющего характера; она зависит от содержания и конкретных условий деятельности, от отношения индивида к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он находится.

Во всех своих проявлениях темперамент преобразуется в процессе формирования характера, а свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которого связано с направленностью личности (Н.В. Матяш).

Темперамент ребенка основывается на свойствах его нервной системы – силе и лабильности, специфике протекания процессов возбуждения и торможения. Темперамент редко встречается в чистом виде, но, тем не менее, накладывает отпечаток на учебную деятельность лицеиста. Дети со слабой и подвижной нервной системой (которые обычно называются меланхоликами) особенно остро воспринимают замечания учителя, расстраиваются из-за мелочей, на которые остальные не обращают внимания. Их повышенная впечатлительность может мешать им адаптироваться в современном муниципальном лицее. От флегматика с его сильной малоподвижной нервной системой вряд ли следует ждать быстрого ответа или мгновенного включения в выполнение письменной работы. Стоит считаться с его замедленными реакциями, правом на свой темп. Бурные эмоциональные реакции, непоседливость холерика могут быть следствием именно его темперамента, силы и подвижности нервной системы, а не невоспитанности, как иногда считает учитель. Следует отметить, что с возрастом воспитание и усиливающийся самоконтроль растущего ребенка сглаживают все эти проявления, они становятся не такими выраженными, яркими. Ломать же, искоренять неудобные особенности темперамента ребенка не только бессмысленно, но и вредно.

Общеизвестно, что в темпераменте преимущественно выражается отношение человека к происходящим вокруг него событиям. Характер же выявляется в отношении к собственной деятельности – активном, целеустремленном, нерешительном, покорно-подражательном и т.д.

Темперамент и характер, по мнению Н.В. Матяш, не всегда четко различают. Между тем именно характер, а не темперамент мы называем сильным, слабым, твердым, мягким, тяжелым, плохим, настойчивым, труднопереносимым и т.д. Описаний же темперамента значительно меньше, они могут быть такими: бурный, неукротимый, вялый и т.д. Поэтому, для описания темперамента удобнее пользоваться терминологией древних греков, подразделяя людей на холериков, меланхоликов, сангвиников, флегматиков. Следует помнить, что чистые типы темпераментов встречаются довольно редко.

П.В. Симонов и П.М. Ершов в своей работе «Темперамент. Характер. Личность» указывают, что общее между темпераментом и характером состоит в том, что ни темперамент, ни характер ничего не говорят о социальной ценности человека: обладающий отвратительным характером холерик может преследовать возвышенные цели, а мягкий и уступчивый сангвиник оказывается отъявленным негодяем.

И психологи, и педагоги едины в своем мнении, что характер – это психологическое образование, заключающее в себе закрепившиеся в процессе жизни эмоциональные отношения человека к типичным жизненным ситуациям и стереотипы когнитивных и поведенческих схем реагирования на эти ситуации.

Б.Г. Ананьев в своей работе «Проблема формирования характера» пишет, что со стороны своего жизненного содержания каждая черта характера представляет собой определенное отношение личности к окружающей действительности, к жизненным условиям своего развития. Но далеко не всякое отношение становится чертой характера. Ею является или становится лишь существенное отношение к обстоятельствам жизни и к собственным действиям. Принципиальность, жизнерадостность, честность, требовательность, строгость, настойчивость и многие другие черты характера представляют укоренившиеся в личности отношения к окружающей действительности, обществу, труду, к другим людям и к самому себе.

Знать характер человека, по мнению Н.В. Матяш, – это знать те существенные для него черты, которыми определяется весь образ его действий. Для определения характера каждого человека надо знать проявления его типичных отношений к тем или иным сферам жизни. Иной человек в обыденных ситуациях представляется, как обладающий сильным характером, но тот же человек обнаруживает свою полную бесхребетность, когда дело коснется принципиального плана. Весь вопрос в том, в какой мере то, что существенно для данного человека, является также и объективно существенным, в какой мере значимым для индивида является общественно значимое. Этим определяется значительность характера.

Н.В. Матяш убеждена, что характер человека – и предпосылка и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях. Обуславливая поведение, он в поведении же и формируется. Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, это в потенции – будущая черта характера. Путь к формированию характера лежит, поэтому, через формирование надлежащих мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков.

Можно сказать, что характер человека – это, в известной мере, не всегда осознанное мировоззрение, ставшее натурой человека.

Мы считаем, что формирование различных качеств личности становится возможным лишь при условии овладения ребенком тем поведением, в котором выражаются эти личностные свойства. Ребенок под руководством взрослого должен овладеть внешним способом организации своего поведения, которое требует вначале постоянного контроля со стороны других людей, коллектива. Затем контроль переходит к самому ребенку и осуществляется внутренними средствами. Наконец, требуемое поведение становится привычным и может постепенно перейти в черты характера.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Бытие и сознание» пишет, что узловой вопрос – это вопрос о том, как мотивы (побуждения), характеризующие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. Побуждения, порождаемые обстоятельствами жизни, – это и есть тот «строительный материал», из которого складывается характер. Для того чтобы мотив стал личностным свойством, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой. Свойство характера – это, в конечном счете, и есть тенденция, мотив, закономерно появляющийся у данного человека, при однородных условиях. Каждое свойство характера всегда есть тенденция к совершению в определенных условиях определенных поступков. Истоки характера человека и ключ к его формированию – в побуждениях и мотивах его деятельности. Исходное здесь – это отбор и «прививка» надлежащих мотивов путем их генерализации и стереотипизации.

## **Глава 2. Познавательные процессы**

Общеизвестно, что познавательные процессы (восприятие, память, мышление, воображение) входят как составная часть в любую человеческую деятельность и обеспечивают ту или иную ее эффективность. Познавательные процессы позволяют человеку намечать заранее цели, планы и содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Н.В. Матяш утверждает, что когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо, чем лучше развиты у человека эти процессы, тем более способным он является, тем большими возможностями он

обладает. От уровня развития познавательных процессов учащегося зависит легкость и эффективность его учения.

Человек рождается с достаточно развитыми задатками к познавательной деятельности, однако познавательные процессы новорожденный осуществляет сначала неосознанно, инстинктивно. Ему еще предстоит развить свои познавательные возможности, научиться управлять ими. Поэтому уровень развития познавательных возможностей человека зависит не только от полученных при рождении задатков (хотя они играют значительную роль в развитии познавательных процессов), но в большей мере от характера воспитания ребенка в семье, в лицее, от собственной его деятельности по саморазвитию своих интеллектуальных способностей.

Познавательные процессы, по мнению Н.В. Матяш, осуществляются в виде отдельных познавательных действий, каждое из которых представляет собой целостный психический акт, состоящий нераздельно из всех видов психических процессов. Но один из них обычно является главным, ведущим, определяющим характер данного познавательного действия. Только в этом смысле можно рассматривать отдельно такие психические процессы, как восприятие, память, мышление, воображение. Так, в процессах запоминания и заучивания участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; кроме того, они являются волевыми операциями и т. д.

Неравномерное развитие разных видов чувствительности проявляется в восприятии, памяти, мышлении, воображении. Об этом свидетельствует, в частности, зависимость запоминания от способа заучивания (зрительного, слухового, кинестетически-двигательного). У одних людей эффективным является включение зрения при заучивании, а у других – при воспроизведении материала. Подобным же образом обстоит дело с участием слуха, кинестезии и т.д.

Важной, по мнению Н.В. Матяш, характеристикой сенсорной организации человека в целом является сензитивность, которая входит в структуру темперамента и способностей.

Ее определяют по ряду признаков возникновения и протекания сенсомоторных реакций независимо от того, к какой модальности они принадлежат (зрительной, вкусовой и т.д.). К этим признакам относятся, прежде всего, устойчивые проявления общего темпа возникновения сенсомоторных реакций (скорость возникновения, длительность протекания, эффект последствий), психомоторного ритма (способа переключения с одного вида чувственного различения на другой, плавность или скачкообразность перехода, вообще – особенности временной организации сенсомоторных актов). Характерной для того или иного общего способа чувствительности является сила

реакции, которой человек отвечает на самые различные раздражители. О глубине сензитивности судят по сочетанию различных показателей, особенно по последствию эффектов в виде следовых реакций (непосредственных образов памяти, образованию представлений и их ассоциаций). Сензитивность неразрывно связана с типом эмоциональности: эмоциональной возбудимости или тормозимости, аффективности или инертности, однообразия или множественности эмоциональных состояний при изменении внешних условий и т.д.

Б.Г. Ананьев в своей работе «Психология чувственного познания» пишет, что сензитивность является общей, относительно устойчивой особенностью личности, которая проявляется в разных условиях, при действии самых различных по своей природе раздражителей.

Н.В. Матяш утверждает, что осуществляясь в различных видах деятельности, психические процессы в ней же и формируются.

Совершенствование чувственного восприятия ребенка связано, во-первых, с умением лучше использовать свои сенсорные аппараты в результате их упражнения, во-вторых, существенную роль играет умение все более осмысленно истолковывать чувственные данные, что связано с общим умственным развитием ребенка.

У дошкольника процесс усвоения является произвольным, он запоминает, поскольку материал как бы сам оседает в нем. Запечатление не цель, а произвольный продукт активности ребенка: он повторяет привлекающее его действие или требует повторения заинтересовавшего его рассказа не для того, чтобы его запомнить, а потому, что ему это интересно, и в результате он запоминает. Запоминание строится в основном на базе игры как основного типа деятельности.

Основное, преобразование в функциональном развитии памяти, характеризующее первый школьный возраст, – превращение, запечатления в сознательно направленный процесс заучивания. В лицейском возрасте заучивание перестраивается на основе обучения. Заучивание начинает исходить из определенных задач, целей, становится волевым процессом. Иной, плановой, становится и его организация: сознательно применяются расчленение материала и его повторение. Следующим существенным моментом является дальнейшая перестройка памяти на основе развивающегося у ребенка отвлеченного мышления. Сущность перестройки памяти у лицеиста заключается не столько в переходе от механической памяти к смысловой, сколько в перестройке самой смысловой памяти, которая приобретает более опосредованный и логический характер.

Детское воображение, по мнению Н.В. Матяш, также сначала проявляется и формируется в игре, а также лепке, рисовании, пении и др. Собственно

творческие и даже комбинаторные моменты в воображении сна чала не столь значительны, они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка. Первая линия в развитии воображения – возрастающая свобода по отношению к восприятию. Вторая, еще более существенная, приходит в более поздние годы. Она заключается в том, что воображение переходит от субъективных форм фантазирования к объективирующимся формам творческого воображения, воплощающегося в объективных продуктах творчества. Если фантазирование подростка отличается от детской игры тем, что оно обходится для своих построений без опорных точек в непосредственно данных, осязаемых объектах действительности, то зрелое творческое воображение отличается от юношеского фантазирования тем, что оно воплощается в объективных, осязательных для других, продуктах творческой деятельности.

Практика МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» г. Брянска показывает, что существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта лицеиста. Также важно ознакомление его с новыми сторонами объективной действительности, которые на основе его узкого повседневного опыта должны представляться ему необычными; надо, чтобы ребенок почувствовал, что действительным может быть и необычное, в противном случае воображение лицеиста будет робким и стереотипным. Очень важно развивать у лицеиста способность к критике и, в частности, критическое отношение к самому себе, к собственным мыслям, иначе его воображение будет лишь фантастикой. Следует приучать лицеиста к тому, чтобы воображение его включалось в учебную работу, в реальную деятельность, а не превращалось в оторванное от жизни праздное фантазирование, создающее лишь дымовую завесу от жизни.

Мыслительные процессы первично совершаются как подчиненные компоненты какой-либо «практической» (хотя бы – у ребенка – игровой) внешней деятельности и лишь затем, мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности. По мере того как лицеист, в процессе систематического обучения начинает овладевать каким-нибудь предметом – арифметикой, естествознанием, географией, историей, т.е. совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, мышление лицеиста неизбежно начинает переорганизовываться. Построение системы знаний любого научного предмета предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, выделение однородных свойств, существенно между собой связанных. В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у лицеиста формируются и развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному

мышлению. Мышление овладевает новым содержанием – систематизированным и более или менее обобщенным содержанием опыта. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций.

В первый период систематического лицейского обучения, овладевая первыми основами системы знаний, лицеист входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон – и от общего к частному, и от частного к общему. В процессе обучения в современном муниципальном лицее совершается овладение научными понятиями. Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, лицеист на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирические по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных понятиях.

Практика МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» г. Брянска показывает, что главным условием осуществления познавательного процесса в современном муниципальном лицее является внимание лицеистов. При этом внимание не выступает как самостоятельный процесс. И в самонаблюдении, и во внешнем наблюдении оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности.

В своей работе «Экспериментальное формирование внимания» П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая пишут, что внимание не имеет своего, отдельного и специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется.

Н.В. Матяш утверждает, что произвольное внимание устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Произвольное внимание – это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется. Произвольное внимание развивается из произвольного. В то же время произвольное внимание переходит в произвольное, уже не требуя специальных усилий. Произвольное внимание обычно обусловлено непосредственным интересом. Произвольное внимание требуется так, где такой непосредственной заинтересованности нет, и мы сознательным усилием направляем наше внимание в соответствии с задачами, которые перед нами встают, с целями, которые мы ставим.

С.Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» пишет, что развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Ре-

шающее значение для организации внимания имеет при этом умение поставить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято субъектом.

Общеизвестен факт, что в каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Контроль составляет необходимую и существенную часть управления действием. Деятельность контроля не имеет отдельного продукта, она всегда направлена на то, что хотя бы частично уже существует или создается другими процессами.

Н.В. Матяш утверждает, что внимание и представляет собой такую функцию контроля. Отдельный акт внимания образуется лишь тогда, когда действие контроля становится умственным и сокращенным. Процесс контроля, выполняемый как развернутая предметная деятельность, есть лишь то, что он есть, и отнюдь не является вниманием. Наоборот, он сам требует внимания, сложившегося к этому времени. Но когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда и только тогда, оно становится вниманием. Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль.

Контроль лишь оценивает деятельность или ее результат, а внимание их улучшает. Как же внимание, если оно является психическим контролем, дает не только оценку, но и улучшение деятельности? Это происходит благодаря тому, что контроль осуществляется с помощью критерия, меры, образца, а наличие такого образца, «предваряющего образа», создавая возможность более четкого сравнения и различения, ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений. Применение образца объясняет два основных свойства внимания – его избирательность (которая, следовательно, не всегда выражает интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается.

П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая в своей работе «Экспериментальное формирование внимания» пишут, что внимание произвольное есть внимание планомерное. Это – контроль за действием, выполняемый на основе заранее установленных критериев и способов их применения. Непроизвольное внимание тоже есть контроль, но контроль, идущий за тем, что в предмете или обстановке «само бросается в глаза». И маршрут, и средства контроля здесь следуют не по заранее намеченному плану, а диктуются объектом.

Практика показывает, что сформировать новый акт произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью дать задание проверить ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь и последовательность. Все это сначала нужно давать во внешнем плане, т. е. начинать следует не с внимания, а с организации контроля как определенного, внешнего, предметного действия. А дальше это действие путем поэтапной отработки доводится

до умственной, обобщенной, сокращенной и автоматизированной формы, когда оно и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию.

Формирование устойчивого внимания, по утверждению Н.В. Матяш, может производиться путем усвоения контроля согласно поэтапному формированию, начиная с материализованной формы, затем в громкой речи и, на конец, в форме внешней речи про себя. После чего контроль приобретает у лицеистов свою окончательную форму в виде акта внимания.

При этом могут возникнуть две трудности (по Н.В. Матяш):

- Первая состоит в том, что выполняемое действие преждевременно может уйти из-под контроля, и поэтому контроль теряет четкую, обобщенную и строго постоянную форму исполнения, становится неустойчивым.
- Вторая трудность состоит в том, что ориентировочная и исполнительная части действия могут расходиться, и в то время, как исполнительная часть производит одну работу (например, разделение слова на слоги и т. д.), ориентировочная часть (например, громкое проговаривание) намечает другую.

Эти трудности надо учитывать при обучении контролю за действиями при их поэтапном формировании.

В работе «Экспериментальное формирование внимания» П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая утверждают, что в результате поэтапного формирования контроля (за текстом, узором, расположением фигур и т. д.) это предметное действие становится идеальным (действием взора) и присоединяется к основному производимому действию (написанию, прочтению и т.д.). Направленный на основное производимое действие, контроль теперь как бы сливается с ним и сообщает ему свои характеристики – направленность на основное действие и сосредоточенность на нем, т. е. обычные характеристики внимания.

Педагогическая практика в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что лицеисты значительно различаются по показателям объема, устойчивости и распределения внимания. В целом внимательные лицеисты учатся лучше, однако у невнимательных детей успеваемость больше связана с показателями произвольного внимания, особенно с его распределенностью.

Низкий уровень развития этого свойства внимания ограничивает возможности детей при выполнении учебных задач. Поэтому тренировка распределенности внимания может способствовать улучшению успеваемости.

Высокий уровень развития произвольного внимания является необходимым условием реализации других факторов успешности обучения, в частности индивидуального моторного темпа. При этом, чем выше индивидуальный темп у внимательных лицеистов, тем лучше они учатся. А у невнимательных

лицеистов высокий индивидуальный темп может сочетаться с низкой успеваемостью.

Так, на успеваемость по математике особое влияние оказывает объем внимания и индивидуальный темп. Устойчивость внимания может коррелировать с низкими способностями к математике. На успеваемость по русскому языку большее влияние оказывает уровень развития распределенности внимания и меньшее – объем внимания. Успешность чтения больше всего связана с устойчивостью внимания, обеспечивающей точность воссоздания звуковой формы слов (Н.В. Матяш).

Переходя к рассмотрению отдельных познавательных процессов, заметим, что, конечно, любой познавательный процесс осуществляется в познавательном действии, в котором в явном или скрытом (неосознанном) виде присутствуют и другие познавательные процессы. Однако каждый из познавательных процессов имеет свою область применения, свои способы осуществления, свои особенности. Поэтому их можно и целесообразно изучать отдельно друг от друга, а не в том единстве, в котором они фактически представлены в психической жизни человека.

### **Глава 3. Ощущение и восприятие**

Ощущения есть отражение качеств вещей, опосредованное деятельностью органов чувств; отражение отдельного чувственного качества или недифференцированные и неопредмеченные впечатления от окружающего.

Физиологическое состояние органа чувств сказывается, прежде всего, в явлениях адаптации, в приспособлении органа к длительно воздействующему раздражителю; приспособление это выражается в изменении чувствительности – ее понижении или повышении. Примером может служить факт быстрой адаптации к одному какому-либо длительно действующему запаху, в то время как другие запахи продолжают чувствоваться так же остро, как и раньше.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Проблемы общей психологии» пишет, что с адаптацией тесно связано и явление контраста, которое сказывается в изменении чувствительности под влиянием предшествующего (или сопутствующего) раздражителя. Так, в силу контраста обостряется ощущение кислого после ощущения сладкого, ощущение холодного после горячего и т. д. Следует отметить также свойство рецепторов задерживать ощущения, выражающееся в более или менее длительном последствии раздражителей. Так же, как ощущение не сразу достигает своего окончательного значения, оно не сразу и исчезает после прекращения раздражения. Благодаря задержке при быстром следовании раздражений одного за другим, происходит слияние от-

дельных ощущений в единое, слитное целое, как, например, при восприятии мелодий, кинокартины и пр.

Качественной характеристикой ощущения, по утверждению Н.В. Матяш, является его модальность, т. е. специфичность каждого из видов ощущений по сравнению с другими, определяемая физико-химическими особенностями тех раздражителей, которые являются адекватными для данного анализатора. Такими специфическими модальными характеристиками, например, зрительного ощущения являются, как известно, цветовой тон, светлота и насыщенность, а слухового – высота тона, громкость и тембр, тактильного – твердость, гладкость, шероховатость и т. д.

Во всех видах ощущений модальные характеристики органически взаимосвязаны с характеристиками пространственно-временными.

Кроме того, важной эмпирической характеристикой ощущения является его интенсивность (Н.В. Матяш).

Практика показывает, что не всякий раздражитель вызывает ощущение. Он может быть так слаб, что не вызовет никакого ощущения. Мы не слышим множества вибраций окружающих нас тел, не видим невооруженным глазом множества происходящих вокруг нас изменений. Нужна известная минимальная интенсивность раздражителя для того, чтобы вызвать ощущение. Эта минимальная интенсивность раздражения называется «нижним абсолютным порогом». Чувствительность рецептора выражается величиной, обратно пропорциональной порогу.

Н.В. Матяш утверждает, что наряду с нижним существует и «верхний абсолютный порог», т. е. максимальная интенсивность, возможная для ощущения данного качества. Эти пороги для разных видов ощущений различны. В пределах одного и того же вида они могут быть различны у разных людей, у одного и того же человека в разное время, при различных условиях.

За вопросом о том, имеет ли вообще место ощущение определенного вида (зрительное, слуховое, вкусовое, обонятельное, осязательное, температурное, болевое, ощущение положения и движения и т. д.), неизбежно следует вопрос об условиях различения раздражителей. Оказалось, что наряду с абсолютными существуют «пороги различения». Требуется определенное соотношение между интенсивностями двух раздражителей для того, чтобы они дали различные ощущения.

Общеизвестно, что у одного и того же человека одновременно имеется много форм абсолютной и различительной чувствительности, развитых неравномерно и отличных друг от друга по уровню. Так, у одного и того же человека может быть повышенная разностная чувствительность в области пространственного видения или речевого слуха и одновременно – пониженная

чувствительность цветового зрения или музыкального слуха. Нередко, особенно при одностороннем развитии и ранней специализации человека, возникают противоречия между различными видами чувствительности.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Проблемы общей психологии» пишет, что чувствительности существенно сдвигаются в зависимости от отношения человека к той задаче, которую он разрешает, используя те или иные чувственные данные. Один и тот же физический раздражитель определенной интенсивности может оказаться и ниже, и выше порога чувствительности и, таким образом, быть или не быть замеченным в зависимости от того, какое значение он приобретает для человека: появляется ли он как безразличный момент окружения для данного индивида или становится показателем существенных условий его деятельности.

Условия, в которых осуществляется деятельность – освещение и окраска помещения, его оборудование, уровень звукового давления, степень удобства рабочего места и рациональность рабочей позы, вовсе не безразличны для лицейстов, либо благоприятствуя работоспособности, либо вызывая ее падение.

Уровень освещенности в современном муниципальном лицее имеет чрезвычайно большое значение для работоспособности, сказывается и на качестве работы, выполняемой лицейстами. Острота зрения при освещенности, равной 30 лк, начинает снижаться уже после первого урока и к пятому падает на 22% по сравнению с утренним уровнем. Если же занятия проходили при освещенности 100 лк, то острота зрения у тех же лицейстов от первого к третьему уроку повышалась, а снижение к концу занятий не достигало исходного, утреннего уровня. Во все часы занятий, показатели устойчивости ясного видения при люминесцентном освещении оказывались выше, чем в те же часы при освещении лампами накаливания.

Помимо достаточной освещенности рабочих мест, наиболее благоприятно влияет на работоспособность равномерно рассеянное освещение учебных помещений. Слепящий, а также мелькающий свет оказывает крайне неблагоприятное воздействие не только на зрительные функции, но и на состояние сердечнососудистой системы.

Небезразличной для работоспособности лицейстов является окраска помещения и оборудования – мебели, рабочего инвентаря. Светлые, теплые тона при одной и той же мощности источников света намного повышают уровень освещенности помещений в современном муниципальном лицее, и уже этим оказывают положительное влияние на работоспособность. Кроме того, окраска и цвет играют известную психогенную роль. В одно и то же время дня, при одинаковой ориентации окон и окраске стен в классе со светлой ме-

белую освещенность на 20% выше, чем в классах с партами, окрашенными в черный и коричневый цвет. Лучшее состояние зрительных функций и положительный психологический эффект были отмечены в тех случаях, когда лицеисты списывали и читали тексты, написанные желтым мелом на зеленой классной доске: у них повышалась видимость в среднем на 11%, в то время как после работы с применением черной доски и белого мела – только на 0,1%. Наряду с улучшением зрительных функций в связи с повышением освещенности помещений у детей и подростков обостряется острота слуха, что также благоприятствует работоспособности.

У лицеистов замечено снижение работоспособности в связи с повышением температуры наружного воздуха и воздуха в помещении. Внимание, способность запоминать, быстрота устного счета обратно пропорциональны температуре наружного воздуха: они ухудшаются с повышением температуры и улучшаются с ее понижением; наилучшим временем для учебных занятий считается осень и зима. Высокая температура в классах (до 26°C) влечет напряжение терморегуляторных процессов и резкое снижение умственной работоспособности у лицеистов к концу урока. Когда учебные занятия проходят при комфортной комнатной температуре (18-20°C), которая обеспечивается воздухообменом в зависимости от наружной температуры, количество ошибок в дозированной работе в конце уроков возрастало на 27-34%, тогда как в дискомфортных условиях оно достигало 57-82%.

Известно, что в закрытых, плохо проветриваемых помещениях одновременно с повышением температуры воздуха резко ухудшаются его физико-химические свойства. Ухудшение физико-химических свойств воздуха, особенно в невысоких помещениях, влечет за собой существенное ухудшение работоспособности.

Изменения функционального состояния центральной, нервной системы проявляются у лицеистов под влиянием «лицейского шума». Уровень интенсивности шума на уроках находится преимущественно в пределах от 50 до 80 дБ, с частотой от 500 до 2000 Гц. Шум до 40 дБ не вызывает отрицательных изменений в функциональном состоянии центральной нервной системы. Изменения становятся выраженными при воздействии шума в 50 и 60 дБ. Решение арифметических примеров требовало при шуме в 50 дБ на 15–55%, а в 60 дБ – на 81–105% больше времени, чем до воздействия шума. При шуме в 65 дБ у лицеистов отмечено снижение внимания на 12–16%.

М.В. Антропова в своей работе «Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности» утверждает, что соответствие учебного оборудования (парты, столы, стулья и др.) длине и пропорциям тела детей и подростков представляет главное условие, обеспечивающее

возможность сохранения наименее утомительной рабочей позы и воспроизведения наиболее экономных движений. Однако и тогда, когда размеры оборудования и мебели соответствуют росту, длительное вынужденное положение тела вызывает утомление и отрицательно сказывается на работоспособности, регламентированные прямая и склоненная позы за партой наиболее утомительны. Нередко это может быть усугублено нерациональной формой учебных помещений, которая требует иной, чем обычно, расстановки мебели – большого числа рядов и сокращения расстояния от доски до первых парт.

Н.К. Вахтомин в своей работе «Практика. Мышление. Знание» пишет, что работа органов чувств и соответствующие ей субъективные образы – ощущения – составляют основу восприятия. Восприятие возникает в результате синтеза ощущений с помощью представлений и имеющегося опыта, т.е. это есть синтез объективного с помощью субъективного.

В обиходе есть два резко разграниченных значения слов «видеть», соответственно, «слышать».

Одно значение может быть пояснено таким примером: «Отсюда я вижу корешок книги, а отсюда я его не вижу». Слово «видеть» в первом значении означает иметь зрительный образ соответствующего предмета. Для того чтобы видеть в этом смысле, достаточно открыть глаза, иметь здоровое зрение, достаточно, чтобы предмет не был слишком далеко и не был слишком слабо освещен, чтобы он не был загорожен другим предметом.

Если зрительный образ неадекватно передает предмет, мы говорим о зрительной иллюзии. Зрительные иллюзии относятся к зрительному восприятию, охваченному этим первым значением слова «видеть».

Другое значение слова «видеть» может быть пояснено следующими примерами: «Беда, он не видит пропорций!», «Этот художник прекрасно видит цвет».

Для того чтобы «видеть» в этом смысле, недостаточно иметь даже и ясный зрительный образ. «Видеть» в этом смысле можно уметь и не уметь. Умению «видеть» можно и нужно учить.

Слово «видеть» означает способность выносить на основе дополнительной работы глаза зрительное суждение. Если содержание зрительного суждения неадекватно предмету, это еще вовсе не говорит о наличии иллюзии. Неадекватность зрительного суждения предмету есть в большинстве случаев ошибка. Как и всякая ошибка, она может быть показана и исправлена другим зрительным суждением на основе того же самого образа. Несколько зрительных суждений об одном и том же обычно отличаются друг от друга довольно значительно, в то время как лежащий в основе их зрительный образ может быть неизменен.

Зрительный образ, по утверждению Н.В. Матяш, как целое помимо нашего желания. Зрительные суждения направляются задачами восприятия: они производят выборочную работу. Направляясь в предмете на одно, они тем самым отрешаются от другого. Содержания зрительного суждения всегда обладают некоторой степенью абстрактности и потому легко переносятся для сравнения на другие предметы, легко ведут, в конце концов, к полноценным обобщениям.

Образ впервые по-настоящему уясняется только в результате опирающейся на него цепи зрительных суждений. Восприятием в подлинном, человеческом смысле этого слова мы называем вовсе не непосредственное пассивное отражение, законченное в голой данности образа, а процесс осмысленного активного чувственного познания предмета на основе его образа (Н.В. Матяш).

Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления.

Воспринимая, человек не только видит, но и смотрит, не только слышит, но и слушает, а иногда не только смотрит, но и рассматривает или всматривается, не только слушает, но и прислушивается. Поэтому всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем, чтобы истолковать их. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» утверждает, что константность восприятия выражается в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия.

Психология (как наука и как практика) утверждает, что между решением перцептивной проблемы и решением умственной проблемы есть и сходство, и различие. В обоих случаях приходится искать гипотезу, которая объяснила бы наблюдаемые факты, в обоих случаях есть элегантные и неэлегантные решения, в обоих случаях решение часто приходит неожиданно, как внезапное озарение. Однако перцептивное решение проблемы обычно происходит сверхбыстро, оно неосознанно не выражается словесно (это вовсе не означает, что мышление всегда происходит медленно, осознанно и оформляется словесно, но часто это, все же так или отчасти так); оно, по-видимому, не требует строгой мотивации, какой требует доказательное мышление; в отличие от большинства трудных проблем мышления, в восприятии почти всегда достигается правильный результат; и, наконец, решение перцептивной проблемы приводит к восприятию, что восприятие неразумно в одном отношении. Мы

часто воспринимаем явления не такими, какими знаем их, или воспринимаем то, о чем прекрасно знаем, как маловероятное или просто невозможное. Воспринимаемое может временами противоречить тому, что известно о ситуации.

Восприятие – активный процесс, включающий в себя обучение. Охотники могут узнавать птиц с невероятных расстояний по полету, они умеют использовать небольшие различия для определения объектов, которые для других людей выглядят одинаковыми. То же самое наблюдается у врачей, рассматривающих рентгенограммы или микроскопические препараты, чтобы найти признаки патологии. Нет сомнений в том, что и в этом случае имеет место перцептивное обучение, однако мы до сих пор не знаем точно, как далеко распространяется влияние обучения на восприятие.

Н.В. Матяш утверждает, что кирпич и кусок взрывчатки могут выглядеть и восприниматься на ощупь как очень похожие, однако они будут «вести себя» совсем по-разному. Мы обычно определяем предметы не по их виду, а скорее по назначению или по их основным свойствам. Стол может иметь различную форму, но это предмет, на который можно положить другие предметы; он может быть квадратным или круглым, но при этом оставаться столом. Для того чтобы восприятие соответствовало предмету, т. е. было «истинным», надо, чтобы оправдались наши ожидания?

Общеизвестно, что в процессе восприятия человек решает различные задачи узнавания предметов и явлений.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что самая элементарная форма узнавания – это более или менее автоматическое узнавание в действии. Она проявляется в виде адекватной реакции на привычный раздражитель. Следующей ступенью является узнавание, связанное с чувством знакомости, но без возможности отождествления узнанного предмета, с ранее воспринятым. Наконец, высшей ступенью узнавания является отождествление предмета восприятия с предметом, воспринятым ранее.

Последняя ступень процесса узнавания обычно называется опознаванием. С помощью опознавания человек решает два вида задач (по Н.В. Матяш):

- Известно, что объект опознавания принадлежит к некоторому множеству и к тому же множеству принадлежит какой-то другой объект. Необходимо установить, связан ли объект опознавания с данным объектом каким-то определенным отношением (задачи опознавания отношения). Например: «Является ли пирамида АВСД правильной?», «Эта стена окрашена в зеленый цвет?».

- Известно, что объект опознавания принадлежит к некоторому множеству, и дана некоторая совокупность предметов, принадлежащих к то-

му же множеству. Необходимо найти тот, с которым опознаваемый объект связан указанным отношением (задачи опознавания объекта). Например: «В каком падеже стоит выделенное существительное в предложении: «Мы с приятелем вдвоем очень весело живем»?» или: «Кто изображен на этом портрете?»».

По способу решения задачи опознавания делятся на два вида (по Н.В. Матяш):

- задачи, решаемые с помощью проверки признаков (первые вопросы приведенных примеров). Процесс решения этих задач происходит успешно, развернуто во времени;
- задачи, решаемые путем сравнения с некоторым эталоном (вторые вопросы приведенных примеров). Процесс решения этих задач происходит симультанно (почти мгновенно).

При успешном способе опознавания производится поэлементное обследование объекта, постепенное выделение (обнаружение) опознавательных признаков, причем очередной выбор происходит после того, как произведена оценка предыдущего.

А.В. Запорожец в работе «Избранные психологические труды» пишет, что симультанный способ протекает по ранее сложившейся программе, которая определяется характеристиками эталона.

В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн, говоря о понятии «наблюдение» пишет, что формируясь, расширяясь и углубляясь в процессе целенаправленной деятельности практического действия, игры и т.д., восприятие, в конце концов, само переходит в самостоятельную деятельность наблюдения. Так же как ощущение включено в восприятие, так и восприятие включается в процесс активного наблюдения.

Наблюдение является осмысливающим, интерпретирующим и целенаправленным восприятием.

Н.В. Матяш считает, что на разных стадиях развития наблюдения у ребенка изменяется:

- содержание, доступное для интерпретации, и глубина познавательного проникновения в него;
- сложность той композиции, которая может быть схвачена ребенком в целом, в единстве и взаимосвязи всех его частей;
- сознательность, плановость, систематичность самого процесса наблюдения.

На первой ступени в развитии наблюдения, при ограниченности опыта и знаний, интерпретация основывается не столько на связях и причинно-следственных зависимостях между явлениями, сколько на их подобии (упо-

добляющая интерпретация). По мере расширения знаний ребенка и формирования его мышления у него, наряду с уподобляющей, развивается умозаклю-чающая интерпретация, которая исходит сначала по преимуществу из внешних, чувственно данных свойств, случайных, но более или менее привычных сочетаний, связей, отношений. Наконец, третью ступень в развитии наблюде-ния образует умозаключающая интерпретация, которая раскрывает уже аб-страктные, чувственно не данные, внутренние свойства предметов и явлений в их существенных взаимосвязях.

В другой своей работе «Проблемы общей психологи С.Л. Рубинштейн пишет, что с изменением содержания наблюдения и глубины познавательного проникновения в него связано также изменение формы восприятия. От схе-матического целого, нерасчлененного, восприятие и наблюдение ребенка пере-ходит к целому, основанному сначала на внешней, а затем на внутренней вза-имосвязи его частей, сторон, моментов. Изменяется также степень сознатель-ности наблюдения. Сначала – на стадии уподобляющей интерпретации – ре-бенок отдается более или менее бесконтрольно во власть первой, более или менее случайно возникшей у него интерпретации. Затем начинает появляться переосмысливание отдельных моментов ситуации или иногда даже всей ситу-ации в целом в результате непреднамеренно возникающего сопоставления различных его моментов. Наконец, на самых высших ступенях ребенок научается сознательно проверять возникающее у него истолкование, воспри-нимаемого в более или менее систематически организованном наблюдении.

Общеизвестно, что глаз представляет собой семейство органов, предна-значенных для восприятия пространства, времени, движения, скорости, уско-рения, цвета и света, формы предметов, фак-туры поверхности, т.е. практиче-ски всех перцептивных категорий, из которых строится образ видимого мира. Он может воспринимать их вместе, отдельно, в разной последовательности. Обеспечивается ли это восприятие только самим устройством глаза или ин-дивид должен научиться это делать, т.е. он сам может и должен организовать и реорганизовать собственное и желательно целостное восприятие мира? Наука склоняется ко второму ответу.

Устройство глаза принципиально у всех людей одинаково. А образ одно-го и того же мира, строящегося с помощью глаза, у людей может быть совер-шенно различным. Прямая перспектива в живописи итальянского Возрожде-ния и обратная перспектива в древних русских иконах – это свидетельство и различных способов видения, а не только изображения мира художника. То же наблюдается и в науке, где различные виды пространств имеют свое имя и фамилию: пространства Евклида, Римана, Лобачевского, Минковского, Эйн-штейна.

Созревание анатомо-физиологического аппарата глаза заканчивается к 15–16 годам. В условиях сенсорной депривации созревание замедляется или останавливается совсем. Известно, что снятие катаракты слепорожденному не обеспечивает полноценного развития зрения, если операция выполняется в зрелом возрасте. А развитие зрения, восприятия мира продолжается всю активную жизнь.

А.В. Запорожец в своей работе «Избранные психологические труды» пишет, что сенсорное обучение предполагает усвоение выработанных обществом систем сенсорных эталонов, к числу которых относится, например, общепринятая шкала музыкальных звуков, решетка фонем различных языков, системы геометрических форм и т.п. Такого рода эталоны становятся оперативными единицами восприятия, опосредуют перцептивные действия ребенка подобно тому, как его практическая деятельность опосредуется орудием, а мыслительная – словом.

#### **Глава 4. Память**

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на основе элементарной способности к запечатлению и – при соответствующих условиях – восстановлению данных чувствительности, но никак не сводятся к ней. Это специфические процессы, в которые существенно включаются мышление в сложном и противоречивом единстве с речью, внимание, интересы, эмоции и т. д.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что сама по себе направленность на запоминание не дает должного эффекта. Ее отсутствие может быть компенсировано высокими формами интеллектуальной активности, хотя бы сама по себе эта деятельность и не была направлена на запоминание. Только сочетание направленности на запоминание и высоких форм интеллектуальной активности действительно создает прочную основу максимально успешного заучивания, делает запоминание продуктивным.

Для того чтобы достичь достаточного эффекта запоминания, надо, чтобы учащийся не только ставил себе целью запомнить материал, но и располагал действенными средствами для этого. А это значит, что даже произвольное запоминание должно быть включено в такую деятельность, которая в силу самого характера ее выполнения (интеллектуальной активности, которой она требует) вела бы к успешному запоминанию.

В своей работе «Проблемы психологии памяти» А.А. Смирнов пишет, что лучше всего запоминается то, что возникает в качестве препятствия, затруднения в деятельности. Запоминание материала, данного в готовом виде, осуществляется с меньшим успехом, чем запоминание материала, найденного самостоятельно в ходе активной деятельности. То, что запоминается хотя бы и произвольно, но в процессе активной интеллектуальной деятельности, сохраняется в памяти прочнее, чем то, что запоминалось произвольно, но в обычных условиях выполнения мнемической задачи.

Н.В. Матяш убеждена, что как при непосредственном, так и при отсроченном воспроизведении результат запоминания выше при опоре на наглядный, образный материал. Однако продуктивность запоминания при опоре на слова с возрастом увеличивается больше, чем при опоре на картинки. Поэтому разница в использовании тех и других опор с возрастом уменьшается. При самостоятельном придумывании словесные опоры становятся более действенным средством запоминания, чем готовые картинки.

В широком смысле опорой запоминания может быть все, с чем мы связываем то, что нами запоминается или что само «всплывает» в нас как связанное с ним. Смысловой опорой является некоторая точка, т. е. нечто краткое, сжатое, служащее опорой какого-то более широкого содержания, замещающее его собой. Смысловые опорные пункты отличаются от ассоциативных «поддержек». Наиболее развернутой формой смысловых опорных пунктов являются тезисы, как краткое выражение основной мысли каждого раздела. Чаще в качестве опорного пункта выступают заглавия разделов. Особый вид опорных пунктов представляют собой вопросы к содержанию прочитанной части.

Следующий вид опорных пунктов – образы того, о чем говорится в тексте. Примеры, яркие цифровые данные, сравнения – все это нередко может использоваться в качестве опорных пунктов. Сюда же надо отнести и названия, имена, специальные термины, некоторые особенно яркие и характерные эпитеты, иногда просто незнакомые или малопривычные слова или отдельные, чем-либо выделяющиеся выражения.

По мере отсрочки воспроизведения положительная роль плана усиливается. Материал забывается меньше в тех случаях, когда опорные пункты были выделены в процессе запоминания. Сила опорного пункта зависит от того, насколько глубоко и основательно мы осмысливаем, благодаря ему содержание раздела. Смысловой опорный пункт – это опорный пункт понимания. Для нас оказываются важными не сами по себе опорные пункты, а та мыслительная деятельность, которая необходима для их выделения.

В вышеназванной работе «Проблемы психологи памяти» Смирнов А.А. пишет, что выделение опорных пунктов есть перекодирование материала, равно как последующее воспроизведение его – это декодирование, восстановление заученного с помощью кода, созданного в процессе запоминания. Для продуктивности запоминания, пишет А.А. Смирнов, разнообразие повторений имеет важнейшее значение. Оно дает возможность по-новому посмотреть на уже воспринятый материал, выделить в нем то, что до этого не было выделено, и в соответствии с новыми задачами, которые ставятся перед каждым последующим повторением, направлять запоминание каждый раз по строго определенному пути. Естественно поэтому, что стандартное запечатление материала дает значительно меньший эффект, чем запоминание, включающее в себя разнообразное, модифицирующее повторение. Необходимо организовать повторение так, чтобы оно заключало в себе всегда нечто новое, а не представляло собой простого восстановления того, что уже было. Важно, чтобы повторение включалось в новую деятельность (в решение новой задачи) как его необходимое звено, как основа решения новой задачи, как средство ее решения.

При этом направленность на запоминание, указывает А.А. Смирнов, может оказывать разное воздействие на понимание того, что, мы запоминаем. В одних случаях она может мешать пониманию, заслонять собой необходимость понять то, что заучивается, вести к механическому запоминанию. В других случаях направленность на запоминание, в особенности сознательно поставленная задача запомнить, оказывает на понимание положительное действие, выступает как стимул к более полному, глубокому и точному пониманию. Запоминание, основанное на понимании, во всех случаях, безусловно, продуктивнее, чем запоминание, не опирающееся на понимание.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова», что тем более механическим является запоминание, тем более буквально воспроизведение. Малодоступный материал вызывает сильную тенденцию запомнить буквально. Дети чаще, чем взрослые, не могут осмыслить то, что заучивают, и поэтому тенденция к буквальному воспроизведению наблюдается у них чаще, чем в зрелом возрасте.

Требования к точности запоминания, по утверждению А.А. Смирнова, иногда самими лицеистами понимаются, как необходимость учить наизусть или почти наизусть. Буквальность воспроизведения, недостаточность передачи «своими словами» в значительной мере объясняется тем, что «своих слов» у ребенка часто не хватает.

П.Я. Гальперин, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина в своей совместной работе «Психолого-педагогические проблемы программированного обучения на

современном этапе» пишут, что универсальность заучивания, как средства учения, объясняется тем, что для его применения не обязательно раскрытие особенностей изучаемого материала. Знания вводятся во внутренний мир обучаемого лишь по логике внешней последовательности, чем и объясняется малая продуктивность этой деятельности.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что значительный рост способности к заучиванию падает на возраст от 8 до 10 лет и особенно возрастает с 11 до 13 лет. С 13 лет наблюдается относительное снижение в темпах развития памяти. Новый рост начинается с 16 лет. В возрасте 20–25 лет память человека, занятого умственным трудом, достигает высшего уровня,

К способам заучивания, по мнению Н.В. Матяш, относятся смысловая группировка материала, выделение смысловых опорных пунктов, смысловое соотнесение или сопоставление того, что запоминается, с чем-либо уже известным.

А.А. Смирнов в своей работе «Проблемы психологии памяти» пишет, что не столько план сам по себе, сколько самый процесс его составления играет важную роль в запоминании. То же самое и относительно значения промежуточных, подсобных звеньев, связей между известным и неизвестным, к которым мы прибегаем с целью облегчить запоминание. И в этом случае не столько эти звенья сами по себе, сколько процесс их образования служит основой для запоминания. Здесь уместно задаться вопросом, может ли лицеист, решая анемическую задачу по отношению к новому материалу, самостоятельно провести его анализ и обобщение?

Для ответа на этот вопрос в МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» был проведен следующий эксперимент: двум группам лицеистов было дано задание самостоятельно усвоить новый для них учебный материал по данному им одинаковому тексту. При этом первая группа лицеистов предварительно прошла обучение способам произвольного запоминания текста, а вторая группа такого обучения не проходила.

В первой группе лицеисты правильно поняли задание (не просто запомнить материал, а его усвоить) и поэтому использовали для усвоения ранее изученный способ классификации материала, как способ запоминания. В качестве предмета запоминания эти лицеисты выделили логическую структуру текста.

Во второй группе лицеисты в качестве предмета запоминания ориентировались лишь на речевые формы текста, т. е. то, что дано непосредственно в самом тексте. Это и понятно, ибо, если у лицеистов нет средств выделить, проанализировать логическую структуру текста, она и не может выступить в

качестве особого предмета их деятельности, а, следовательно, и предмета запоминания.

В результате правильно усвоили заданный текст при непосредственном воспроизведении 76% лицейстов первой группы и лишь 35% второй, а при отсроченном – 81% лицейстов первой группы (даже больше, чем при непосредственном воспроизведении) и 33% второй группы.

Результату этого эксперимента показали, что лишь при наличии у лицейстов специально сформированных способов произвольного запоминания, адекватных предъявляемому материалу, мнемическая задача рассматривается как задача на логический анализ этого материала, на выявление внутренних, необходимых отношений между формой материала и его содержанием. При отсутствии таких способов запоминание у лицейстов направлено в первую очередь на форму материала (в частности, на речевую форму) без должного проникновения в содержание.

В своей работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия пишет, что припоминание нужного слова или названия соответствующего предмета зависит, по крайней мере, от двух факторов. Одним из них является частота, с которой данное слово встречается в данном языке и в прошлом опыте субъекта. Привычные слова припоминаются гораздо легче, чем относительно редко встречающиеся слова. Вторым фактором является вхождение слова в определенную категорию. Слова, обозначающие вещи определенной категории, припоминаются легче, чем слова, не имеющие категориального характера.

С.Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» на вопрос, что такое воспоминание – это представление, отнесенное к более или менее точно определенному моменту истории нашей жизни. Лишь благодаря ему, мы не оказываемся каждый раз отчужденными от самих себя, от того, чем мы были сами в предшествующий момент нашей жизни.

Н.В. Матяш пишет, что вся притягательная сила воспоминаний состоит в живом воспроизведении, воссоздании прежде пережитых отношений, в переносе их из прошлого в настоящее и проецировании в будущее. Неслучайно воспоминания часто переходят в мечты. Это чаще всего происходит помимо сознательных намерений человека. Воспоминания, подобно мечтам и интересам личности, могут выступать в качестве специальной формы удовлетворения потребности человека в желанных переживаниях.

С.Л. Рубинштейн уже в названной работе «Основы общей психологии» дает определение понятию «представление». По его мнению, представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. В то время как восприятие дает нам образ предмета лишь в непосред-

ственном присутствии этого предмета, представление – это образ предмета, который воспроизводится в отсутствии предмета.

Представления могут обладать различной степенью общности, они образуют целую ступенчатую иерархию. С одной стороны, наиболее обобщенные из них переходят в понятия, но, с другой – в образах воспоминания представления воспроизводят бывшие восприятия в их уникальности (С.Л. Рубинштейн).

Общеизвестно, что люди не просто воспроизводя меньше того, что есть в оригинале, но допускают при этом, различные качественные изменения в подлиннике:

- обобщение или «сгущение» того, что в подлиннике дано в конкретной, развернутой, детализированной форме;
- конкретизация и детализация того, что дано в более общем или сжатом виде;
- замена одного содержания другим, равнозначным по смыслу;
- смешение или перемещение отдельных частей подлинника;
- объединение того, что дано отдельно друг от друга, и разъединение того, что в оригинале связано между собой;
- дополнения, выходящие за пределы подлинника;
- искажение смыслового содержания оригинала в целом или его отдельных частей.

Анализ изменений, наблюдаемых при воспроизведении, показывает, что все они, за исключением искажения оригинала, являются итогом мыслительной переработки воспринятого. Именно эта мыслительная деятельность, по мнению Н.В. Матяш, составляет психологическое ядро воспроизведения. Однако неверно относить перестройку при воспроизведении только за счет самого воспроизведения. В период забывания также происходят многие изменения, которые обнаруживаются затем при воспроизведении. Смирнов А.А. в своей работе «Проблемы психологи памяти» пишет, что фактически следы, оставшиеся от воспринятого, не исчезают.

Они «живут» также и в периоде забывания, причем источником их «жизни» является именно мыслительная деятельность, осуществляемая в это время. Новые мыслительные процессы, происходящие в этом периоде, направленные на что-то новое, могут стоять в той или иной, хотя бы косвенной, связи с воспринятым ранее и тем самым служить источником его изменения.

Что такое реминисценция? По мнению Н.В. Матяш, реминисценция – это такое явление, когда воспроизведение заученного со временем не только не ухудшается, а улучшается. Она связана, прежде всего, с внутренней работой

по осмыслению заученного материала и овладению им. Реминисценция наиболее ярко обнаруживается на материале, вызывающем интерес.

Существенным для проявления реминисценции, по мнению Н.В. Матяш, является то, насколько заучивающий овладел содержанием материала. Если он не овладел в какой-либо мере содержанием материала, последний быстро забывается и реминисценции обычно не возникает.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что если в процессе непосредственного воспроизведения заучивающий пытается восстановить материал, используя при этом в значительной мере внешние ассоциативные связи, то при более отсроченном воспроизведении субъект опирается главным образом на связи смысловые.

Здесь уместно задать вопрос, а каковы формы непроизвольной памяти младших лицеистов. Ответ мы находим в практическом опыте учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова». Формы непроизвольной памяти лицеистов III класса выявлялись в процессе выполнения лицеистами задания по анализу нового для них понятия. В результате выявилось, что примерно 20% смогли правильно принять задачу, удержать ее, выполнить заданную цель действия и при этом непроизвольно запомнить и воспроизвести содержание теоретического материала.

Примерно 50–60% лицеистов переопределили поставленную задачу в соответствии со своими интересами к новым фактам. Они непроизвольно запомнили и воспроизвели лишь фактический материал задания и поэтому решали предложенную задачу недостаточно осознанно.

Наконец, третья группа лицеистов (примерно 20–30%) не смогли вообще правильно удержать в памяти задание, непроизвольно запомнили лишь отдельные фрагменты фактического материала, и решение задачи проходило у них неосознанно.

Таким образом, к концу младшего лицейского возраста складываются три качественно различные формы непроизвольной памяти. Только одна из них обеспечивает осмысленное и систематическое запоминание учебного материала. Две другие, которые проявляются более чем у 80% лицеистов, дают неустойчивый мнемический эффект, в значительной мере зависящий от особенностей материала или от стереотипных способов действий, а не от фактических задач деятельности.

Опыт учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» также показывает, что намерение запомнить тот или иной материал еще не определяет содержание мнемической задачи, которую предстоит решить субъекту. Для этого он должен выделить в объекте (тексте) конкретный предмет запоминания, что представляет собой особую задачу.

Одни лицеисты в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста (около 20% лицеистов III класса); другие – его сюжет (23%), третьи – вообще не выделяют определенного предмета запоминания. Таким образом, задание трансформируется в разные мнемические задачи, что может быть объяснено различиями в учебной мотивации и уровнем сформированности механизмов целеполагания.

Только в том случае, когда лицеист в состоянии самостоятельно определить содержание мнемической задачи, найти адекватные ей средства преобразования материала и сознательно проконтролировать их применение, можно говорить о мнемической деятельности, произвольной во всех своих звеньях. На этом уровне развития памяти к моменту окончания начальной школы современного муниципального лицея находится около 10% лицеистов. Примерно столько же лицеистов самостоятельно определяют мнемическую задачу, но еще не вполне владеют способами ее решения. Остальные 80% лицеистов либо вообще не осознают мнемическую задачу, либо она навязывается им содержанием материала.

Любые попытки обеспечить развитие памяти разными способами без реального формирования саморегуляции (в первую очередь целеполагания) дают неустойчивый эффект. Решение проблемы памяти в младшем лицейском возрасте возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности.

Н.В. Матяш пишет, что в структуре памяти можно выделить два вида мнемических способностей, имеющих различные физиологические механизмы: способность к запечатлению и способность к смысловой переработке информации. Оба вида мнемических способностей оказывают влияние на успешность усвоения знаний, однако большую роль играет способность к переработке информации, характеризующая тесное единство процессов памяти и мышления.

Удельный вес способности к запечатлению оказывается разным при усвоении различных лицейских предметов. Если для таких предметов, как русский язык, химия, геометрия, география, роль этой способности оказывается значительной, то для усвоения курсов литературы, истории и алгебры влияние способности к запечатлению не проявляется.

Целенаправленное развитие памяти в процессе обучения в современном муниципальном лицее осуществляется в связи с решением особого класса задач (по Н.В. Матяш):

- В первую группу задач этого класса входят задачи организации повседневного учебно-бытового поведения. Сознательность овладения режимом труда и отдыха можно обеспечить уже у младших лицеистов и подрост-

ков введением средств оргтехники: календарей, дневников, рабочих планов, еженедельников и т. д. Режим, становясь опосредственной формой управления временем своей жизни, создает «эффект присутствия» будущего в актуальном поведении и приводит к более высокому уровню функционирования форм памяти в повседневном поведении.

- Вторая группа учебных задач, обеспечивающих развитие памяти, связана с необходимостью выделения обособления в учебной деятельности собственно мнемических и репродуктивных действий и с возможностью сознательного контроля за их выполнением. Для этого необходимо в процессе обучения в современном муниципальном лицее создавать и изменять формы сотрудничества лицеистов при решении разнообразных учебных задач (например, взаимный контроль). Начальной формой такого сотрудничества является совместная, разделенная с учителем деятельность детей. В дальнейшем наиболее пригодной формой является форма самостоятельной продуктивной работы лицеистов с текстами на основе использования письменной речи и изобразительных средств (сочинение сказок, историй).

- Третья группа учебных задач связана с формированием и освоением развитых структур мнемического репродуктивного характера действий в определенном предметном содержании. Освоение системы преобразований учебного материала с целью подготовки его для воспроизведения основывается на использовании разнообразных средств (матриц, схем, планов и т. д.). В младших классах эти средства должны быть прямо связаны с содержанием предмета запоминания и воспроизведения и постепенно принимать все более обобщенный характер. В начальных классах первоначально можно использовать рисунок, с помощью которого ребенок может строить отбор и организацию предметного содержания текста с целью его воспроизведения или же использовать речевые планы с помощью драматизации, а лишь затем переходить к составлению устных или письменных планов.

Первоначально у лицеиста преобладает образная память, значение которой уменьшается с возрастом. Тем не менее, результат запоминания обычно выше при опоре на наглядный материал, так что широкое использование в современном муниципальном лицее наглядных средств обучения является закономерным и эффективным.

С развитием словесной памяти увеличивается продуктивность запоминания при опоре на слова. Высокая продуктивность запоминания наблюдается в тех случаях, когда оно включается в деятельность, требующую интеллектуальной активности. Поэтому лучше запоминается то, что связано с самостоятельными поисками решения, преодолением затруднений – например, в про-

блемном обучении. Менее успешно лицеисты запоминают материал, данный им в готовом виде.

Результативность запоминания зависит от способов организации мнемической деятельности. Заучивание, распространенное в лицее, становится малопродуктивным, когда следует логике чисто внешней последовательности изложения, заданной в учебнике или учителем, без самостоятельного раскрытия особенностей изучаемого материала. Лицеистам с помощью учителя полезно освоить такие способы заучивания, как смысловая группировка материала, выделение опорных пунктов, смысловое соотнесение того, что запоминается, с тем, что уже известно, усвоено. Учебный материал лучше запоминается, в частности, если самим лицеистом в процессе запоминания выделяются опорные пункты – заглавия разделов текста, примеры, яркие цифровые данные, специальные термины, образы и т.д.

## Глава 5. Мышление и умственное развитие

Леонтьев А.Н. в своей работе «Очерк развития психики» пишет, что мышлением в собственном значении слова называется процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, которые недоступны непосредственному чувственному восприятию. Например, человек не воспринимает ультрафиолетовых лучей, но он, тем не менее, знает об их существовании и их свойствах. Как же возможно такое познание? Оно возможно опосредствованным путем. Этот путь и есть путь мышления. В самом общем плане он состоит в том, что мы подвергаем вещи испытанию другими вещами и, сознавая установившиеся отношения и взаимодействия между ними, судим по воспринимаемому нами их изменению о непосредственно скрытых от нас свойствах этих вещей.

Н.В. Матяш считает, что мышление, как познавательная теоретическая деятельность, теснейшим образом связано с действием. Человек познает действительность, воздействуя на нее, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием или действие – мышлением: действие – это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления – это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется. Все мыслительные операции (анализ, синтез и т. д.) возникли сначала как практические операции и лишь затем, стали операциями теоретического мышления.

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотносенную с условиями, которыми она задана. Мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация, т. е. ситуация, для которой нет готовых средств решения. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия.

Н.В. Матяш утверждает, что развитие мышления ребенка совершается в нескольких планах – непосредственно в действенном плане, образном плане и в плане речевом. Эти планы, конечно, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга. Развитие мышления в действенном и образном планах, все более разумное оперирование вещами является предпосылкой и результатом развития речевого мышления. Обуславливая развитие речевого мышления, все бо-

лее разумная практическая деятельность ребенка в свою очередь развивается под его воздействием.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что мышление ребенка зарождается и развивается сначала в процессе наблюдения, которое является не чем иным, как более или менее целенаправленным мыслящим восприятием.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что формирование у младших лицеистов в процессе обучения рассудочно-эмпирического мышления является обязательной и важной задачей, поскольку «рассудочность» с необходимостью входит в более развитые формы мышления, придавая его понятиям четкость и определенность. Проблема состоит в том, чтобы найти такие пути обучения, при которых рассудок становился бы моментом разума, а не приобретал бы главенствующей и самостоятельной роли, тенденция к чему заложена в представлениях о рассудке как о мышлении вообще. Таким образом, рассудок входит в разум, но разум рассудком не исчерпывается.

Общеизвестно, что в самой своей сути всякое мышление всегда является творческим, продуктивным в большей или меньшей степени. Любое мышление есть искание и открытие нового, самостоятельное движение к новым обобщениям. Наиболее важная особенность мыслительного акта состоит, прежде всего, в том, что открываемое в процессе мышления новое является таковым по отношению к исходным стадиям процесса (Н.В. Матяш).

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепенных ее элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними. Мышление не может быть продуктивным без опоры на прошлый опыт, и в то же время оно предполагает выход за его пределы, открытие новых знаний.

В зависимости от степени новизны продукта, получаемого на основе мышления, его делят на продуктивное и репродуктивное.

Продуктивное мышление характеризуется высокой новизной своего продукта, своеобразием процесса его получения и существенным влиянием на умственное развитие. Продуктивное мышление лицеистов обеспечивает самостоятельное решение новых для них проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими, широту их переноса в относительно новые условия.

Калмыкова З.И. в своей работе «Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики» пишет, что репродуктивное мышление характеризу-

ется меньшей продуктивностью, но оно играет важную роль. На основе этого вида мышления осуществляется решение задач знакомой учащемуся структуры: Оно обеспечивает понимание нового материала, применение знаний на практике, если при этом не требуется их существенного преобразования. Возможности репродуктивного мышления определяются наличием исходного минимума знаний.

Бойко Е.И. в работе «Механизмы умственной деятельности» пишет, что главным признаком продуктивных умственных актов является возможность получения новых знаний в самом процессе, т. е. спонтанно, а не путем заимствования извне.

Известно, что слово «интуиция» используется часто в двух различных значениях. В одних случаях говорят, что человек думает интуитивно, когда, работая долго с какой-то проблемой, он вдруг неожиданно находит решение, которое он еще формально не проверил. В других случаях говорят, что данный человек обладает хорошей интуицией, если он может быстро делать очень удачные предположения о том, какой из и скольких подходов к решению задачи окажется эффективным.

По мнению Н.В. Матяш, аналитическое мышление характерно тем, что его отдельные этапы отчетливо выражены и думающий может рассказать о них другому человеку. Аналитически мыслящий человек полно осознает как содержание своих мыслей, так и составляющие их операции. Аналитическое мышление в своем крайнем виде принимает форму тщательного дедуктивного (от общего к частному) вывода.

По мнению Н.В. Матяш, интуитивное мышление характеризуется тем, что в нем отсутствуют четко определенные этапы. Оно основывается обычно на свернутом восприятии всей проблемы сразу. Человек в этом случае достигает ответа, который может быть правильным или ошибочным, мало или вовсе не осознавая тот процесс, посредством которого он получил этот ответ. Обычно интуитивное мышление основывается на знакомстве с основными знаниями в данной области и с их структурой, и это дает ему возможность осуществляться в виде скачков, быстрых переходов, с пропуском отдельных звеньев. Поэтому выводы интуитивного мышления нуждаются в проверке аналитическими средствами.

Таким образом, интуитивное и аналитическое мышления взаимно дополняют друг друга. Посредством интуитивного мышления человек часто может решить такие задачи, которые он вовсе не решил бы, или в лучшем случае, решил бы более медленно посредством аналитического мышления.

Интуиция означает акт схватывания структуры задачи или ситуации без опоры на развернутые аналитические средства. Однако правильность или

ошибочность интуиции устанавливается, в конечном счете, не самой интуицией, а методом проверки. Но именно интуиция позволяет быстро выдвинуть гипотезу или выделить существенные особенности понятий до того, как становится известной их ценность.

Использование аналогий, различных эвристических приемов решения задач, не гарантирующих правильности решения, содействует развитию интуитивного мышления.

Амонашвили Ш.А. в своей работе «Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников» утверждает, что воспитание интуитивного мышления требует права учеников и учителя на ошибки с готовностью честно их признавать, уверенности, что «честные» ошибки не наказуемы.

Н.В. Матяш утверждает, что мышление – это деятельность «чтобы узнать», а о вещах ничего нельзя узнать, не проследив, что они делают и что с ними делается. Отдельная мысль представляет собой не что иное, как предметное действие, перенесенное во внутренний, умственный план, а затем ушедшее во внутреннюю речь. Мышление является формой ориентировки, к которой мы прибегаем, когда другие ее формы недостаточны. И об этой функции мышления нельзя забывать даже в тех случаях, когда задача такой ориентировки настолько усложняется, что построение картины образа, идеального дубликата (модели) вещей становится как бы самостоятельной задачей и образ начинает выступать сам по себе, без непосредственной связи с ориентировочной деятельностью. В мышлении дело идет об ориентировке в вещах на основе образа этих вещей, а не на самих вещах.

Отдельное предметное действие, выполняемое и прослеживаемое «чтобы узнать», составляет естественную единицу мышления. В действии субъекта различаются две неравные и по-разному важные части – ориентировочная и исполнительная. Ориентировочная часть представляет собой аппарат управления действием как процессом во внешней среде, исполнительная часть – реальное, целенаправленное преобразование исходного материала или положения в заданный продукт или состояние. Ориентировочная часть опирается на образы. Они возникают потому, что элементы среды не имеют таких значений, которые обеспечили бы успешность действия в его заранее намеченном виде, и действие приходится регулировать по ходу исполнения с помощью его экстраполяции, примеривания в плане образа.

Выполнение предметного действия с целью узнать, что получится, если такое действие, в самом деле, будет произведено, – его ориентировочное выполнение – составляет отдельный акт мышления. Но для того, чтобы использовать предметное действие в целях мышления, нужно уметь выполнять его

и, значит, сначала научиться этому. И не вообще научиться, а научиться так, чтобы выполнять его с определенными показателями качества.

Гальперин П.Я. в своей работе «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» пишет, что изучение предметного действия можно, но не следует начинать с того, чтобы ставить его в произвольно выделенные условия и смотреть, что получится, как оно будет выполняться или формироваться. Наоборот, в исследовании предметных действий исходным ставится вопрос: «Что нужно для того, чтобы сформировать такое-то действие с такими-то свойствами?» Нужно идти не от условий к действию, а от заданного действия к условиям, обеспечивающим его формирование.

С.Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» пишет, что процесс обобщения совершается в основном как опосредованная обучением деятельность по овладению созданными предшествующим историческим развитием понятиями и общими представлениями, закрепленными в слове, в научном термине.

Всеобщее (тип связи, наиболее существенный для данной системы, для ее целостности) может выступать перед человеком, по мнению Н.В. Матяш, дважды – вначале в форме созерцания и представления, в форме непосредственной предметно-чувственной деятельности, а затем – в форме мысленного конкретного, в форме теоретической, связанной с доказательными расчленениями и выводами.

Характерным признаком теоретического мышления служит такой анализ, который, совершаясь на каком-то конкретном факте (задаче, событии), вскрывает внутреннюю связь, внутреннее отношение, лежащее в основе многочисленных частных проявлений, индивидуальных особенностей этого факта, а также многих других единых с ним фактов (задач, событий). Благодаря этому учащийся как бы «с места» обобщает определенный круг фактов (задач, событий). Ему не требуется более или менее длительное сравнение многих сходных в чем-то фактов для их постепенного объединения в некоторый класс (Н.В. Матяш).

Давыдов В.В. в своей работе «Проблемы развивающего обучения» пишет, что эмпирическое обобщение устанавливает формальные родовидовые зависимости в различных классификациях. Образование общих представлений, непосредственно вплетенных в практическую деятельность, создает условия для осуществления мышления. Для него характерно образование и использование слов – наименований, позволяющих придать чувственному опыту форму абстрактной всеобщности. Благодаря этой форме опыт можно обобщить в суждениях, использовать в умозаключениях. Такая всеобщность,

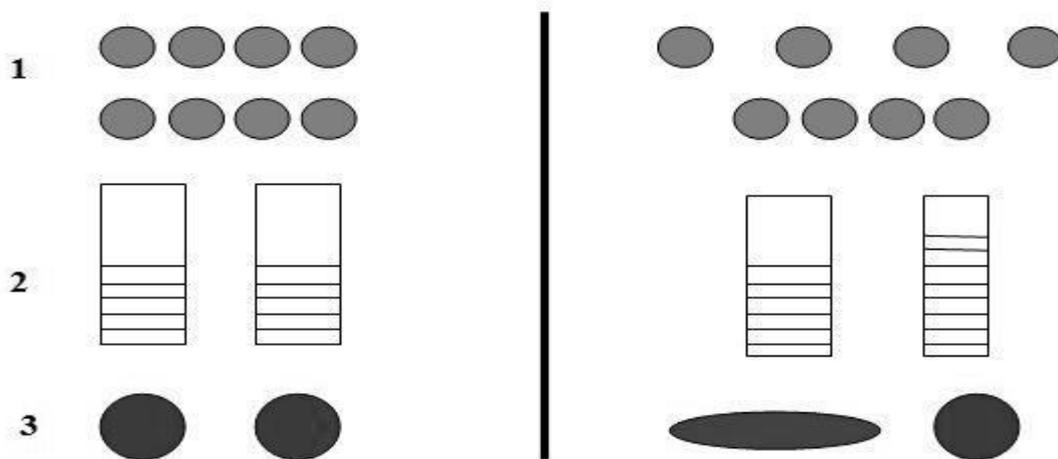
основанная на принципе абстрактной повторяемости, является одной из особенностей эмпирического мышления.

С.Л. Рубинштейн в работе «Основы общей психологии» утверждает, что обобщение сводится к отбрасыванию специфических, особенных единичных признаков и сохранению только тех, которые оказываются общими для ряда единичных предметов. Такое обобщение не может вывести нас за пределы чувственной единичности и, значит, не раскрывает подлинного существа того процесса, который приводит к абстрактным понятиям.

Н.В. Матяш утверждает, что содержательное абстрагирование и обобщение выступают как две стороны единого процесса восхождения мысли от абстрактного, к конкретному. Благодаря абстрагированию человек вычленяет исходное отношение некоторой целостной системы и при мысленном восхождении к ней удерживает его специфику. Вместе с тем это исходное отношение первоначально выступает лишь как особенное отношение. Но в процессе обобщения человек при установлении закономерных связей этого отношения с единичными явлениями может обнаружить его всеобщий характер как основу внутреннего единства целостной системы. Исходная абстракция в процессе восхождения мысли к конкретному называется содержательной. То обобщение, в процессе осуществления которого обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, можно назвать содержательным обобщением. Произвести содержательное обобщение – значит открыть некоторую закономерность, необходимую взаимосвязь особенных и единичных явлений с общей основой некоторого целого, открыть закон становления внутреннего единства этого целого. Содержательное обобщение осуществляется путем анализа некоторого целого с целью открытия его генетически исходного, существенного, всеобщего отношения как основы внутреннего единства этого целого.

В.В. Давыдов в своей работе «Проблемы развивающего обучения» пишет, что приступая к овладению каким-либо учебным предметом, учащиеся с помощью учителя анализируют содержание учебного материала, выделяют в нем некоторое исходное общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется во многих других частных отношениях, имеющих в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное исходное общее отношение, лицеисты тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, они раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета.

Всемирно известный швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980) провел серию исследований развития у детей понятия (принципа) сохранения количества или величины объектов при изменении их формы. Он обоснованно считал, что понимание сохранения объекта, в процессе изменения его формы составляя необходимое условие всякой рациональной деятельности. Для исследования владения детьми разного возраста принципом сохранения Пиаже использовал особые задачи, которые сейчас обычно называются «задачами Пиаже».



**Рис. 1**

Примеры таких задач изображены на рис. 1.

Слева на рисунке показаны первоначальные состояния объектов, которые показываются испытуемым:

- два ряда одинаковых предметов (бус, чашек и т.д.), расположенных один под другим;
- два одинаковых сосуда, в которые налита, до одного и того же уровня, подкрашенная вода;
- два одинаковых комочка глины (пластилина).

Эксперимент во всех случаях проводился одинаково. Испытуемого (ребенка 4 лет и старше), показывая ему объекты, изображенные на рисунке слева, спрашивали, одинаковы ли эти объекты (Одинаково ли количество бус в обоих рядах? Одинаков ли уровень воды в обоих сосудах? Одинаково ли глины в двух комочках?). Во всех случаях испытуемые обычно говорят: «Одинаково».

Затем на глазах испытуемого изменяли форму одного из предметов:

- один ряд бусин расставляют на большие расстояния друг от друга, а второй ряд не меняют;

- воду из одного сосуда переливают в сосуд другой формы (например, более узкий);
- один из комочков глины раскатывают в длинную колбаску (результаты этих изменений показаны на рисунке справа).

После этого испытуемого снова спрашивали: «Одинаковы ли теперь эти два предмета?» (Одинаково ли количество бусин в двух рядах? Одинаково ли воды в двух сосудах? Одинаково ли глины в колбаске и в комочке?).

И хотя ребенок внимательно наблюдал за изменением формы одного из предметов, обычно дошкольник (4–6 лет) отвечал, что в первом ряду бусин больше, чем во втором; в более узком сосуде воды больше; в колбаске больше глины. Дети более старшего возраста давали другие ответы.

Пиаже считал, что ребенок 4–6 лет находится на первой стадии развития познавательной способности, когда он еще не владеет принципом сохранения (количества, объема, массы). На второй промежуточной стадии ребенок (обычно 7–10 лет) в одних случаях дает верный ответ, а в других – неверный: он только начинает овладевать принципом сохранения. И, наконец, на третьей стадии (обычно в 11–13 лет) ребенок всегда уверенно дает верный ответ, что предметы остались одинаковыми, и может как-то обосновать свое утверждение. В этом случае ребенок владеет, принципом сохранения. Эти явления, происходящие в психическом развитии любого ребенка, были впоследствии названы «феноменами Пиаже».

Пиаже пытался найти объяснение этим феноменам. Может быть, ребенок не понимает вопросов, которые ему задают в задачах Пиаже? Пиаже настойчиво обращал внимание испытуемых детей, находящихся на первой стадии развития, на то, о чем их спрашивают, указывал им, что их спрашивают не о расстоянии между бусинками, а об их количестве, не об уровне воды в сосуде, а о количестве воды, не о длине колбаски, а о количестве глины и т.д. Но такой ребенок настойчиво подтверждал свой ответ и на вопрос: «Почему воды больше?» отвечал: «Потому что ее перелили». Пиаже это объяснял как естественное для развития ребенка явление.

Психологи пытались найти другое объяснение феноменам Пиаже. Дж. Брунер – американский психолог, вместе со своими сотрудниками провел ряд экспериментов, чтобы выяснить природу феноменов Пиаже. Так, они установили, что если 5–6-летних детей, не обнаруживших понимания принципа сохранения, тренировать в обратном преобразовании предмета, например из «колбаски» снова сделать шарик, и при этом ставить перед ребенком вопрос: «Получились одинаковые шарики?», то после серии таких тренировок у трех четвертей детей обнаруживается понимание принципа сохранения, т. е.

они переходят с первой на третью стадию развития познавательной способности оценки величин и количеств.

Ф. Франк (сотрудница Дж. Брунера) обнаружила, что если ребенка 4–5 лет спросить, изменится ли количество воды, если ее перелить из одного сосуда в другой, например, более широкий, то большинство этих детей отвечали, что воды останется столько же. Но когда это переливание проделывали на их глазах, то они указывали на сосуд с более высоким уровнем воды как на содержащий больше воды.

Гринфилд провела исследование развития понимания принципа сохранения у африканских детей, посещающих и не посещающих лицей. Лишь примерно половина детей, не посещающих лицей, даже, в возрасте 11–13 лет, обнаружила понимание этого принципа. На основе этих экспериментов она пришла к выводу, что при отсутствии лицейского образования интеллектуальное развитие, определяемое как любое качественное изменение, вскоре после 9 лет прекращается.

Л. Ф. Обухова под руководством П. Я. Гальперина провела большое исследование формирования у старших дошкольников принципа сохранения количества по различным параметрам физических величин. Для этого она с помощью методики поэтапного формирования умственных действий учила детей определять размер каждой из сравниваемых величин с помощью выбранной общей мерки и оценивать эти величины по результатам измерения. В результате этих экспериментов Л. Ф. Обухова сделала вывод, что умение выделять в сравниваемых объектах разные их свойства и каждое из них измерять с помощью какой-то избранной мерки представляет собой необходимое и достаточное условие для формирования у детей полноценного знания о принципе сохранения.

Л. М. Фридман и Л. И. Земцова для исследования процесса формирования, в онтогенезе действия количественного сравнения провели несколько серий экспериментов с пятью группами испытуемых: старшие дошкольники, младшие лицеисты, младшие подростки (10–12 лет), старшие лицеисты и взрослые.

Основной эксперимент состоял в следующем. Испытуемому показывали 10 разных предметов: линейка, веревочка, карандаш, мяч, кубик и т. д. Убедившись, что испытуемый качественно различает эти предметы, может назвать каждый из них и указать разные его свойства, ему задавались два вопроса: «Какой из этих предметов самый большой, почему?» и «Кадкой из этих предметов самый маленький, почему?» Был получен парадоксальный результат: хотя сами вопросы были логически противоречивыми; ибо, не указав параметра, нельзя установить, какой из данных предметов самый большой

(маленький), не только все дошкольники, подавляющее большинство младших лицеистов и подростков, но даже больше половины старших лицеистов и взрослых сразу указывали какой-либо один, или группу предметов, как самых больших или самых маленьких.

Это свидетельствует о том, что такие испытуемые не владеют логическим правилом количественного сравнения объектов: сравнивать объекты можно лишь по определенному указанному общему свойству (параметру) этих объектов. Именно у этих испытуемых в последней серии экспериментов был обнаружен феномен Пиаже – они не владели или плохо владели принципом сохранения.

Эксперименты показали, что испытуемые, у которых был обнаружен феномен Пиаже, говоря «больше» или «меньше», «одинаково» или «не одинаково», имеют в виду не один и тот же параметр (по которому их просят сравнивать предметы), а каждый раз другой, более четко и наглядно ими воспринимаемый.

Отсюда был сделан вывод, что овладение: действием количественного сравнения не происходит спонтанно, как утверждал Ж. Пиаже, а требует специального обучения, в том числе обучения логическим правилам выполнения этого действия, изучение которых, к сожалению, до сих пор не предусмотрено программой обучения математике и физике в лицее.

Процесс учения в современном муниципальном лицее состоит из накопления знания и овладения способами оперирования ими (приемами их добытия и применения). Понимание учения как двойного процесса накопления знаний и овладения способами оперирования ими снимает противоречие между процессами учения, и творческого мышления. Научение, если оно не только раскрывает содержание понятия, но включает также обучение способам оперирования им, не препятствует, а, наоборот, способствует мышлению (Н.В. Матяш).

И.С. Якиманская в своей работе «Развитие пространственного мышления школьников» пишет, что пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач.

Деятельность представления есть основной механизм пространственного мышления. Его содержанием является оперирование образами, их преобразование. В пространственном мышлении происходит постоянное перекодирование образов, т. е. переход от пространственных образов реальных объектов к их условно-графическим изображениям, от трехмерных изображений к двумерным и обратно (Н.В. Матяш).

Мышление в образах входит как существенный компонент во все без исключения виды человеческой деятельности, какими бы развитыми и отвлеченными они ни были.

Умственный образ, считает Н.В. Матяш, по своей природе имеет двойной источник детерминации. С одной стороны, он вбирает в себя чувственный опыт, и в этом смысле образ индивидуален, чувственно-эмоционально окрашен, личностно значим. С другой стороны, он включает результаты теоретического осмысления действительности через овладение историческим опытом, представленным в системе понятий, и в этом смысле выступает в обезличенном виде.

Нет прямого пути усвоения понятий. Их усвоение всегда опосредствуется умственными образами. И образ, и понятие дают обобщенные знания о действительности, выражающиеся словом.

В реальном процессе мышления (усвоения знаний) одновременно присутствуют как «образная», так и «понятийная» логика, причем это не две самостоятельные логики, а единая логика протекания мыслительного процесса. Сам умственный образ, которым оперирует мышление, по своей природе гибок, подвижен, отражает в виде пространственной картины кусочек реальности.

Различны способы создания предметных образов по чертежам, схемам. Одни лицеисты опираются на наглядность, ищут в ней своеобразную сенсорную опору. Другие легко и свободно действуют в уме. Некоторые лицеисты быстро создают образы на основе наглядности, долго сохраняют их в памяти, но теряются, когда требуется видоизменить образ, так как в этих условиях образ у них как бы расширяется, исчезает. Другие хорошо оперируют образами.

Обнаружена следующая закономерность: там, где первоначально созданные образы менее наглядны, ярки и устойчивы, их преобразование, оперирование ими идет более успешно; в тех же случаях, когда образ опредмечен, отягощен различными деталями, манипулирование им идет с затруднениями.

Основная функция образного мышления – создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. Реализация этой функции обеспечивается специальным механизмом, представления, направленным на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных.

И.С. Якиманская в выше названной работе «Развитие пространственного мышления школьников» пишет, что создание образа по представлению осуществляется при отсутствии объекта восприятия и обеспечивается его мысленным видоизменением. В результате создается образ, отличный от того

наглядного материала, на котором он первоначально возник. Таким образом, деятельность представления, на каком бы уровне она ни осуществлялась, обеспечивает создание нового, по отношению к исходному, т. е. является продуктивной. Поэтому деление образов на репродуктивные и творческие (продуктивные) не корректно.

Образное мышление оперирует не словами, а образами. Это не означает, что здесь не используются словесные знания в виде определений, суждений и умозаключений. Но в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов.

Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса. Будучи более тесно связанными с отражением реальной действительности, образ дает знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину отдельного участка действительности.

Пространственное мышление является разновидностью образного (И.С. Якиманская).

Н.В. Матяш утверждает, что процесс познания субъектом какого-то объекта обычно начинается с возникновения познавательной потребности. В процессе создания этой потребности субъект осуществляет соответствующую деятельность и реализует потребность или же сталкивается с противоречием между потребностью и своими возможностями ее удовлетворения. В последнем случае субъект оказывается в проблемной ситуации. Осознание противоречия есть фактическое начало мышления, направленного на разрешение проблемной ситуации. Процесс мышления на данном этапе познания состоит в установлении характера и особенностей проблемной ситуации, субъект как бы строит мысленную модель этой ситуации. Если эта мысленная модель описывается на каком-то языке, то получаем задачу. Задача как знаковая модель проблемной ситуации отражает лишь некоторые стороны всей проблемной ситуации.

Н.В. Матяш считает, что когда субъект получает задачу извне, процесс мышления начинается с этапа принятия им задачи. Субъект по мере ознакомления с ней или принимает ее, или же отвергает. Когда субъект принимает задачу, он тем самым попадает в новую проблемную ситуацию, противоречием которой является противоречие между возникшей потребностью решить задачу и отсутствием нужных для этого возможностей. Поэтому субъект как-то приспособливает задачу к себе, изменяет формулировку отдельных условий,

переводит ее на другой язык и т. д. Тем самым он строит свою задачу, являющуюся субъектной моделью полученной.

Любая задача требует использования специфических методов и средств, которые выработаны человечеством в процессе исторической практики. Каждое такое средство решения задач принадлежит определенной области знаний, имеющей свой естественный или искусственный язык. Если задача сформулирована на адекватном ей языке, то это подлинная задача; если же она сформулирована на другом языке, то еще предстоит построить ее модель на адекватном ей языке.

В зависимости от того, владеет или нет субъект средствами решения задачи, они (задачи) делятся, по мнению Н.В. Матяш, на такие виды:

- научная задача, когда средства ее решения еще неизвестны ни субъекту, ни науке;
- субъективная задача, когда эти средства объективно известны, но неизвестны субъекту. Степень проблемности здесь может быть очень различной: от случая, когда человек даже не знаком с областью знаний, в которой содержатся эти средства, до случая, когда он знает все элементы метода решения, но не умеет их использовать;
- задача-упражнение, когда метод решения известен субъекту.

Вид и характер моделирования задачи определяются главным образом характером сформированных у решающего эвристических программ решения и особенностями самой задачи. Эвристические программы, охватывающие широкий класс задач, или более узкие, охватывающие лишь небольшой класс задач, четкие и полные или расплывчатые, состоящие из несистематизированных указаний, каждый субъект осознанно или неосознанно усваивает (вырабатывает) в процессе жизненной практики. Если же у решающего не выработаны такие программы, то поиск решения ведется хаотически, методом проб и ошибок.

После решения задачи наступает этап рефлексии на пройденный путь мышления. Мышление обладает своеобразной инерцией, и, решив задачу, человек мысленно повторяет пройденный путь, отдельные его этапы, анализирует их, выявляет удачные и неудачные моменты и т. д. В этом процессе происходит и обобщение решенной задачи и способа ее решения. Такое обобщение приводит к выработке эвристической программы или к ее коррекции.

Л.М. Фридман в своей работе «Моделирование, как форма продуктивного мышления в процессах постановки и решения задач» пишет, что учитель должен уделять этому этапу особое внимание, вырабатывая тем самым у лицейстов потребность и привычку к рефлексии своей умственной деятельности, к выработке у себя эвристических программ такой деятельности.

По утверждению Н.В. Матяш, мышление – это неразрывно связанный с речью, социально обусловленный целенаправленный психический процесс самостоятельного искания и открытия существенно нового, т.е. опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза, возникающий на основе практической деятельности из чувственного познания и далеко выходящий за его пределы. Необходимость в мышлении возникает тогда, когда в ходе жизни и практики у человека появляется новая цель, новая проблема, новые обстоятельства и условия деятельности.

Мышление и решение задач тесно связаны друг с другом. Но их нельзя отождествлять, сводя мышление к решению задач. Решение задачи осуществляется только с помощью мышления. Но мыслительная деятельность необходима не только для решения уже поставленных задач. Она необходима и для самой постановки задач, для выявления и осознания новых проблем. Мышление нужно также для усвоения знаний, для понимания текста в процессе чтения и во многих других случаях, отнюдь не тождественных решению задач.

Однако лучше всего формировать мышление именно в ходе решения задач, когда человек сам наталкивается на посильные для него проблемы и вопросы, формулирует их и затем решает. Психологическая наука давно пришла к выводу, что не нужно устранять всех трудностей на пути мыслительной деятельности лицеиста, ибо лишь в ходе их преодоления он сможет развить свои умственные способности. Помощь и руководство со стороны учителя должны состоять не в устранении этих трудностей, а в том, чтобы готовить ученика к их преодолению (Н.В. Матяш).

Динамика умственного развития ребенка характеризуется различными соотношениями процессов дифференциации и интеграции. Дифференциация ведет к умножению элементов его умственной жизни (действий, операций и познавательных результатов), интеграция – к их упорядочению, структурному, иерархизированному их объединению. При этом богатый запас знаний – это первый критерий, хотя он и не при всех условиях является показателем умственного развития. Другой, более надежный показатель – степень системности знаний. Еще более надежный показатель – *овладение рациональными приемами умственной деятельности, формирование интеллектуальных умений*. Их специфическая связь с умственным развитием основана на том, что они носят обобщенный характер, применимы по отношению к разному содержанию и в различных областях деятельности, а также в том, что они связаны с определенной перестройкой личности, поскольку овладение обобщенными приемами предполагает изменение мотивации. Если сформированность интеллектуальных умений проявляется у лицеиста достаточно широко и

устойчиво, то это означает возрастание у него критичности, самостоятельности, продуктивности, гибкости и др.

Н.А. Менчинская в своей работе «Вопросы умственного развития младших школьников и новые программы» пишет, что особенности этого показателя состоят в том, что он не поддается прямому раскрытию, а о нем можно судить лишь опосредованным путем – через изучение того, как ученик добывает знания и применяет их к решению задач.

Уровень, на котором у ребенка сформировано какое-либо действие, не может служить показателем стадии развития его интеллекта. Диагностика стадии интеллектуального развития должна производиться на новых для ребенка действиях в процессе их формирования.

Дети различаются между собой тем, в каком высшем для каждого из них плане мыслительной деятельности они могут первоначально выполнить новый прием после составления схемы ориентировочной основы действия. При этом в тех случаях, когда ребенок в состоянии выполнить формируемый у него прием сразу в словесно-логическом или наглядно-образном плане, пропуск генетически низших планов выполнения им этого приема (предметного и громкой речи) не приводит к неполноценности сформированного приема.

Дети различаются также и тем, в каком высшем для каждого из них плане мыслительной деятельности оказывается возможным давать им схему ориентировочной основы формируемого у них приема. При этом тот внешний для ребенка план, в котором возможно давать ему, схему ориентировочной основы действия, совпадает с тем высшим для него планом, в котором он способен первоначально выполнить новый прием после составления схемы ориентировочной основы действия.

В исследованиях Ж. Пиаже, а затем Дж. Брунера разработана периодизация умственного развития ребенка. Основным показателем этого развития они считают овладение ребенком действиями и операциями.

Первая стадия охватывает главным образом детей дошкольного возраста (примерно до 6 лет). На этой стадии умственная деятельность ребенка состоит в основном в установлении связей между опытом и действием. Интерес ребенка сводится к манипулированию предметами и овладению окружающим его миром через действие.

Ж. Пиаже различает на этой стадии два периода:

- сенсомоторный (0–2 года), когда действия ребенка еще не перенесены внутрь, в форму представлений, а постоянный (инвариантный) характер объектов выступает для ребенка как следствие координации его движений, перемещений в пространстве;

- дооперациональная мысль (2–7 лет), когда у ребенка развивается символическая функция: язык, символическая игра, отсроченная имитация, воспроизводящая событие спустя некоторое время, и некоторая внутренняя имитация, являющаяся основой для развития образного (наглядно-образного) мышления. На этой базе становится возможной интериоризация действия в мысль.

Для всего второго периода первой стадии характерно отсутствие у ребенка обратимых операций и принципа сохранения количества и величины предмета.

На всей первой стадии ребенок сохраняет эгоцентризм в отношении своих представлений, что проявляется в его неспособности стать на позицию другого лица. Особенно это ярко проявляется, когда ребенку дают задание смотреть на некоторую сцену из данной точки и одновременно представить себе, как она выглядит с другой точки: ребенок обычно это сделать не может. Поэтому ребенок не чувствует потребности ни обосновывать свои рассуждения для окружающих, ни отыскивать противоречия в своих рассуждениях.

У ребенка на этой стадии проявляется тенденция к сосредоточению (центрации) внимания на единичной, бросающейся в глаза особенности предмета, пренебрегая в своих рассуждениях остальными особенностями предмета. Ребенок не способен произвести децентрацию, т. е. принять во внимание другие черты.

Ребенок не обладает пока еще равновесием в познавательной деятельности. Его познавательная жизнь, как и жизнь аффективная, характеризуется неуравновешенностью, неустойчивостью и быстрой сменой мимолетных состояний.

Ж. Пиаже рассматривал децентрацию, исчезновение эгоцентризма как спонтанный процесс, совершающийся по естественным законам, независимым от социальных условий и воспитания. В ряде исследований советских психологов показано, что это не так, что, например, специальное обучение позволяет преодолеть центрацию и эгоцентризм даже на этой стадии развития.

Вторая, стадия (стадия конкретных операций) охватывает период от начала обучения в школе до начала подросткового возраста (6–7–10–11 лет). Если на первой стадии ребенок главным образом производил действия с предметами, то на этой стадии он переходит к конкретным операциям, как с самими предметами, так и опосредованно, с символами предметов и отношений между ними. Операция отличается от простого действия или целенаправленного поведения двумя признаками: она интериоризована, т.е. ребенок уже может решить ту или иную задачу не непосредственно путем проб и ошибок,

а сначала мысленно, и обратима, т. е. действие операции может быть сведено на нет применением некоторой обратной операции.

На этой стадии в сознании ребенка начинают развиваться внутренние структуры, служащие объектом и средством выполнения операций. Эти структуры представляют собой интериоризованные системы символов, посредством которых ребенок воспринимает мир. Для того, чтобы ребенок усвоил некоторые понятия, их следует перевести именно на язык этих внутренних структур.

Ребенок на этой стадии уже способен упорядочивать встречаемые предметы, но еще не готов к тому, чтобы иметь дело с возможностями, которые он не может воспринять непосредственно, и не имеет соответствующего опыта, приобретенного в прошлом. Поэтому те операции, которыми он уже владеет, и называются конкретными. На этой стадии ребенок постепенно овладевает принципом сохранения.

На рубеже 10–12 лет ребенок переходит на последнюю, третью стадию (формальных операций), и примерно к 14–15 годам у него формируется логика взрослого человека.

На этой стадии умственная деятельность ребенка основана на способности оперировать гипотетическими утверждениями и не ограничена его опытом. Ребенок может мысленно представлять возможные случаи и события и делать выводы о потенциальных отношениях, проверяемых в дальнейшем путем эксперимента или наблюдения. На этом этапе ребенок приобретает способность к формальному выражению конкретных идей, которыми он руководствовался на предыдущей стадии при решении задач, но которые он не умел описать на формальном уровне.

В процессе усвоения ребенком основных понятий самое важное – помочь ему в постепенном переходе от конкретного мышления к использованию абстрактно-понятийных способов мышления.

Развитие у детей внутреннего плана действий (действий «в уме») имеет следующие этапы (по Н.В. Матяш):

- Дети не способны действовать в уме. Они способны лишь к непосредственным предметным преобразованиям ситуации.
- Дети решают задачи только во внешнем плане; во внутреннем они лишь репродуцируют готовые решения. Они не могут соотносить частную и общую цель: решение частной задачи превращается в самоцель, общая задача при этом растворяется. Объем действий ограничен, связь между звеньями системы действий не осознается.
- Задача решается манипуляцией представлениями предметов. Репродукция во внутреннем плане действия, проделанного во внешнем плане,

совершается почти без ошибок. Дети с трудом удерживают первоначальную задачу.

- Дети строят план решения задачи только при опоре на предварительную манипуляцию. Скрытый период действий стабилизируется.

- Действия систематичны, саморегулируемы развернутой программой, строго соотнесены с задачей и во всех случаях детерминированы ею.

Познавательная активность в форме вопросов с возрастом претерпевает существенные изменения (по Н.В. Матяш):

- Между 5–6 и 8–9 годами ребенок овладевает произвольной постановкой вопросов, направленных на расчленение и исследование проблемной ситуации. Осуществляется переход от вопросов, обращенных к другому (взрослому), до вопросов рефлексивных – к самому себе.

- Между 6–7 и 8–9 годами происходит уменьшение количества вопросов в речи детей и интенсивное развитие обращенности вопросов к самому себе. Вопросы становятся поисковыми, направленными на самостоятельное раскрытие неизвестного.

- Между 8–9 и 11–12 годами возрастает исследовательская активность, ее широта и разносторонность, происходит развитие вопросов как средства самостоятельного мышления.

- Между 11–12 и 14–15 годами происходит (особенно к концу этого периода) снижение уровня исследовательской активности, в то же время меняется характер вопросов: от общего исследования проблемной ситуации подросток переходит к углубленному рассмотрению выделенной проблемы.

Данная типология Н.В. Матяш заимствовала у Шумакова Н.Б. в его работе «Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды».

Мышление всегда несколько опережает речь, а язык отстает от достигнутой ступени развития мышления. Когда новое знание только формируется, оно еще не может быть словесно оформленным. Это содержание мысли фиксируется в наглядных образах (воображаемых моделях, схемах и пр.).

Элементы наглядности в мышлении освобождают от необходимости осуществления всех звеньев цепи рассуждений, облегчают тем самым внутреннюю работу мысли. К тому же мысль, выраженная речью, лишается многих чувственно-эмоциональных и других не менее важных деталей, без которых она теряет свою привлекательность и выразительность.

Славская А.В. в своей работе «Наглядный образ в структуре познания» пишет, что взаимопонимание между людьми посредством языка осуществляется довольно легко до тех пор, пока речь идет об объектах, которые мы видим, слышим, осязаем и т. д. Однако когда нужно выразить словами явления,

содержание которых далеко стоит от предметов нашего повседневного обихода, либо же когда нужно передать содержание своих интимных переживаний, то здесь могут возникнуть серьезные затруднения. Ведь человек переживает всегда больше, чем может выразить словами.

Если мышление – это процесс решения задачи, то интеллектуальная активность – это нестимулированное извне продолжение мышления. Мерой интеллектуальной активности может служить интеллектуальная инициатива, понимаемая как продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. Интеллектуальная активность – чисто личностное свойство, единство познавательных и мотивационных факторов.

Д.Б. Богоявленская в своей работе «Интеллектуальная активность как проблема творчества» пишет, что можно выделить два уровня действия личности:

- действия личности на уровне социального индивида, когда деятельность обусловлена поставленной целью и желаемым результатом;
- действия творческой личности, когда результат всегда шире поставленной цели. В этом случае действие приобретает порождающий характер (порождается новая цель) и все более теряет форму ответа на задачу.

Существует три качественных уровня интеллектуальной активности (по Н.В. Матяш):

- Первый уровень – *стимульно-продуктивный*, или пассивный, когда человек при самой добросовестной и энергичной работе остается в рамках заданного или первоначально найденного способа действия.
- Второй уровень – *эвристический*. На этом уровне человек проявляет в той или иной степени интеллектуальную активность, не стимулированную ни внешними фактами, ни субъективной оценкой неудовлетворительности результатов деятельности. Имея достаточно надежный способ решения, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, оригинальных, внешне более остроумных способов решения.
- Третий, высший уровень интеллектуальной активности – *креативный*. Здесь обнаруженная субъектом эмпирическая закономерность становится для него не эвристикой, не просто приемом решения, а самостоятельной проблемой, ради изучения которой он готов прекратить предложенную извне деятельность, начав другую, мотивированную уже изнутри.

На стимульно-продуктивном уровне интеллектуальной активности задачи анализируются субъектом во всем многообразии их индивидуальных осо-

бенностей, но как частные, без соотнесения с другими задачами. Это тип познания единичного. При переходе на эвристический уровень происходит сопоставление ряда задач, в результате чего открываются новые закономерности, общие для системы задач. Это уровень познания особенного. И, наконец, на креативном уровне, на котором подвергаются анализу и доказательству найденные закономерности путем анализа их исходного генетического основания, мысль достигает всеобщего характера.

В своей работе «Интеллектуальная активность как проблема творчества» Богоявленская Д.Б. пишет, что стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности соответствует принятию и продуктивному решению стоящих перед человеком задач. При этом в рамках уже поставленных проблем люди этого типа творчества способны на смелые гипотезы и оригинальные находки. Эвристический уровень соответствует открытию закономерностей эмпирическим путем. Это уровень эмпирических открытий. Креативный уровень интеллектуальной активности соответствует теоретическим открытиям. Ученый этого уровня, на основании найденных им или другими фактов и закономерностей, строит теорию, их объясняющую, ставит новую проблему.

Практика показывает, что у людей, ориентированных преимущественно на победу над соперником, уровень интеллектуальной активности, как правило, ниже, чем у людей без такой ориентации. Эти люди активно включаются в ситуацию соперничества: стремление выиграть в скорости и точности решения задач преобладает у них настолько, что сам по себе материал их деятельности не представляет для них уже большого интереса.

Те же немногие субъекты, для которых конфликта между познавательным и внешним оценочным мотивами не существует по причине явного доминирования познавательной направленности, не ощущают конфликта и в ситуации соперничества, и уровень их интеллектуальной активности при этом не понижается. Те же, которые разрешают конфликт в пользу внешних оценок успешности, не поднимаются выше стимульно-продуктивного уровня развития интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская).

Исследования показывают самую непосредственную связь уровня интеллектуальной активности с нравственными качествами личности. Важным является тот факт, что на низком, стимульно-продуктивном уровне интеллектуальной активности оказались люди с очень высокими умственными способностями и прекрасными знаниями в своей области, но проявляющие в деятельности либо тенденцию к самоутверждению, либо – к избеганию неудач. Итак, главный барьер на пути к творчеству – это деформация мотивационной структуры личности. Именно поэтому следует говорить о задаче, формирования в лице творческой личности, а не просто о развитии творческих способ-

ностей, но в любом случае творческая личность предполагает высокий уровень интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская).

Основные показатели умственного развития – это богатый запас знаний, степень системности знаний, овладение рациональными приемами (способами) умственной деятельности. Понимание учения как накопления знаний и одновременно овладения способами оперирования ими снимает противоречие между процессами учения и творческого развития (Н.В. Матяш).

Таким образом, учитель должен заботиться не только о внешнем управлении мыслительными процессами лицеистов, но и о том, чтобы обеспечить саморегуляцию учебной деятельности, учитывая уже сложившееся у лицеиста отношение к учению. Важно помнить, что высокого уровня интеллектуальной активности, при котором возможно творческое решение задач, достигают лицеисты с определенной мотивацией, нравственными установками. Ориентация на самоутверждение, соперничество, избегание неудач становятся барьером на пути к творчеству даже при большом интеллектуальном потенциале. Поэтому перед учителем встает задача воспитания творческой личности в целом, а не только формирования отдельных мыслительных процессов.

## **Глава 6. Воображение**

Н.В. Матяш пишет, что широко распространенное представление о том, что у детей воображение более развито, чем у взрослых, имеет за собой лишь то основание, что воображение начинает развиваться раньше отвлеченного мышления и его удельный вес в детстве больше, чем в дальнейшем. Но при всем том воображение у ребенка слабее, чем у взрослого. Видимое богатство детской фантазии является в действительности по большей части скорее проявлением слабости его критической мысли, чем силы его воображения. Собственно творческие и даже комбинаторные моменты в нем сначала не столь значительны. Они развиваются в процессе общего умственного развития ребенка.

В процессе обучения воображение, по мнению Н.В. Матяш, выполняет двоякую функцию. Оно является, во-первых, существенной предпосылкой для усвоения знаний, требующих умения представить себе конкретную ситуацию, которую ребенок не может воспринять непосредственно. И, во-вторых, воображение является существенной предпосылкой эстетического воспитания.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что существенной предпосылкой развития здорового, плодотворного воображения является расширение и обогащение опыта учащегося.

Образы воображения, утверждает Н.В. Матяш, формируются в процессе мысленного конструирования таких объектов, прообразы которых не существуют в окружающей среде. Эти образы должны превосходить в известном смысле результаты деятельности или служить средством разрешения определенных умственных задач. Преобразование наличного наглядного материала, в результате чего возникает добавочная информация о нем, и составляет главный момент творческого воображения.

Сознание может конструировать новые идеальные объекты, которые еще не имеют своего конкретного прообраза в объективном мире. Без способности к созданию таких образов творческое мышление было бы невозможно (Н.В. Матяш).

Познавательные образы подразделяются на (по Н.В. Матяш):

- чувственно-наглядные;
- иррациональные (понятийные) образы, в отвлеченной форме отражающие наиболее общие и существенные стороны, связи и отношения объективного мира, недоступные непосредственно органам чувств;

Вместе с тем не существует каких-либо чувственных элементов, совершенно лишенных рационального содержания. Любые сигналы, поступающие через органы чувств, становясь фактами сознания, подвергаются вместе с тем логической обработке, входят в упорядоченный строй наших знаний. Чувственные образы включаются, в комплексы суждений и умозаключений, вне которых они были бы лишены общего значения. Поэтому понятия «чувственное познание», «чувственный образ» – это научно-теоретические абстракции, в которых выделена только одна сторона сложного процесса переработки информации (Н.В. Матяш).

При этом, как показывает практика, связь образов с действиями и операциями прослеживается по нескольким линиям:

- во-первых, действия являются средством формирования образов. Ни один образ, ни чувственный, ни абстрактный, не может быть получен без соответствующего действия субъекта. Образ всегда есть результат, продукт определенных действий. Восприятие как чувственный образ – результат действия восприятия. Понятие – продукт мыслительных действий и т. д;
- во-вторых, операции составляют психологический механизм образов. Актуализация образа, восстановление его субъектом – это всегда выполнение им (пусть мгновенное) тех операций, которые лежат в основе образа;
- в-третьих, использование образа в процессе решения различных задач происходит путем включения его в то или иное действие.

Таким образом, пишет Н.Ф. Талызина в своей работе «Управление процессом усвоения знаний», хотя связь между образами и действиями является двусторонней, ведущая роль принадлежит действию. Образ без действия субъекта не может быть ни сформирован, ни восстановлен, ни использован. Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство действий.

Одной из особенностей пространственного мышления, по мнению Н.В. Матяш, является использование разных систем ориентации в пространстве (видимом или воображаемом). Наиболее естественной, закрепленной всем опытом человека системой ориентации является схема тела. Она лежит в основе практической ориентации среди предметов и явлений. Ребенок очень рано начинает ориентироваться в окружающем его реальном, а затем и воображаемом пространстве с учетом положения собственного тела. Все предметы в пространстве он воспринимает с учетом вертикального положения собственного тела. Эта естественная позиция служит отправной точкой для создания разнообразных пространственных образов.

При переходе к геометрическому пространству лицеисты наряду с опорой на схему тела вынуждены часто абстрагироваться от нее. Так, при определении пространственного размещения геометрических объектов за исходную точку отсчета часто принимается не наблюдатель, а любой, произвольно выбранный элемент, по отношению к которому пространственно размещаются все другие элементы. Формирование пространственных образов в этих условиях затруднено тем, что человеку необходимо отвлечься от сложившейся и прочно закрепленной у него естественной системы отсчета и перейти на другую, заданную или произвольно выбранную. С необходимостью отвлечься от схемы тела и переходить на иные системы отсчета человек постоянно сталкивается в профессиональной деятельности. Так, оператор, воспринимая не реально действующие объекты, а их условно-графические модели, размещенные на пульте управления, должен мысленно представлять состояние управляемых им объектов. А ведь размещенность в пространстве реальных объектов и их, условных заменителей, как правило, не совпадает. Точно так же ориентация в космическом пространстве требует от человека перехода на иные системы отсчета, что влечет за собой формирование пространственных образов, отличных от тех, которые создаются при ориентации на земной поверхности.

Дети младшего лицейского возраста под влиянием различных видов деятельности обнаруживают большие возможности в использовании разных систем отсчета. Довольно рано они могут отвлекаться от схемы тела и переходить к динамическим и иным базам отсчета, в качестве которых принимается

любой объект, произвольно менять позиции наблюдателя. Этот возраст является наиболее сензитивным для усвоения метода проектирования, для формирования проективных представлений, что недостаточно учитывается в практике обучения (И.С. Якиманская).

Матяш В.Н. правда, когда утверждает, что для работы воображения существенно, что сам предмет не определяет для художника той формы, в которую он может быть воплощен. Форма должна создаваться самим человеком, а так как форма, изобретенная кем-либо раньше, не исчерпывает мироощущения другого художника, то он вынужден изобретать ее сам. Замечательные примеры этого можно найти в рисунках детей.

Когда дети начинают экспериментировать с формой и цветом, они сталкиваются с необходимостью отыскать такой способ изображения, в котором объекты их жизненного опыта могли бы воспроизводиться с помощью определенных средств. Иногда им помогает наблюдение за деятельностью других детей, но, по существу, они всегда находят свой собственный путь. Изобилие оригинальных решений, которые они создают, всегда изумляет, в особенности потому, что дети обращаются, как правило, к самым элементарным темам.

Например, при изображении фигуры человека, разумеется, дети не стремятся быть оригинальными, и все же попытка воспроизвести на бумаге все то, что они видят, заставляет каждого ребенка открывать для себя новую визуальную формулу для уже известного предмета. В каждом рисунке можно заметить уважение к основному визуальному понятию о человеческом теле. Это доказывается тем, что любой зритель понимает, что, перед ним изображение человека, а не какого-либо другого объекта. В то же время каждый рисунок существенно отличается от других.

Объект представляет только незначительный минимум характерных структурных признаков, вызывая тем самым к воображению в буквальном смысле слова. В детских рисунках предлагается множество решений по изображению отдельных частей человеческого тела. Варьируются изображения не только частей туловища, но и контурных линий самого туловища. Некоторые рисунки имеют множество деталей и различий, другие – всего лишь несколько. Круглые формы и прямоугольные, тонкие штрихи и огромные массы, противопоставления и частичные совпадения – все используется для воспроизведения одного и того же объекта. Но простое перечисление одних лишь геометрических различий ничего не говорит нам об индивидуальности этих изображений, которая становится очевидной благодаря внешнему виду всего рисунка. Некоторые фигуры выглядят устойчивыми и рациональными, другие поражают своим безрассудством. Среди этих фигур можно найти грубые и

эмоциональные, простые и запутанные, пухлые и хрупкие. Каждая из этих фигур выражает способ существования, способ бытия личности.

Эти различия частично обусловлены стадией развития ребенка, частично его индивидуальным характером, отчасти они зависят от целей, для которых создавался рисунок. Взятые все вместе, рисунки свидетельствуют о богатстве художественного воображения, которое можно обнаружить у ребенка со средними способностями, хотя такие факторы, как отсутствие одобрения, неправильное воспитание и неподходящая окружающая среда, вносят свои коррективы в развитие творческого воображения почти любого ребенка, исключая немногих счастливых (Н.В. Матяш).

Мечта, во-первых, всегда проявляется в работе воображения, рождающего образы желаемого будущего; во-вторых, имеет яркую эмоциональную окраску; в-третьих, осознана и, наконец в-четвертых, прочно закреплена в личности. Динамика мечты состоит в том, что, будучи первоначально простой реакцией на сильно возбуждающую (чаще всего травмирующую) ситуацию, она затем нередко становится внутренней потребностью личности.

Мечтание, фантазирование иногда помогают человеку отступить от цели, заменяя реальное действие воображаемым, но и в то же время они же мешают уйти от цели совсем, забыть о ней, ибо в процессе мечтания создаются модели будущего, которые обладают большой побудительной силой. Мечтание может и ослаблять внутреннее эмоциональное напряжение личности, и создавать его. Оно как бы помогает человеку легче перенести свое отступление от цели и в то же время закрепляет в его сознании эту цель. Мечтая, субъект, сплошь и рядом, стремится к одному – доставить себе удовольствие. Но объективно это мечтание всегда, так или иначе, сказывается на его поведении, на его восприятии жизненных явлений.

В детском и подростковом возрасте предмет желаний бывает настолько нереальным, что его неосуществимость осознают даже сами мечтатели. Это мечты-игры. Чаще всего дети и подростки прибегают к таким мечтам ради самоутешения или самоуслаждения. Эти мечты следует отличать от более рациональной их формы – мечты-плана.

Учитывая большой удельный вес, который имеют в душевной жизни ребенка мечты-игры, учителя должны, по мнению Н.В. Матяш, во-первых, научиться использовать их для развития поведения и нравственности ребенка и, во-вторых, овладеть мастерством своевременного перевода мечтаний лицезрителей из одной формы в другую. Высказывая мнение о мечтах ребенка, надо, прежде всего, принимать в расчет не столько их целевую направленность, сколько проектируемые в них отношения к окружающему. Когда первоклассник наслаждается мечтой о том, как он изобретает лекарство, которое избавит

от всех болезней, то это продуктивная мечта, несмотря на весь ее наивно-фантастический характер. Чем младше мечтающий ребенок, тем чаще его мечтание не столько выражает его направленность (она еще не успела сформироваться), сколько создает ее. В этом состоит формирующая функция мечты.

Воображение ребенка не сильнее, чем у взрослого, но оно занимает больше места в его жизни. В лицее детское воображение становится важной предпосылкой и обучения, и эстетического воспитания. Лицеист представляет себе ситуации, с которыми он не сталкивался в собственном опыте, создает образы, не имеющие конкретного аналога в окружающей действительности, что способствует усвоению знаний и развитию творческого мышления.

Учителя часто опираются на возможности воображения лицеистов, когда необходимо построить чувственный или рациональный (понятийный) образ на основе изучаемого материала, преобразовать имеющийся образ, перейти от одной системы отсчета к другой. Это происходит на уроках практически по всем дисциплинам, но прежде всего – на уроках геометрии, черчения, рисования, литературы, истории.

## **Глава 7. Язык и речь. Понимание**

Общеизвестно, что язык человека есть сложная система кодов, обозначающих предметы, признаки, действия или отношения, которая несет функции передачи информации и введения ее в различные системы связей и отношений. Если человек говорит «портфель», то он не только обозначает определенную вещь, но и вводит ее в известную систему связей и отношений. Если он говорит «коричневый» портфель, то он абстрагируется от этого портфеля, выделяя лишь его цвет. Если он говорит «лежит», то он абстрагируется от самого предмета и его цвета, указывая на его положение. Если человек говорит «этот портфель лежит на столе» или «этот портфель стоит около стола», то он выделяет отношение объектов. Следовательно, развитый язык человека является системой кодов, достаточной для того, чтобы передать, обозначить любую информацию даже вне всякого практического действия.

А.Н. Матюшкин в своей работе «Проблемы ситуации в мышлении и обучении» пишет, что «язык» животных не обозначает постоянной вещи, признака, свойства, отношения, а лишь выражает состояние или переживания животного. Он не передает объективную информацию, а лишь насыщает ее теми переживаниями, которые наблюдаются у животного в то время, когда оно испускает звук. Сигнал животного есть выражение аффективного состоя-

ния, а передача сигнала есть передача этого состояния, вовлечение в него других животных и не более.

Н.В. Матяш считает, что речь имеет две основные функции – коммуникативную и сигнификативную, благодаря которым речь является и средством общения, и формой существования мысли, сознания. При этом данные функции формируются одна через другую и взаимодействуют одна в другой.

В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн пишет, что общая классификация, речь является по существу первой элементарной формой знания. Через посредство языка и речи общество формирует мышление ребенка и определяет структуру его сознания. Самая формулировка мысли в слове приводит к тому, что ребенок в результате лучше понимает нечто, чем до словесной формулировки своей мысли: формулируясь, мысль формируется.

По мнению Н.В. Матяш, внутренняя речь есть речь для себя, а внешняя речь – это речь для других. Внутренняя речь не предшествует внешней и не воспроизводит ее в памяти, а представляет собой самостоятельное образование, возникающее примерно в семилетнем возрасте из эгоцентрической внешней речи ребенка. Эгоцентрическая речь ребенка представляет собой речь внутреннюю, по психической функции и внешнюю по структуре. Переход от эгоцентрической внешней речи ребенка к внутренней речи происходит на пороге школьного возраста. При этом происходит дифференциация двух речевых функций эгоцентрической речи и обособление речи для себя и речи для других из общей нерасчлененной речевой функции.

В чем же главнейшая особенность внутренней речи? Мы убеждены, что главнейшая особенность внутренней речи – ее совершенно особый синтаксис: отрывочность, фрагментарность, сокращенность. Даже если бы можно было записать внутреннюю речь, то она оказалась бы сокращенной, отрывочной, бессвязной, неузнаваемой и непонятной по сравнению с внешней речью.

Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» пишет, что внешняя, устная речь в большинстве случаев является диалогической. Диалог всегда предполагает то или иное знание собеседниками сути дела, которое позволяет делать целый ряд сокращений, что создает в определенных ситуациях чисто предикативные суждения. Диалог предполагает всегда зрительное восприятие собеседника, его мимики и жестов и акустическое восприятие всей интонационной стороны речи. То и другое, вместе взятое, допускает понимание с полуслова, общение с помощью намеков.

А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» пишет, что внутренняя речь не является просто речью про себя. Она, выполняя регулирующую или

планирующую роль, имеет иное, чем внешняя речь, сокращенное строение. Внутренняя речь по своей семантике никогда не обозначает предмет, никогда не носит строго номинативный характер, т. е. не содержит «подлежащего»; она указывает, что именно нужно выполнить, в какую сторону нужно направить действие. Оставаясь свернутой и аморфной по своему строению, она сохраняет свою предикативную функцию, обозначая только план дальнейшего высказывания или план дальнейшего действия.

По мнению Н.В. Матяш, механизм речи содержит три принципиально разные звена:

- звено восприятия речи;
- звено ее произнесения;
- внутриречевое звено.

Два первых звена имеют непосредственно связь с внешним миром, переводя речь в объективно существующий речевой продукт или принимая этот продукт. Производить речь человек может технически разными способами: обычная звуковая речь, письменная речь рукой, ногой, ртом, жестовая речь, путем прикосновения (как у слепоглухих). Соответственно существует множество способов восприятия речи.

Содержание высказывания формируется у одного партнера, воспринимается другими в звене внутренней речи. Это особый психофизиологический процесс, состоящий в активизации речевых механизмов (произнесения и восприятия речи) при отсутствии выраженных внешних проявлений. Чтобы организовать внешнюю речь по правилам языка и в соответствии со смыслом, который человек хочет выразить, необходим специальный интегративный процесс (на нынешний день еще неизвестный). Этот процесс должен опережать произносимую речь у говорящего человека и следовать за услышанной речью у слушающего. Внутриречевые процессы не идентичны внешней речи (по Н.В. Матяш).

Мотивом речевого высказывания может быть либо требование, либо обращение информационного характера, связанное с контактом, либо желание сформулировать собственную мысль.

Существуют простейшие формы аффективной речи («Ой», «Вот это да!», «Ух ты!» и т. д.), которые не требуют специальной мотивации и которые нельзя назвать речевыми высказываниями в собственном смысле слова. Более сложные речевые высказывания имеют разную форму в зависимости от того, входят ли они в диалогическую или монологическую речь.

Следующим за мотивом этапом порождения речевого высказывания является замысел высказывания – этап формирования общего субъективного смысла высказывания. В исходном замысле высказывания обязательно со-

держится две составные части: объект высказывания, известный субъекту, и то новое, что именно нужно сказать об этом предмете и что составляет предикативную структуру высказывания. Эти две части и образуют исходную мысль, носящую характер свернутого речевого высказывания, которое в дальнейшем должно быть превращено в систему последовательно связанных друг с другом слов. Это превращение осуществляется с помощью внутренней речи, составляющей следующую ступень формирования речевого высказывания. Существенной особенностью порождения речевого высказывания помимо устойчивой цели высказывания и той конкретной задачи, которая стоит перед говорящим, является также широкий объем оперативной памяти и система стратегий, позволяющая выделять существенный смысл высказывания, тормозить побочные ассоциации и выбирать речевые формулировки, соответствующие поставленной задаче. Это предполагает постоянный контроль за протеканием всплывающих компонентов, высказывания, а в наиболее сложных случаях и сознательный выбор нужных речевых компонентов из многих альтернатив.

В вышеназванной работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия пишет, что формирование речевого высказывания у ребенка проходит несколько этапов от появления изолированных слов, а затем изолированных фраз до сложного речевого высказывания. Переход в начале школьного возраста к высказываниям повествовательного характера связан с формированием внутренней речи ребенка, которое происходит значительно позже, чем формирование его внешней речи. Общеизвестно, что речь маленького ребенка не образует связного смыслового целого, для ее понимания необходимо учесть ту конкретную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание речи становится понятным лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это ситуативная речь.

Затем у ребенка развивается контекстная, связная речь. Связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Все в ней должно быть понятно для другого из самого контекста: это контекстная речь.

В своей работе «Проблемы общей психологии» С.Л. Рубинштейн пишет, что когда у ребенка развивается контекстная речь, она не наслаивается внешне над ситуативной, и не вытесняет ее: они сосуществуют. Причем ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и характера самого сообщения. Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере, как к ситуа-

тивной, так и к контекстной речи. Развитие последней связано с овладением письменной речью.

В работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский указывает, что письменная речь есть самая многословная, точная и развернутая форма речи. В ней приходится передавать словами то, что в устной речи передается с помощью интонации и непосредственного восприятия ситуации. В письменной речи отсутствует заранее ясная для обоих собеседников ситуация и всякая возможность выразительной интонации, мимики и жеста; в ней заранее исключена возможность каких-либо сокращений. Понимание производится лишь за счет слов и их, сочетаний.

Известно, что устная речь формируется в процессе естественного общения ребенка со взрослым. В ней всегда сохраняется элемент связи с практической ситуацией, жестом и мимикой.

Письменная речь появляется в результате специального обучения. На ранних ступенях ее формирования ее предметом является не столько мысль, которая подлежит выражению, сколько те технические средства написания звуков, букв, а затем слов, которые никогда не являются предметом осознания в устной речи. На этих этапах происходит формирование двигательных навыков письма. Лишь значительно позднее предметом сознательных действий ребенка становится выражение мыслей.

А.Р. Лурия в своей названной выше работе «Язык и сознание» утверждает, что письменная речь по своему строю представляет собой всегда полные, грамматически организованные развернутые структуры. Письменная речь используется не только для того, чтобы передать готовое сообщение, но и для того, чтобы отработать, уточнить собственную мысль. Поэтому письменная речь как работа над способом и формой высказывания имеет огромное значение и для формирования мышления.

Здесь уместно задать вопрос о значении и смысле слова. По утверждению Н.В. Матяш значение слова с психологической стороны есть не что иное, как обобщение, или понятие. Значение слова непостоянно, оно изменяется в ходе развития ребенка.

Смысл слова представляет собой совокупность всех психологических фактов, возникающих в нашем сознании благодаря слову. Смысл слова оказывается всегда динамическим, текучим, сложным образованием, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Значение есть только одна из зон того сложного смысла, который приобретает слово в контексте какой-либо речи, и притом зона, наиболее устойчивая, унифицированная и точная.

Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» утверждает, что слово в различном контексте легко изменяет свой смысл. Значение, напротив,

есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях смысла слова. Обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики, значений.

По мнению Н.В. Матяш, значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, причем эта система может иметь разную глубину, обобщенность, широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное ядро – определенный набор связей.

Взрослый человек располагает обоими аспектами слов значения и его смыслом. Он знает устоявшееся значение и вместе с тем может каждый раз выбирать нужную систему связей из данного значения в соответствии с ситуацией.

В работе «Язык и сознание» А.Р. Лурия указывает, что в процессе онтогенеза предметная отнесенность слова является продуктом длительного развития. На ранних этапах слово вплетено в ситуацию, жест, мимику, интонацию и только при этих условиях приобретает свою предметную отнесенность. Затем предметная отнесенность слова постепенно освобождается от этих условий, и лишь на последующих этапах развития ребенка слово приобретает четкую устойчивую предметную отнесенность. Но значение слова развивается даже и после того, как предметная отнесенность достигла своей устойчивости. Это означает, что наше сознание меняет смысловое и системное строение. На раннем этапе развития ребенка оно носит аффективный характер, отражая мир, прежде всего, эмоционально. На следующем этапе сознание начинает носить наглядно-действенный характер, и только на завершающем этапе сознание приобретает отвлеченный вербально-логический характер.

Обобщая предметы, слово, по мнению Н.В. Матяш, является орудием абстракции, клеточкой мышления. Относя к определенной категории, слово производит тем самым автоматическую и незаметную для человека работу по анализу вещи, передавая ему опыт поколений, который сложился в отношении этой вещи в истории общества.

Например, слово «чернильница» прежде всего, обозначает определенный предмет. Но это слово выделяет в этом предмете существенные признаки, обобщает предметы, т. е. обозначает любую чернильницу. Корень этого слова *-черн-* указывает, что этот предмет связан с какой-то краской, тем самым вводя этот предмет в категорию соответствующих предметов. Но при этом слово имеет рядом с корнем суффикс *-ил-*, который вводит этот предмет в категорию орудийных предметов. Однако имеется и второй суффикс *-ниц-*, который относит этот предмет к категории вместилищ. Таким образом, когда человек

говорит «чернильница», он не только указывает на определенный предмет, но и вводит те системы категорий, в которые этот предмет входит, передавая тем самым систему общественно упрочившихся знаний о функциях предмета.

Использование флексий слова создает возможность указать ту форму действия, которую играет предмет в данном контексте. Слово тем самым выводит нас за пределы чувственного опыта, позволяет нам оперировать с вещами в совершенно новом, «рациональном» плане (А.Р. Лурия).

По утверждению Н.В. Матяш, основной функцией слова является его обозначающая роль (предметная отнесенность). Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком, заключается в том, что его мир удваивается. Человек без слова имел дело только с теми вещами, которые он видел, с которыми он мог манипулировать. С помощью языка он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимались и которые не входили в состав его собственного опыта.

Из слов рождается не только удвоение мира, но и волевое действие по управлению своим восприятием, представлением, памятью и действиями, ибо, произнося слова «поднять руку», «сжать руку в кулак», человек может выполнить эти действия мысленно. Благодаря слову он может оперировать вещами мысленно при их отсутствии, совершать умственные действия и эксперименты над вещами. Удваивая мир, слово дает возможность передавать опыт от индивида к индивиду и обеспечивает возможность усвоения опыта поколений

(А.Р. Лурия).

Специфика речи связана с особенностями ориентировочной части деятельности.

Н.В. Матяш утверждает, что можно выделить следующие стороны ориентировки речевого действия:

- ориентировка в предмете сообщения;
- ориентировка в языке как объективной системе средств, которыми выражен предмет сообщения;
- ориентировка степени личностной значимости предмета сообщения;
- ориентировка в мере адекватности или неадекватности выбранных языковых средств для решения коммуникативной задачи (рефлексия на степень субъективной удачи (или неудачи) собственной речевой деятельности);
- ориентировка на адресат речи – учет его особенностей и возможностей.

Обычно обучение грамматике ведется главным образом как решение мнемических задач, а не языковых. Усвоение элементов стилистики также не формирует в достаточной мере индивидуальность и произвольность речи, ибо работа идет, прежде всего, как прилаживание собственной языковой способности лицеиста к нормам литературного языка.

Л.И. Айдарова и В.Н. Протопопов в своей работе «Педагогический анализ речевой деятельности и ее продукты» пишут, что условием развития произвольности и индивидуальности речи является открытие и осознание у лицеистов всех сторон ориентировки речевого действия.

Практика показывает, что развитие компьютерной техники никак не снижает роли чтения, которое обладает рядом превосходных качеств:

- читатель может возвращаться к уже прочитанным страницам до тех пор, пока все необходимое не будет им должным образом усвоено;
- распорядиться текстом практически в любых условиях места и времени;
- через чтение можно заранее планировать и реализовать широкий спектр индивидуализированных воспитательных, образовательных, психотерапевтических и других воздействий на личность, в том числе на самого себя;
- использовать чтение как важнейшее средство и условие развития теоретического мышления, освоения вершин человеческого знания и т.д.

М.В. Гамезо и И.Ф. Неволин в своей работе «Психосемиотические аспекты проблем познавательной деятельности и общения» пишут, что попытки внедрения практических мероприятий по обучению скорочтению, построенному на основе механистических приемов, оказываются несостоятельными. Вред пропагандируемой «механики скорочтения» в том, что она порождает иллюзию, веру в волшебство самопереливания знаний через визуальный канал, понижает готовность читающего к интенсивному труду с текстом. Нужно учить умению вчитываться в текст. Чем лучше развиты навыки смыслового чтения, умения ориентироваться в структуре содержания, тем выше скорость чтения. Условием, показателем и компонентом умения ориентироваться в информации является словарный запас.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что лицеист понимает учебный материал, если он в состоянии соотнести его с собственной категориальной системой наиболее общих понятий (таких, как движение, количество, качество, развитие, причина и следствие, пространство, время и т. д.) и поместить в наличных у него непересекающихся классах объектов. Если же он не в состоянии это сделать, то это означает, что он учебный материал не понял.

Известно, что разные люди по-разному понимают одно и то же явление потому, что у них разные категориальные системы и разные наборы непересекающихся классов. Поэтому правы те учителя, которые требуют, чтобы лицеисты излагали учебный материал своими словами, ибо это умение подтверждает, что материал хорошо уложен в категориальной системе лицеиста, а значит, понят им.

А.И. Розов в своей работе «Проблемы категоризации: теория и практика» пишет, что зачастую непонимание лицеистами учебного материала вызывается тем, что у лицеиста не сложилось научно категориальной системы, которая в процессе обучения многократно перестраивается.

Каковы ступени понимания? Н.В. Матяш абсолютно права, когда говорит, что понять что-либо – значит раскрыть его сущность. Основными отличиями ступеней понимания друг от друга является, прежде всего, глубина понимания. Она характеризуется тем, до какого порядка сущности проникает наша мысль в процессе понимания. Непосредственным выражением этого является полнота, разносторонность и, что самое важное, существенность связей, вскрываемых в процессе познания. Чем шире круг предметов, явлений, с которыми ставится в связь познаваемое нами в данный момент, тем глубже понимание, тем более высокий уровень его достигается.

А.А. Смирнов в своей работе «Проблемы психологии памяти» пишет, что существенное место занимают также различия в отчетливости понимания. Начальной ступенью здесь является такое понимание, которое правильно было бы считать скорее предвосхищением, предварением собственно понимания. Мы еще не поняли того, что воспринято, но чувствуем, что вот-вот что-то будет понято нами. Следующая ступень, когда понимание уже имеется, но еще в самом Общем, неразвернутом, неопределенном виде, причем понимание дано нам скорее опять-таки в форме своеобразного чувства, которое является, однако, уже чувством начавшегося понимания. На этой ступени – ступени смутного понимания – мы уже, словно схватили нечто, но пока еще не рассмотрели, что именно схвачено нами.

Из следующих, более высоких ступеней надо выделить ту, когда понимание субъективно переживается как уже достигнутое, хотя выразить его мы еще не можем. Дальнейшая ступень отчетливости понимания характеризуется тем, что мы уже можем изложить воспринятое другому, но при одном условии: придерживаясь определенной, неизменной формулировки, по возможности, данной в готовом виде, максимально словами подлинника. Более высокая ступень понимания характеризуется освобождением от скованности словесной формулировкой. Происходит действительно освоение того, что нами вос-

принято. Оно буквально становится «своим», переводится на «свой язык», подвергается некоторой творческой переработке (А.А. Смирнов).

Общеизвестно, что переход от исходного содержания к обозначающему его знаку беспрепятственно обратим лишь в идеале. В реальных же условиях дело обстоит иначе. Кодирование ведет к сжатию исходной информации, а это уже само по себе создает предпосылки для ее необратимой трансформации. По мере перерождения информации в процессе кодирования в ней сохраняются лишь те ее компоненты, которые имеют чисто операциональное значение и в силу этого позволяют действовать формально. Чем привычнее знак, тем труднее развернуть экономно упакованное в нем содержание. Чем привычнее алгоритм, тем труднее вернуться от него к исходным теоретическим соображениям. Привычные знаки и алгоритмы психологически доступнее (их легче использовать для деятельности) репрезентируемого ими содержания, а именно поэтому сжатие этого содержания с помощью знаков до уровня операциональных значений психологически необратимо.

Привычные знаки и алгоритмы в процессе познания необходимы, но в то же время, они порождают труднопреодолимый психологический барьер. Вызывая чувство понимания (или иллюзию понимания), он играет защитную роль, которая особенно ощутима в сферах умственной деятельности, где необходимо вторично сделать объектом познания нечто, давно уже ставшее привычным само собой разумеющимся, ибо привычное (знаки и алгоритмы) кажется простым и понятным и поэтому не вызывает познавательного интереса (Н.В. Матяш).

Л.В. Шеншев в своей работе «Компьютеризация школьного образования, как комплексная проблема» указывает, что психологический барьер, образуемый привычными знаками и алгоритмами, проявляется также в повседневной жизни, а в обучении он закономерно приводит к формализму (оперирование знаками без их понимания).

Понимание высказывания, т.е. процесс декодирования поступающей речевой информации, начинается с восприятия внешней развернутой речи, переходит в понимание общего значения высказывания, а далее – и в понимание подтекста этого высказывания.

Мало понять непосредственное значение сообщения. Необходимо выделить тот внутренний смысл, который стоит за этими значениями, т. е. необходим переход от текста к подтексту, к выделению того, в чем состоит центральный внутренний смысл сообщения. Неверно думать, что целое сообщение состоит лишь из цепи отдельных фраз и что для понимания текста достаточно понять значение каждой фразы. Человек осуществляет ориентировочную деятельность в процессе объединения далеко отстоящих друг от друга

элементов высказывания, выделяя в сложном сообщении «смысловые ядра». Эта ориентировочная деятельность обнаруживается при записи движения глаз при чтении текста. Оказалось, что движение глаз представляет собой не линейное перемещение от одного слова к другому и от одной фразы к другой, а имеет сложный маршрут с множественными возвращениями назад, сопоставлениями далеко отстоящих разделов текста.

А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» пишет, что в устной речи вспомогательные приёмы – интонация, выделение слов или выражений акцентом, применение пауз, разного темпа, мимики, жеста и т. д. – позволяют лучше выделить (и понимать) существенные смысловые ядра и переходить к общему смыслу сообщения. В письменной речи вспомогательные приемы – выделение абзацев, разрядка, знаки препинания – еще не обеспечивают полностью возможности понимания внутреннего смысла текста. Поэтому процесс понимания подтекста или смысла, таящегося за написанным текстом, требует сложной самостоятельной внутренней работы читателя. Наиболее общим условием успешности понимания текста является высокая степень выраженности субъектно-предикативных отношений, а именно:

- признаков новизны субъекта и отнесенности его к уже известной более общей мысли;
- «разрешающей функции» предиката.

Новое положение необходимо излагать так, чтобы оно имело не просто какое-то содержание, а такое содержание, которое требует дальнейшего разъяснения, доказательства и т. п. Эта особенность изложения создает у лицезрителей впечатление известной незаконченности мысли, неясности, желание узнать, в чем дело, почему, что это значит и т. п. В результате осознается также отличие текстового субъекта от его предиката. Напротив, законченность, замкнутость в изложении субъекта маскирует содержащиеся в нем скрытые вопросы, скрывает его проблемность, вызывает впечатление мнимой понятности, не побуждает к раскрытию, объяснению мысли. В формулировку текстовых предикатов целесообразно включать итоговое положение, которое раскрывало бы его текстовый субъект в обобщенном виде.

Н.В. Матяш утверждает, что большое значение для успешного понимания текстов имеет также ясное выражение связи между параллельными субъектами в текстовых предикатах.

В итоге понятность научного и учебного текста повышается, если проблемные ситуации излагаются так, что скрытые в них вопросы могут легко обнаруживаться и разрешаться самими читателями.

Среди проблемных текстовых ситуаций (т. е. ситуаций, провоцирующих вопросы) есть такие, которые неизбежны и неустранимы в любом новом для

читателя и сложном тексте. Однако можно сделать так, чтобы они легко обнаруживались и осмысливались. Для этого:

- текст должен иметь ясную, прозрачную логическую структуру;
- новизна текстовых субъектов или противоречие между ними должно не затушевываться, а выражаться четко, с применением стилистических и логических приемов или особых слов, подчеркивающих эти их качества, что способствует возникновению у читателей вопроса и потребности найти на него ответ;
- проблемные ситуации получают свое разрешение в данном тексте или находят опору в имеющихся знаниях.

Если проблемная ситуация в тексте выражена так, что она не осознается большинством обучающихся как проблема и потому не побуждает их любознательность, или если она вызывает вопрос, но ответ на него в тексте отсутствует и вместе с тем не содержится в предшествующем изложении, то причина плохого понимания кроется в самом тексте.

Постановка вопроса к текстовому субъекту побуждает искать его обоснование, пояснение или объяснение, а постановка вопроса к предикату позволяет осознать его именно как ответ на вопрос, поставленный к субъекту (Н.В. Матяш).

Проблемным текстовым ситуациям присущи следующие особенности (по Н.В. Матяш):

- Проблемные текстовые ситуации – это ситуации скрытого вопроса. Понимание таких ситуаций начинается не с осознания вопроса (который не задан), а с обнаружения и самостоятельной постановки его на основе текста, и завершается нахождением ответа на него.
- Текст нередко содержит не только условия возникновения вопроса (данные), но и готовый ответ на невыраженный вопрос или материал, необходимый для самостоятельного его нахождения.
- Получение ответа может осуществляться как путем нахождения его в самом тексте, так и посредством воспоминания, рассуждения, обращения к другому лицу или иному источнику.
- Текстовые ситуации скрытого вопроса в отличие от задач обычного типа не имеют самостоятельного значения, как правило, отдельно не формулируются и могут находиться и быть выделены лишь в составе текста.
- Основным источником проблемных текстовых ситуаций является новизна информации, вызывающая потребность в познании нового. Они могут и не создаваться автором текста преднамеренно, но от него зависит качество выражения проблемности, когда она сама обращает на себя внимание читающего.

Основой проблемной текстовой ситуации является новизна текстового субъекта (о чем что-то говорится в тексте) в сочетании со сложностью его предиката (что именно говорится об этом). То свойство субъекта, которое заключается в том, что он нуждается в предикации, есть новизна субъекта. Проблемность такой ситуации состоит в том, что субъект содержит в скрытом виде вопросы типа: «Что говорится об этом?», «А что это значит?», «В чем это проявляется?» или «Чем это объясняется (доказывается, поясняется)?», а предикат, содержащий нередко пространственный и сложный ответ на этот вопрос, сам вызывает вопрос, но уже другого типа: «О чем это говорит?», «Что этим объясняется (доказывается)?»

В лицее у ребенка развивается речь, он осваивает систему научных понятий (значений, устойчивых и общих для всех людей). Вместо значения слова у лицеиста обычно образуется смысл – индивидуальное значение, выделяемое из объективной системы связей, зависящее от конкретной ситуации и личностных особенностей лицеиста.

Понятия не могут быть получены им в готовом виде, усвоение научных понятий опирается на значения и смыслы, уже имеющиеся в опыте ребенка. Поэтому учить ребенка понимать текст – значит добиваться того, чтобы изучаемый материал был «уложен» ребенком в его собственной понятийной системе. Поскольку показателем такой присвоенности материала является свобода от жестких заданных формулировок, учителю следует поощрять пересказ текста своими словами.

Учителя влияют на речевое развитие лицеистов и понимание ими учебного материала не только прямо, осуществляя функции обучения, но и косвенно, через особенности собственной речи. Наибольшего успеха в этом плане достигают те учителя, которые следят за логикой своих высказываний, используют терминологию и построение фраз, легко воспринимаемых лицеистами определенного возраста (что наряду с подбором материала обеспечивает доступность его понимания), четкую аргументацию, не употребляют речевых штампов и лишних, навязчиво повторяющихся слов, пользуются экспрессивными возможностями устной речи – выразительной интонацией, акцентами для выделения слов и выражений, паузами, изменением темпа речи, мимикой, жестами и т.д.

## Глава 8. Способности

Общеизвестно, что способности ребенка формируются посредством овладения тем содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства, которые осваивает подрастающий человек в процессе обучения.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что предпосылкой для этого развития способностей служат те врожденные задатки, с которыми ребенок появляется на свет. Вместе с тем биологически унаследованные свойства человека не определяют его способности. Мозг включает в себе не те или иные специфически человеческие способности, а лишь способность к формированию этих способностей.

Н.В. Матяш убеждена, что уровень развития способностей зависит:

- от качества наличных знаний и умений (верные или неверные, твердые или нетвердые и т. д.);
- от степени их объединения в единое целое;
- от природных задатков человека, качества врожденных нервных механизмов элементарной психической деятельности;
- от большей или меньшей «тренированности» самих мозговых структур, участвующих в осуществлении познавательных и психомоторных процессов.

Психология различает такие понятия, как потенциальные способности и актуальные способности. При этом потенциальные способности – это возможности развития индивида, проявляющие себя всякий раз, когда перед ним возникают новые задачи, требующие решения. Но поскольку развитие личности зависит не только от ее психологических особенностей, но также и от тех социальных условий, в которых могут быть реализованы (или не реализованы) эти потенции, то говорят об актуальных способностях, которые, реализуются и развиваются в зависимости от требований конкретного вида деятельности.

Объективные условия жизнедеятельности индивида иногда таковы, что далеко не каждый индивид может реализовать свои потенциальные способности в соответствии со своей психологической природой. Поэтому актуальные способности составляют только часть потенциальных (Н.В. Матяш).

Со способностями человека теснейшим образом связаны его задатки, под которыми понимаются наследственные свойства периферического и центрального нервного аппарата – являются существенными предпосылками способностей человека, но они лишь обуславливают их, не предопределяя. От задатков к способностям – в этом и состоит путь развития личности. Развива-

ясь из задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития индивида, в которое задатки входят как предпосылки, как исходный момент.

Задатки многозначны, они могут развиваться в различных направлениях, превращаясь в различные способности (Н.В. Матяш).

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» утверждает, что, будучи предпосылкой успешного хода деятельности человека, его способности являются в той или иной мере и продуктом его деятельности. В этом состоит кольцевая взаимозависимость способностей человека и его деятельности.

Общеизвестно, что задатки бывают разных видов. Одни из них не определяют ни содержания способностей, ни уровня возможных достижений, их значение ограничивается тем, что они лишь придают своеобразие процессу развития способностей, облегчают или затрудняют их развитие. К этой категории задатков можно отнести, например, типологические свойства нервной системы. Другие задатки, не определяя узко и жестко содержание способностей, по-видимому, все-таки больше влияют на их содержательную сторону.

Только при наличии хороших задатков способности могут развиваться очень быстро даже при неблагоприятных жизненных обстоятельствах. Однако даже прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких достижений. С другой стороны, и при отсутствии хороших задатков (но не при полном их отсутствии) человек может, при определенных условиях, добиваться значительных успехов в соответствующей деятельности.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что трудности многих неуспевающих детей не являются следствием их умственной или физической неполноценности, а скорее результатом их представления о себе как о неспособных к серьезному учению. Можно сказать, что успехи в лицее, на работе и в жизни в целом не менее зависят от представления человека о своих способностях, чем от самих этих способностей. Когда лицеист заявляет: «Я этого никогда не осилю», это гораздо больше говорит о нем самом, чем об изучаемом предмете. Такой ребенок, вероятнее всего, действительно потерпит неудачу, главным образом потому, что не чувствует уверенности в своих силах. Ничто так не способствует успеху, уверенность в нем, и ничто так не предвещает неудачу, как заведомое ее ожидание.

Психологическая и педагогическая науки рассматривает обучаемость как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых – при наличии и относительном равенстве других исходных условий (исходного минимума

знаний, положительного отношения к учению и т.д.) – зависит продуктивность учебной деятельности. Такими свойствами являются:

- обобщенность мыслительной деятельности – ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в учебном материале;
- осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- гибкость мыслительной деятельности;
- устойчивость мыслительной деятельности;
- самостоятельность мышления, восприимчивость к помощи.

З.И. Калмыкова в своей работе «Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики» пишет, что характер сочетания указанных свойств определяет индивидуальные различия в обучаемости, является ее качественным показателем. Уровень развития этих свойств мышления есть показатель, заключающийся в легкости, краткости пути к достижению высокого уровня усвоения знаний; он обозначается как «экономичность мышления» и является количественным показателем обучаемости.

В целом обучаемость, по мнению Н.В. Матяш – это восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности. Она является относительно устойчивым свойством личности. Это понятие по своему содержанию более узкое, чем понятие «способность», определяемое как свойство личности, которое является условием успешного выполнения определенных видов деятельности. Способность включает в себя высокую обучаемость определенным видам деятельности. Подобно тому, как различаются способности общие и специальные, следует различать обучаемость общую и специальную. Вторая проявляется только при обучении определенному учебному предмету.

Обучаемость, по утверждению Н.В. Матяш, тесно связана с умственным развитием, однако эти понятия не тождественны. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию, однако с высоким умственным развитием может сочетаться относительно более низкая обучаемость, которая компенсируется большой трудоспособностью. Уровень умственного развития повышается с возрастом, в то время как обучаемость может сохраняться относительно постоянной на протяжении длительного периода, а в некоторых случаях, что особенно ярко проявляется при овладении речью, в более ранние возрастные периоды она может быть даже более высокой. Для определения уровня обучаемости имеет значение не только результативная сторона (что характерно для умственного развития), сколько самый процесс формирования знаний и приемов – степень легкости и быстроты приобретения знаний, организации их в системы, овладения приемами умственной деятельности. Не случайно поэтому, для выявления обучаемости

необходим обучающий эксперимент, вскрывающий потенциальные возможности развития лицеиста, а не наличное его состояние.

Важной составляющей обучаемости является пригодность к деятельности. Н.В. Матяш утверждает, что пригодность (готовность) к конкретной деятельности обуславливается наличием соответствующих способностей и общих психологических условий, необходимых для успешного осуществления деятельности:

- положительного отношения к данной деятельности, интереса к ней, переходящими на высоком уровне развития в страстную увлеченность;
- наличия трудолюбия, организованности, самостоятельности, целеустремленности, настойчивости, а также устойчивых чувств удовлетворения от напряженной работы, радости творчества, открытия и т. д.;
- наличия во время осуществления деятельности благоприятных для ее выполнения психических состояний, например, заинтересованности, сосредоточенности, хорошего психического самочувствия и т. д.;
- определенного фонда знаний, умений и навыков, в соответствующей области;
- определенных индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности.

В вышеназванной работе «Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики» З.И. Калмыкова пишет о необходимости учитывать, что возможно относительное, преобладание или общих, или специальных способностей. Бывает общая одаренность без ярко выраженных специальных способностей, как и относительно высокие специальные способности, которым не отвечают соответствующие общие способности.

В своей работе «Умственные способности и возраст» Н.С. Лейтес пишет, что возрастное развитие общих способностей не исключает, а предполагает выявление данных для занятий определенными областями деятельности. Перед лицеем стоит двуединая задача: дать общее образование, обеспечить рост общих способностей и вместе с тем всемерно поддерживать ростки специальных дарований готовить к выбору профессии. Высокое развитие общих способностей – подлинный залог выявления и всех специальных дарований.

Практика педагогической деятельности учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» позволяет выделить особенности лицеистов, способных к математике:

- Способные лицеисты могут без специального упражнения и указаний учителя самостоятельно осуществить обобщение математических объектов, отношений, действий «с места», на основании анализа лишь одного яв-

ления в ряду сходных явлений. Каждая конкретная задача сразу осознается ими как представитель некоторого класса однотипных задач и решается в общей форме, т. е. вырабатывается общий алгоритм (способ) решения задач данного типа.

Способные учащиеся обобщают математический материал не только быстро, но и широко. Они обобщают и методы решения, принципы подхода к решению задач, поэтому способность к обобщению сказывается и на эффективности решения нестандартных математических задач.

- Способные к математике лицеисты быстро переходят в процессе решения задач к мышлению «свернутыми» структурами. Этот переход обычно начинается непосредственно после решения первой же задачи данного типа и довольно быстро достигает максимального развития, когда промежуточные звенья рассуждения «выпадают» и устанавливается своеобразная прямая ассоциация между осознанием задачи и выполнением определенной системы действий, а нередко даже между осознанием задачи и осознанием результата.

- Способных к математике лицеистов отличает большая гибкость, подвижность мыслительных процессов при решении математических задач. Она выражается в легком и свободном переключении с одной умственной операции на качественно иную, в многообразии подходов к решению задач, в свободе от сковывающего влияния шаблонных способов решения, в легкости перестройки сложившихся схем мышления и действия.

- Для способных лицеистов весьма характерно стремление к наиболее рациональным решениям задач, поиски наиболее ясного, кратчайшего и изящного пути к цели. Это выглядит как своеобразная тенденция к экономии мысли.

- Способные к математике лицеисты отличаются способностью быстро и резко перестраивать направленность мыслительного процесса с прямого, на обратный, обратимостью рассуждений.

- При решении трудных задач способными лицеистами пробы часто являлись не столько непосредственными попытками решения задачи, сколько средством всестороннего исследования ее с извлечением из каждой пробы дополнительной информации.

- Способные ученики в большинстве случаев довольно долго помнят тип решенной ими в свое время задачи, общий характер действий, но не помнят конкретных данных задачи.

## Глава 9. Эмоции и чувства

Н.В. Матяш утверждает, что эмоция как процесс есть деятельность оценивания поступающей в мозг информации о внешнем и внутреннем мире. Эмоция оценивает действительность и доводит свою оценку до сведения организма на языке переживаний. Эмоции плохо поддаются волевой регуляции, их трудно вызвать по своему желанию.

Эмоциональный процесс включает три основных компонента (по Н.В. Матяш):

- Первый – это эмоциональное возбуждение, определяющее мобилизационные сдвиги в организме. Во всех случаях, когда происходит событие, имеющее значение для индивида, и такое событие констатируется в форме эмоционального процесса, происходит нарастание возбудимости, скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов. В отдельных случаях под влиянием таких событий возбудимость может, напротив, уменьшаться.

- Второй компонент – знак эмоции: положительная эмоция возникает тогда, когда событие оценивается как позитивное, отрицательная – когда оно оценивается как негативное. Положительная эмоция побуждает действия поддержки позитивного события, отрицательная – побуждает действия, направленные на устранение контакта с негативным событием.

- Третий компонент – степень контроля эмоции. Следует различать два состояния сильного эмоционального возбуждения: аффекты (страх, гнев, радость), при которых еще сохраняется ориентация и контроль, и крайние возбуждения (паника, ужас, бешенство, экстаз, полное отчаяние), когда ориентация и контроль практически невозможны.

Эмоциональное возбуждение может принять также форму эмоционального напряжения, которое возникает во всех случаях, когда наблюдается сильная тенденция к определенным действиям, но эта тенденция блокируется (например, в ситуациях, которые вызывают страх, но исключают бегство, вызывают гнев, но делают невозможным его выражение, возбуждают желания, но препятствуют их осуществлению, вызывают радость, но требуют сохранения серьезности и т. п.).

Отрицательная эмоция дезорганизует ту деятельность, которая приводит к ее возникновению, но зато организует действия, направленные на уменьшение или устранение вредных воздействий. Форма эмоционального процесса зависит от особенностей вызвавшего ее сигнального раздражителя. Специфически адресованными будут все сигналы, связанные с определенными потребностями, например пищевой, сексуальной, дыхания и т. п. В случае

слишком сильных воздействий раздражителей возникает боль, отвращение, пресыщение.

Другим источником эмоциональных процессов, по утверждению Н.В. Матяш, являются предвосхищения:

- сигналы боли, сильной и продолжительной депривации, вызывающие страх;
- сигналы возможного неудовлетворения потребности, вызывающие гнев;
- сигналы удовлетворения потребностей, вызывающие надежду;
- сигналы, предвосхищающие неопределенное, новое событие, вызывающие любопытство.

Один и тот же сигнал вызывает различные эмоциональные реакции в зависимости от того, с какой потребностью они связаны, и в зависимости от того, имеет ли человек возможность соответственно отреагировать на него или он этой возможности лишен. Еще одним источником эмоций является характер протекания процессов регуляции и выполнения деятельности. Успешно, беспрепятственно осуществляющиеся процессы восприятия, решения задач, действий служат источником положительных эмоций удовольствия, удовлетворения, тогда как паузы, срывы, помехи, исключающие возможность достижения цели (фрустрация), вызывают неудовольствие и эмоции гнева, раздражения, озлобления.

Т.Д. Пускаева в своей работе «Структура мыслительной деятельности школьников и пути ее коррекции при задержке психического развития» указывает, что эмоции различаются по своей продолжительности: кратковременные эмоциональные состояния (волнения, аффекты и т. п.) и более продолжительные, устойчивые настроения.

Практика показывает, что эмоции можно классифицировать в зависимости от субъективной ценности возникаемых переживаний. Так, выделяют следующие виды подобных «ценных» эмоций (по Н.В. Матяш):

- *Альтруистические эмоции* – переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям: желание приносить другим людям радость и счастье; чувство беспокойства за судьбу кого-либо, забота о нем; сопереживание удачи и радости другого; чувство надежности или умиления; чувство преданности; чувство участия, жалости.
- *Коммуникативные эмоции*, возникающие на основе потребности в общении: желание общаться, делиться мыслями и переживаниями, найти им отклик; чувство симпатии, расположения; чувство уважения к кому-либо;

чувство признательности, благодарности; чувство обожания кого-либо; желание заслужить одобрение от близких и уважаемых людей.

- *Глорические эмоции* связаны с потребностью в самоутверждении, в славе: стремление завоевать признание, почет; чувство уязвленного самолюбия и желание взять реванш; приятное щекотание самолюбия; чувство гордости; чувство превосходства; чувство удовлетворения тем, что как бы вырос в собственных глазах, повысил ценность своей личности.

- *Практические эмоции*, вызываемые деятельностью, изменением ее в ходе работы, успешностью или неуспешностью ее, трудностями ее осуществления и завершения: желание добиться успеха в работе; чувство напряжения; увлеченность, захваченность работой; любование результатами своего труда, его продуктами; приятная усталость; приятное удовлетворение, что дело сделано, что день прошел не зря.

- *Пугнические эмоции*, происходящие от потребности в преодолении опасности, интереса к борьбе: жажда острых ощущений; упоение опасностью, риском; чувство спортивного азарта; решительность; спортивная злость; чувство сильнейшего волевого и эмоционального напряжения, предельной мобилизации своих физических и умственных способностей.

- *Романтические эмоции*: стремление ко всему необыкновенному, таинственному; стремление к необычайному, неизведанному; ожидание чего-то необыкновенного и очень хорошего, светлого чуда; манящее чувство дали; волнующее чувство странно преображенного восприятия окружающего: все кажется иным, необыкновенным, полным значительности и тайны; чувство особой значительности происходящего; чувство зловеще-таинственного.

- *Гностические эмоции*, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения; чувство ясности или смутности мысли; неудержимое стремление преодолеть противоречия в собственных рассуждениях, привести все в систему; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

- *Эстетические эмоции*, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение красотой чего-либо или кого-либо; чувство изящного, грациозного; чувство возвышенного или величественного; наслаждение звуками; чувство волнующего драматизма; чувство светлой грусти и задумчивости; поэтически-созерцательное состояние; чувство душевной мягкости, растроганности; чувство родного, милого, близкого; сладость воспоминания о давнем; горько-приятное чувство одиночества.

- *Гедонистические эмоции*, связанные с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте: наслаждение приятными физиче-

скими ощущениями от вкусной пищи, тепла, солнца и т. д.; чувство беззаботности, безмятежности; нега (сладкая лень); чувство веселья; приятная бездумная возбужденность (на танцах, вечеринках и т. д.); сладострастие.

- *Акзистивные эмоции*, возникающие в связи с интересом к накоплению, коллекционированию: стремление нечто многократно приобретать, накапливать, коллекционировать; радость по случаю увеличения своих накоплений; приятное чувство при обозрении своих накоплений.

В психологии и педагогике указывается, что эмоция называется фундаментальной, если она имеет специфический внутренне детерминированный нервный субстрат, внешне выражается особыми мимическими или нервно-мышечными средствами и обладает особым субъективным переживанием – феноменологическим качеством.

Фундаментальные эмоции являются важными в жизни индивида, но отдельно, не в сочетании с другими эмоциями, они существуют лишь в течение очень короткого периода времени — до того, как активизируются другие эмоции.

Хотя фундаментальные эмоции имеют врожденный характер, однако каждая культура обладает своими собственными правилами проявления этих эмоций. Эти культурные правила могут требовать подавления или маскировки одних эмоциональных выражений и, наоборот, частого проявления других. Так, японцы обязаны улыбаться, даже переживая горе.

К фундаментальным эмоциям относятся следующие (по Н.В. Матяш):

- **Интерес-волнение** – положительная эмоция, мотивирующая обучение, развитие навыков и умений и творческие стремления. В состоянии интереса у человека повышается внимание, любознательность и увлеченность объектом интереса. Интерес, вызываемый другими людьми, облегчает социальную жизнь и способствует развитию эмоциональных межличностных отношений.

- **Радость** – максимально желаемая эмоция. Она является скорее побочным продуктом событий и условий, чем результатом прямого стремления получить ее.

- **Удивление** появляется благодаря резкому повышению нервной стимуляции, возникающему из-за какого-либо внезапного события. Удивление способствует направлению всех познавательных процессов на объект, вызвавший удивление.

- **Горе-страдание** – эмоция, испытывая которую человек падает духом, чувствует одиночество, отсутствие контактов с людьми, жалость к себе.

- Гнев. При гневе кровь «кипит», лицо начинает гореть, напрягаются мышцы, что вызывает ощущение силы, чувство храбрости или уверенности в себе.

- Отвращение часто возникает вместе с гневом, но имеет свои собственные мотивационные признаки и иначе субъективно переживается. Оно вызывает желание избавиться от кого-либо или от чего-либо.

- Презрение. Часто желание чувствовать свое превосходство в каком-то отношении может вести к некоторой степени презрения. Эта эмоция «холодная», ведущая к деперсонализации индивида или группы, к которым относится презрение, поэтому она может мотивировать, например, «хладнокровное убийство». В современной жизни эта эмоция не имеет какой-либо полезной или продуктивной функции.

- Страх, должно быть, испытывал в своей жизни каждый человек, его переживание очень вредно. Страх вызывается вестью о реальной или воображаемой опасности. Сильный страх сопровождается неуверенностью и дурные предчувствия. Иногда страх парализует человека, но обычно он мобилизует его энергию.

- Стыд мотивирует желание спрятаться, исчезнуть; он может также способствовать возникновению чувства бездарности, может быть основой конформности, а иногда, наоборот, требовать нарушения групповых норм. Хотя сильное и постоянное чувство стыда может препятствовать развитию человека, эта эмоция часто способствует сохранению самоуважения.

- Вина часто оказывается связанной со стыдом, но стыд может появляться из-за любых ошибок, а вина же возникает при нарушении морального или этического характера, причем в ситуациях, в которых субъект чувствует личную ответственность.

Если две или несколько фундаментальных эмоций в комплексе проявляются у человека относительно стабильно и часто, то они определяют какую-то его эмоциональную черту. Развитие таких эмоциональных черт сильно зависит от генетических предпосылок индивида и от особенностей его жизни.

К основным эмоциональным чертам человека относятся следующие (по Н.В. Матяш):

- Тревожность представляет собой комплекс фундаментальных эмоций, включающих страх и такие эмоции, как горе, гнев, стыд, вину и иногда интерес-возбуждение.

- Депрессия – комплекс эмоций, включающий горе, гнев, отвращение; презрение, страх, вину и робость. Гнев, отвращение и презрение могут относиться к самому себе (внутренне направленная враждебность) и к другим (внешне направленная враждебность).

В депрессию включены и такие аффективные факторы, как плохое физическое самочувствие, пониженная сексуальность, повышенная утомляемость, являющиеся часто побочными продуктами депрессии, но и обладающие мотивационными качествами для развития депрессии.

- Любовь занимает особое место в жизни каждого человека, является источником обогащения жизни и радости. Существует много видов любви, и каждый из них имеет неповторимые признаки и каждый – особый комплекс аффектов. Общее во всех видах любви: она связывает людей друг с другом, и эта связь имеет эволюционно-биологическое, социокультурное и личностное значение.

- Враждебность – взаимодействие фундаментальных эмоций гнева, отвращения и презрения, иногда ведущее к агрессии. В сочетании с конкретным набором знаний об объектах, на которые направлена враждебность, она перерастает в ненависть.

Всякий раз, когда человек подвергается непривычно сильной нагрузке, он проходит через три стадии: вначале ему чрезвычайно трудно, затем он привыкает и обретает «второе дыхание» и, наконец, теряет силы и вынужден прекратить работу. Такая трехфазная реакция является общим законом – это общий адаптационный синдром, или биологический стресс (Н.В. Матяш).

Первичная реакция, реакция тревоги, может представлять собой соматическое выражение всеобщей мобилизации защитных сил организма. Однако реакция тревоги есть по существу лишь первая стадия ответной реакции организма на угрожающее воздействие. При длительном воздействии любого агента, способного вызвать такую реакцию, наступает стадия адаптации, или резистентности. Другими словами, ни один организм не может находиться бесконечно долго в состоянии реакции тревоги. Если агент настолько силен, что длительное воздействие несовместимо с жизнью, то человек или животное в течение первых часов или дней погибает на стадии реакции тревоги.

Если же организм способен выжить, то вслед за первичной реакцией обязательно наступает стадия резистентности. Проявления этой второй фазы весьма не похожи на проявления реакции тревоги, а в некоторых случаях и полностью противоположны им. Так, например, если в период реакции тревоги наблюдается общее истощение тканей, то на стадии резистентности вес тела возвращается к норме.

Любопытно, что при еще более длительном воздействии такая приобретенная адаптация снова утрачивается. Наступает третья фаза – стадия истощения, которая, если стрессор достаточно силен, неизбежно приводит к смерти.

Взаимоотношение стресса и болезни может быть двояким (по Н.В. Матяш): болезнь может вызвать стресс, и стресс может вызвать болезнь. Поскольку любой агент, требующий адаптации, вызывает стресс, то и любая болезнь связана с некоторыми проявлениями стресса, ибо все болезни влекут за собой те или иные адаптивные реакции.

Тяжелое эмоциональное потрясение приводит к заболеванию почти исключительно благодаря своему стрессорному действию. В данном случае истинной причиной заболевания являются избыточные или неадекватные адаптивные реакции. Если кто-нибудь говорит с вами в оскорбительном тоне, но вы не принимаете это близко к сердцу, то ничего не случится. Однако если вы реагируете слишком сильно и чувствуете себя глубоко оскорбленными, то могут развиваться тяжелые физические нарушения. Решающую роль играет здесь не обида сама по себе, а реакция человека на эту обиду (Н.В. Матяш).

Общеизвестно, что эмоциональное насыщение организма является его важной врожденной и прижизненно развивающейся потребностью. Эта потребность может удовлетворяться не только положительными, но и отрицательными эмоциями. Отрицательная эмоция – это сигнал тревоги, крик организма о том, что данная ситуация для него губительна. Положительная эмоция – сигнал возвращенного благополучия. Ясно, что последнему сигналу нет нужды звучать долго, поэтому эмоциональная адаптация к хорошему наступает быстро. Сигнал же тревоги должен подаваться все время, пока опасность не устранена. Жизнь современного человека немыслима без отрицательных эмоций, и ограждать ребенка от них невозможно, да и нет надобности. Ведь наш мозг нуждается в напряжении, тренировке, закаливании в такой же степени, как и мышцы. Для человека важно не сохранение однообразно положительных эмоциональных состояний, а постоянный их динамизм в рамках определенной, оптимальной для данного индивида интенсивности.

Эмоциональное голодание столь же реальное явление, как и голодание мускульное. Оно переживается в форме скуки и тоски.

Потребность человека в эмоциональном насыщении удовлетворяется главным образом в процессе борьбы за достижение самых разных целей, которые индивид перед собой ставит. Правда, иногда эмоциональное насыщение становится самоцелью, как, например, при слушании музыки, чтении увлекательной литературы и т. д., но и тогда эта потребность выступает в виде некоторой добавки к деятельности, вызванной самыми разными нуждами. Не существует никакой гимнастики чувств, которая могла бы полностью компенсировать эмоциональное голодание, вызванное бесцельностью жизни. Человек не может жить полноценной эмоциональной жизнью вне труда и борьбы за важные для него цели. Даже такие способы эмоционального насыще-

ния, как слушание музыки, чтение и т.п., возможны лишь постольку, поскольку данные произведения искусства возбуждают в человеке какие-то иные потребности, отношения. По мере того как человек суживает свою деятельность, гаснет и его способность наслаждаться искусством. У человека постепенно могут образоваться ценные для него устойчивые эмоциональные переживания. В результате человек в своем поведении начинает ориентироваться не только на реально испытываемую эмоцию, но и на предвкушаемое переживание. В качестве такого сначала обыкновенно выступают положительные эмоции, в связи с чем, значительно усложняются их функции: раньше они лишь санкционировали успешный поведенческий акт, мотивированный отрицательной эмоцией, теперь они сами становятся побуждающей силой. Поведение человека отныне не только «подталкивается сзади» отрицательными эмоциями, страданием, но и «подтягивается спереди» предвкушением положительных переживаний. Таким образом, первоначально чисто функциональная потребность человека в эмоциональном насыщении, преобразуясь в стремление субъекта к определенным переживаниям своих отношений к действительности, становится одним из важных факторов, определяющих направленность его личности.

Практика учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что под влиянием эмоций течение всех познавательных процессов может изменяться. Эмоции могут избирательно способствовать одним познавательным процессам и тормозить другие.

Человек, находящийся в эмоционально нейтральном состоянии, реагирует на предметы в зависимости от их значимости, при этом, чем важнее для него тот или другой фактор (предмет, его свойство), тем лучше он воспринимается.

Эмоции умеренной и высокой степени интенсивности вызывают уже отчетливые изменения в познавательных процессах, в частности, у человека появляется сильная тенденция к восприятию, припоминанию и т. д. только того, что соответствует доминирующей эмоции. При этом содержание воспринимаемого мнемического и мыслительного материала усиливает и упрочивает эмоцию, что в свою очередь еще больше укрепляет тенденцию, к сосредоточению на содержании, вызвавшем эту эмоцию. Поэтому, как правило, безуспешными оказываются попытки повлиять на сильные эмоции при помощи уговоров, объяснений и других способов рационального воздействия.

Одним из способов выхода из порочного эмоционального круга является образование нового эмоционального очага, достаточно сильного, чтобы затормозить прежнюю эмоцию.

Одним из главных факторов, определяющих, будет ли данный человек более или менее подвержен влиянию эмоций на его познавательные процессы, является степень упроченности этих процессов. Поэтому ребенок более подвержен влиянию эмоций, чем взрослый.

Рейковский Я. в своей работе «Экспериментальная психология эмоций» пишет, что эмоциональное возбуждение улучшает выполнение более легких заданий и затрудняет – более трудных. Но при этом положительные эмоции, связанные с достижением успеха, обычно способствуют повышению, а отрицательные, связанные с неуспехом, – снижению уровня выполнения деятельности, учения; когда успех вызывает эмоции большой силы, то протекание деятельности нарушается, но и в случае, когда успех достигается ценой особых усилий, возможно появление усталости, которая может ухудшить качество деятельности; когда неуспех следует за серией успеха, то он может вызвать кратковременное повышение уровня выполнения деятельности; положительная эмоция способствует лучшему, а отрицательная – худшему выполнению деятельности, в результате которой эти эмоции возникли.

Н.В. Матяш утверждает, что эмоции и мышление имеют одни и те же истоки и тесно переплетаются в своем функционировании. Однако особенностью сознательного человека является то, что эмоции не определяют его поведение. Формирование решения о том или ином действии принимается таким человеком в процессе тщательного взвешивания всех обстоятельств и мотивов. Этот процесс обычно начинается с эмоциональной оценки и завершается ею, но в самом процессе доминирует мысль. Но если действия или поступки производятся человеком на основе одних лишь холодных доводов рассудка, то они значительно менее успешны, чем в том случае, когда такие действия поддерживаются эмоциями.

Н.В. Матяш указывает, что регуляция действий может происходить в двух принципиально различных формах: в форме непосредственной реакции и в форме целенаправленной активности.

Более элементарные формы поведения человека – реактивные – являются эмоциональными процессами, более сложные – целенаправленные – осуществляются благодаря мотивации. Следовательно, мотивационный процесс можно рассматривать как особую форму эмоционального. Таким образом, мотивация – это эмоция плюс направленность действия. Эмоциональное поведение является экспрессивным, а не ориентированным на цель, и поэтому его направление меняется вместе с изменением ситуации. Между этими двумя формами поведения располагаются действия, целью которых является разрядка эмоций.

В уже названной выше работе «Экспериментальная психология эмоций» Я. Рейковский пишет, что поведение человека в большинстве случаев содержит как эмоциональные, так и мотивационные компоненты, поэтому на практике их не легко отделить друг от друга.

Практика педагогической деятельности учителей МБОУ «Лицей № 27 им. Героя Советского Союза И.Е. Кустова» показывает, что в лицейском возрасте обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9-11 лет часто производят впечатление большей уравновешенности и кажутся в этом отношении порой более похожими на взрослых, чем даже подростки, выглядящие часто более возбудимыми.

Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют своей собственной истории. Изменяются установки личности, ее отношения к миру, и вместе с ними преобразуются эмоции.

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что воспитание через эмоциональное воздействие – очень тонкий процесс. Основная задача заключается не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направлять. Подлинные чувства – переживания – плод жизни. Они не поддаются произвольному формированию, а возникают, живут и умирают в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему. Нельзя произвольно, по заказу вызвать у себя то или иное чувство: чувства не подвластны воле, они своевольные дети природы. Но чувства можно косвенно направлять и регулировать через посредство деятельности, в которой они и проявляются и формируются.

Н.В. Матяш убеждена, что невозможно, да и не нужно полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Их возникновение в учебной деятельности может сыграть и позитивную роль, побуждая к их преодолению. Важной здесь является интенсивность: слишком сильные и часто повторяющиеся отрицательные эмоции приводят к разрушению учебных действий (например, сильный страх мешает отвечать хорошо знающему материал ученику), и, становясь устойчивыми, приобретают невротический характер. Безусловно, учитель должен главным образом ориентироваться на положительное подкрепление учебной деятельности лицеиста на то, чтобы вызвать и поддержать у него положительный эмоциональный настрой в процессе учебной работы. С другой стороны, ориентация ученика только на получение положительных эмоций, связанных с успехами или занимательностью уроков, тоже является малопродуктивной. Изобилие однотипных положительных эмоций рано или поздно вызывает скуку. Ребенку, как и взрослому, необхо-

дим динамизм эмоций, их разнообразие, но в рамках оптимальной интенсивности.

Как уже говорилось, эмоции и чувства плохо поддаются волевой регуляции. Взрослым полезно помнить об этом, сталкиваясь с нежелательными или неожиданными для них детскими эмоциями. Чувства ребенка в таких острых ситуациях лучше не оценивать – это повлечёт за собой лишь непонимание или негативизм. Нельзя требовать от ребенка не переживать то, что он переживает, чувствует; можно ограничивать лишь форму проявления его негативных эмоций. Кроме того, задача состоит не в том, чтобы подавлять или искоренять эмоции, а в том, чтобы косвенно, опосредованно направлять их, организуя деятельность ребенка.

В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн пишет, что если посредством эмоций осуществляется быстрая и непосредственная оценка конкретной ситуации (интересна, опасна, нейтральна и т. д.), то чувства – это эмоциональные процессы более высокого уровня, они выражают целостное отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает в нем, в форме непосредственного переживания.

Практика свидетельствует, что широко распространенное представление о счастье как о «чистом» наслаждении, как о переживании «сплошного блаженства» неверно. Оно приводит, с одной стороны, к искажению, извращению жизненных целей, когда некоторые люди в погоне за счастьем стремятся уйти от преодоления всяких жизненных трудностей, от тревог и забот. В результате, убивая печали, они убивают и радости. Уделом этих пресыщенных удовольствиями индивидов становится почти постоянное чувство скуки. На такую участь обрекают своих детей чересчур заботливые, но неразумные родители, стремящиеся создать им беззаботное детство. Другие люди приходят к пессимистическим взглядам, понимая, что радости покупаются лишь ценой страданий. В действительности же страдания, т. е. переживание тех или иных отрицательных эмоций, отнюдь не антипод счастья как чувства. Наиболее остро счастье переживается тогда, когда удовлетворяются потребности человека в оптимальном сочетании положительных и отрицательных эмоций. Свободный творческий труд является важнейшим источником человеческого счастья, потому что он, как ничто другое, способен насыщать жизнь самыми разными эмоциями, при этом порождаемое им страдание тут же вознаграждается живой радостью реализации своих возможностей, наслаждением результатами своих усилий.

Счастье есть чувство, посредством которого человек оценивает факты с точки зрения того, насколько ему удастся осуществить себя. Настоящее сча-

стве требует от человека такого самоосуществления, при котором он реализует все свои человеческие потенции.

Человек не может быть абсолютно счастливым. В каждый отдельный момент своей жизни он чувствует себя, то умеренно, то безмерно счастливым, то несчастным, то находящимся где-то посередине между крайними состояниями.

Самоуважение, согласно У. Джемсу, пропорционально успеху и обратно пропорционально величине притязания. Повышение общего самоуважения под влиянием частного успеха встречается чаще, чем его понижение вследствие неудачи; Человек с пониженным самоуважением будет переживать частную неудачу глубже и тяжелее, чем спокойный и уверенный в себе.

Моральное отношение к человеку – это любовное отношение к нему. Чистейшее выражение любви к человеку заключено в формуле: «Хорошо, что вы существуете в мире». Любовь выступает как утверждение человеческого существования данного человека, для другого. Быть любимым – это значит быть самым существующим для другого из всех. Напротив, акт или чувство ненависти, презрения есть отказ в признании, полное или частичное перечеркивание бытия человека, его значимости. Ненависть есть идеальная форма уничтожения, морального «убийства» человека.

В работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн пишет, что в настоящей любви другой человек существует для меня не как «маска», т. е. носитель определенной функции, который может быть использован соответствующим образом как средство, а как человек в полноте своего бытия. Человека любят не за тот или иной поступок, встретивший одобрение или порицание других людей, который может быть случайным, и не за его заслуги, а за него самого, за его подлинную сущность.

А.И. Розов в своей работе «Проблемы категоризации: теория и практика» пишет, что человек является единственным и неповторимым только для тех, кому он безусловно дорог. Тот, кого никто не любит, так же легко заменим, как вещь или деталь машины. С уходом того, кто любил меня и с кем связана какая-то часть моих значимых переживаний, уходят в прошлое и сами переживания, и этот аспект моего «Я», ибо никто и никогда не увидит меня глазами ушедшего друга».

С.Л. Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью, действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается. Комическим,

смешным кажется то, что выступает сначала с видимостью превосходства и затем обнаруживает свою несостоятельность. Несоответствие или несуразность, обычно заключенные в комическом, сами по себе еще не создают этого впечатления. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение неосновательной претензии.

Говоря о юморе, С.Л. Рубинштейн указывает, что юмор предполагает, что за смешным, за вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. С юмором относятся к смешным маленьким слабостям или не очень существенным, и, во всяком случае, безобидным недостаткам, когда чувствуется, что за ними стоят реальные достоинства. Чистый юмор означает реалистическое приятие мира со всеми его слабостями и недостатками, которых не чуждо в реальной действительности обычно даже самое лучшее, но и со всем тем ценным, значительным и прекрасным, что за этими недостатками и слабостями скрывается.

Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное – отрицательному, идеал – действительности, возвышенное – смешному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка и не как момент, включенный в ценное и прекрасное, и тем более, не как естественная и закономерная форма его проявления, а только как его противоположность, на которую направляется острие иронического смеха. Ирония разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует свое превосходство над предметом, вызывающим у него ироническое отношение (С.Л. Рубинштейн).

В своей работе «Основы общей психологии» С.Л. Рубинштейн также пишет о таких чувствах и эмоциях как насмешка и чувство трагического.

Истинная ирония, по его мнению, всегда направляется на свой объект с каких-то вышестоящих позиций; она отрицает то, во что метит, во имя чего-то лучшего. Она может быть высокомерной, но не мелочной, не злобной. Становясь злобной, она переходит в насмешку, в издевку. И хотя между подлинной иронией и насмешкой как будто едва уловимая грань, в действительности они – противоположности. Злобная насмешка говорит не о превосходстве, а наоборот, выдает скрывающееся за ней чувство озлобления ничтожного и мелкого существа против всего, что выше и лучше его. Если за иронией стоит идеал, в своей возвышенности иногда слишком абстрактно, внешне, может быть, слишком высокомерно противопоставляющий себя действительности, то за насмешкой и издевкой, которые некоторые люди склонны рас-

пространять на все, скрывается чаще всего цинизм, не признающий ничего, ценного.

Когда зло, пишет С.Л. Рубинштейн, начинает восприниматься как существенная сторона действительности, как заключающееся в самой основе и закономерном ходе ее, юмористическое чувство неизбежно переходит в чувство трагическое. При этом трагическое чувство, констатируя фактическую взаимосвязь добра и зла, остро переживает их принципиальную несовместимость.

Трагическое чувство тоже, хотя и совсем по-иному, чем ирония, связано с чувством возвышенного. Если в иронии возвышенное внешне противостоит злу, низменной действительности, то для трагического чувства возвышенное вступает в схватку, в борьбу со злом, с тем, что есть в действительности низменного.

Из трагического чувства рождается особое восприятие героического – чувство трагического героя, который, остро чувствуя роковую силу зла, борется за благо и, борясь за правое дело, чувствует себя вынужденным неумолимой логикой событий иногда идти к добру через зло.

В.В. Смолин в своей работе «Самосознание личности» пишет, что смятение возникает в ситуациях, когда признание факта поступка сопровождается внутренними колебаниями, неуверенностью в правильности сделанного выбора, возвратом отвергнутого и вновь утверждением своей правоты. Это состояние человека, для которого любой выбор оказывается недостаточно внутренне мотивированным, любой отказ – неоправданным. Кроме того, говоря о таком чувстве, как раскаяние, В.В. Смолин пишет, что раскаяние возникает в ситуации, когда человек признает факт совершения поступка, т. е. признает уже свершенный, реальный выбор, но сожалеет о нем. Отвергнутый в поступке собственный мотив (ценность, идеал) вновь возвращается самосознанием в «Я»; при этом личность признает свершившийся поступок, переживает его конфликтный смысл и готова нести ответственность.

В традиционной психологии принято относить страх к числу эмоций астенических, т. е. понижающих жизнедеятельность. Страх действует угнетающе на психическую деятельность и тем более на интеллектуальную работу. Состояние опасности вызывает эмоцию страха. Люди храбрые, мужественные умеют, однако, побеждать эту эмоцию и владеть собой: это достигается силой разума, чувства долга и т. д.; большое значение имеет привычка. Полная победа над страхом может сама по себе дать в самом лучшем случае только нормальное психическое состояние и отсутствие мучительных переживаний.

Дело обстоит так у многих, но далеко не у всех. Страх вовсе не единственно возможная реакция на опасность. Страх вовсе не является чем-то естественно неизбежным, первичным, с чем можно бороться лишь голосом разума, привычки и т. п. Опасность может совершенно непосредственно вызывать эмоциональное состояние стенического типа, положительно окрашенное, т. е. связанное со своеобразным наслаждением и повышающее психическую деятельность. Это переживание «особенной прелести опасности» и «высочайшего напряжения всех духовных струн» (Б.М. Теплов).

И.С. Кон в своей работе «Открытие «Я»» пишет, что стыд – сложное специфически культурное образование, гарантирующее соблюдение определенных групповых норм, обязанностей по отношению к «своим». Его положительный коррелят – честь, слава, признание и одобрение со стороны «своих». Чувство стыда психологически сложнее чувства страха, оно предполагает более высокий уровень осознанности. Однако оно остается частным, ограниченным, действуя только внутри определенной человеческой группы: стыдиться можно лишь «своих». Стыд – механизм общинно-групповой. Хотя это внутреннее переживание, стыд предполагает постоянную оглядку на окружающих: что скажут или сказали бы они? В переживании чувства стыда еще нет разграничения поступка и мотива: стыдиться можно даже случайных, не зависящих от человека обстоятельств, которые ставят его в невыгодное положение в глазах окружающих.

Ю.М. Орлов в своей работе «Самосознание и самовоспитание характера» пишет, что чувство обиды возникает у человека, когда он считает, что по отношению к нему совершена какая-то несправедливость, неприятность, нанесено оскорбление, совершен обман, неблагодарность и т. д. В основе этого чувства лежит механизм неподтверждения ожиданий относительно поведения другого человека в отношении переживающего обиду. Обычно обида возникает у человека в результате действий, слов или даже взгляда другого человека по отношению к нему. Но одно и то же действие или слова у одних могут вызвать чувство обиды, а у других это чувство может и не возникнуть в силу того, что у них нет жестких ожиданий относительно поведения окружающих. Недаром говорят об «обидчивых» людях, т. е. таких, которые легко обижаются и даже склонны видеть обиду (оскорбление, несправедливость) там, где ее и нет.

Человек, наносящий обиду другому человеку, может это сделать нарочито, расчетливо, с определенной целью, а может это сделать произвольно, не желая этого. Между тем чувство обиды, возникшее у одного из партнеров общения или совместной деятельности, может полностью разрушить это общение или деятельность и уж во всяком случае создать серьезные препят-

ствия для их нормального функционирования. Поэтому учитель должен очень внимательно следить за своими действиями, словами, замечаниями, чтобы невольно не причинить кому-либо из учащихся обиды, а в случае возникновения у кого-либо из них этого чувства, постараться как-то его разрядить (извиниться за невольно причиненную обиду, пошутить по этому поводу и т. д.).

## Глава 10. Воля

Н.В. Матяш утверждает, что сущность воли заключается в том, что она есть потребность в преодолении препятствий. Как всякая иная потребность, она может явиться источником положительных или отрицательных эмоций, обусловленных самим фактом преодоления или непреодоления преграды. Вмешательство воли не отменяет универсальности регулирующей функции эмоций, поскольку воля вмешивается в конкуренцию мотивов опять-таки на уровне эмоций: отрицательных – в случае неспособности преодолеть внутреннюю помеху и положительных – в случае победы над собой. Эта потребность выступает как склонность к достижению далеких целей, к овладению труднодостижимыми предметами влечений.

Безвольный человек предпочитает подчиняться потребности в экономии сил, уступать своей лени. Он находится во власти эмоций, вызываемых доступностью желаемого. Поэтому качество, противоположное воле, есть внушаемость.

П.В. Симонов и П.М. Ершов в своей работе «Темперамент. Характер. Личность» пишут, что удовольствие от преодоления препятствий, помех – наиболее яркий показатель воли. Поэтому важно, чтобы каждый ребенок с ранних лет тренировал свою волю в играх, в учении и труде. Индивидуальная норма удовлетворения «рефлекса, свободы» – воли – чрезвычайно важная черта характера.

Действие, совершающееся в условиях конфликта внутренне противоречивых тенденций, – это волевое действие (Н.В. Матяш).

Волевой акт начинается с возникновения побуждения, выражающегося в стремлении. По мере того как осознается цель, на которую оно направляется, стремление переходит в желание. Возникновение желания предполагает известный опыт, посредством которого человек узнает, какой предмет способен удовлетворить его потребность. У того, кто этого не знает, не может быть желания. Желание – это опредмеченное стремление, оно направлено на определенный предмет. Зарождение желания означает, поэтому, возникновение или постановку цели. Поэтому желание – это и целенаправленное стремление.

Между побуждением и действием вклиниваются размышление и борьба мотивов. Задержка действия для осмысления так же существенна для волевого акта, как и импульс к нему. Задержке при этом подвергаются другие, конкурирующие импульсы.

Рубинштейн в своей работе «Основы общей психологии» пишет, что воля высших своих ступенях – это не просто совокупность желаний, а известная организация их. Она предполагает способность регулировать поведение на основании общих принципов, убеждений идей. Воля требует, поэтому самоконтроля, умения управлять собой и господствовать над своими желаниями, а не только служить им.

Н.В. Матяш утверждает, что воля выражается в способности человека к сознательному регулированию и активизации своего поведения. Любое действие всегда в той или иной степени сопряжено с психическим регулированием, т. е. волевым процессом.

В качестве источников волевого процесса выступают потребности и интересы, выражающиеся в стремлениях. В зависимости от степени осознанности стремления разделяются на влечения, желания, хотения. Стремления в свою очередь выражаются в постановке целей.

По мнению Н.В. Матяш, влечение – это стремление, в котором осознается лишь недовольство каким-то состоянием, но не осознаются цель его изменения, пути и средства ее достижения. Когда возникает осознанная связь между влечением, неосознанно выражающим потребность, и предметом, который способен эту потребность удовлетворить, влечение переходит в желание, оно как бы «опредмечивается», приобретает свой мотив. Такое опредмечивание уже является предпосылкой возникновения собственно волевого процесса, здесь появляются возможности для организации действия. По мере усиления желание переходит в хотение. Хотение означает не только знание цели, но и стремление к ее реализации, уверенность в ее достижимости, направленность на овладение предметом желания и соответствующими средствами, убежденность в необходимости этого. Осознание цели и ее выбор – различные звенья в волевом процессе. Между ними возможен период колебаний. Принятие решения есть выбор определенной цели, побуждаемой мотивом.

Поведение без актуально переживаемой потребности, но имеющее общественную необходимость и есть волевое поведение, где смысл заданного извне действия оправдывается через произвольно выбранный субъектом мотив, осмысливание ситуации и последствий действия. Затем, при повторении действия, это поведение либо «привязывается» к уже имеющемуся у человека

мотиву, либо создается новый мотив, уже внутренне связанный с заданным действием.

Другими словами, волевое поведение, по мнению Н.В. Матяш, – это поведение, переходное от действия по необходимости к действию по новому сформированному мотиву, адекватному заданному действию. Искусственно связывая в сознании и воображении начало или окончание действия с ходом параллельных, не зависящих от него событий, человек как бы создает дополнительное побуждение к действию.

Свобода как возможность поиска и выбора является свойством воли, ее природой, без свободы нельзя говорить о регулировании доведения. В возможности выбора того или иного решения, возможности направить свое поведение в том или ином направлении практически осуществляется, проявляется господство человека над собой (Н.В. Матяш).

Поскольку развитие регулятивных процессов проходит большой путь на протяжении лицейского возраста, ближайшие взрослые на разных этапах должны по-разному контролировать поведение лицеиста, переходя от достаточно жесткого контроля к контролю смягченному и эпизодическому, побуждающему лицеиста самоконтролю. Без самоконтроля, умения управлять собой невозможно развитие воли. Не учитывать этого, продолжая тотальный контроль за поведением и учебной работой подростка и старшего лицеиста, – значит обрекать его или на трудное, конфликтное становление воли и характера, или на безвольную исполнительность. Родители и учителя, передавая функции контроля самому лицеисту, делают это на основе доверия к нему. Благодаря этому они создают благоприятные условия для развития его волевой саморегуляции. Важным моментом является и эмоциональная поддержка волевых усилий ученика при решении им трудных учебных задач, стремление к тому, чтобы он получал удовлетворение от сделанного.

## ТЕЗАУРУС

**АКТИВНОСТЬ** (лат. *activus* – действенный) – качество личности, выраженное в усиленной деятельности, во внешнем проявлении взглядов и убеждений. Социальный смысл А. определяется ее направленностью и мотивами. По этому критерию А. подразделяются на позитивную и негативную. Позитивная А. порождает высокие социально значимые результаты лишь в сочетании с глубокой компетентностью. Антоним А. – пассивность.

**Активность в обучении** – дидактический принцип, требующий от учителя организации процесса обучения, способствующего воспитанию у учащихся инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них наблюдательности, мышления и речи, памяти и творческого воображения.

**Активность общественная** – деятельное отношение человека к жизни общества, в котором он выступает как активный носитель и проводник или разрушитель норм, принципов и идеалов этого общества или определенного класса; сложное морально-волевое качество личности. А.о. предполагает наличие интереса к общественной работе и организаторских умений, ответственность при выполнении поручений, инициативность, исполнительность, требовательность к себе и готовность помочь другим при выполнении общественных заданий.

**Активность познавательная** – деятельное состояние личности, выражаемое в устойчивом стремлении к знаниям, к умственному напряжению и проявлению волевых усилий в процессе овладения знаниями. Физиологической основой А.п. является рассогласование между актуальной ситуацией и накопленным опытом. Различаются три уровня сформированности А.п. – воспроизводящая, интерпретирующая, творческая.

**АКТУАЛИЗАЦИЯ** – понятие, обозначающее переход психического явления из потенциального в актуальное или из менее актуального в более актуальное. А. в процессе обучения – перевод знаний, навыков и чувств из скрытого, латентного состояния в явное, действующее.

**АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА** (лат. *liccentus* – ударение) чрезмерное усиление отдельных сторон характера и их сочетаний, проявляющееся в избирательной уязвимости личности по отношению к определенному роду психотравмирующим воздействиям при устойчивости к другим (возбудимость, агрессивность, замкнутость, тревожность и т. д.). Знание А.х. необходимо учителю при осуществлении психолого-педагогической диагностики, разработке и реализации тактики и стратегии личностно-ориентированного педагогического взаимодействия с воспитанниками.

Разновидности акцентуации характера:

• **астеническая** – тип акцентуации, проявляющийся в таких признаках, как быстрая утомляемость, раздражительность, склонность к депрессии, повышенная тревожность, мнительность, нерешительность, склонность к самоанализу, постоянные сомнения, навязчивые мысли;

• **гипертимная** – тип акцентуации, для представителей которого характерны постоянно приподнятое настроение, повышенная психическая активность с жаждой деятельности и тенденцией разбрасываться, не доводя дело до конца, контактность, словоохотливость, энергичность, инициативность и вместе с тем легкомысленность, раздражительность, трудная переносимость условий жесткой дисциплины, вынужденного одиночества;

• **демонстративная** – тип акцентуации, носители которого артистичны, обходительны, неординарны в мышлении и поступках, стремятся к лидерству, легко приспосабливаются к другим людям и вместе с тем эгоистичны, лицемерны, недобросовестны в работе, тщеславны;

• **дистимная** – тип акцентуации, представители которого серьезны, добросовестны, преданны в дружбе, редко конфликтуют, однако не в меру пассивны, немногословны, склонны к пессимизму, замкнутому образу жизни;

• **лабильная** – тип акцентуации, носителям которого свойственна резкая смена настроения в зависимости от ситуации;

• **сензитивная** – тип акцентуации, связанный с такими чертами, как повышенная впечатлительность, обостренное чувство собственной неполноценности, боязливость, нерешительность;

• **шизоидная** – тип акцентуации, связанный с эмоциональной холодностью, замкнутостью, необычностью мышления;

• **циклоидная** – тип акцентуации, для которого характерно чередование фаз хорошего и плохого настроения с различными периодами. Во время душевного подъема представители этого типа ведут себя по гипертимному типу, а в период спада – по дистимному;

• **эпитептоидная** – тип А., связанный с такими чертами, как склонность к злобно-тоскливому настроению, раздражительности, агрессивности, внутренней неудовлетворенности, проявляющихся в форме злости, гнева, ярости, жестокости, конфликтности. Э.а. нередко связана с вязкостью мышления, скрупулезностью, педантичностью и др.

**АНОМАЛЬНЫЕ ДЕТИ** (греч. *anomalía* – отклонение от нормы) – дети, имеющие значительные отклонения от нормального физического и психического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами, и, вследствие этого, нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания. В зависимости от вида аномалии выделяются следующие категории А.д.: с нарушениями зрения – слепые, слабовидящие и ослепшие; с нарушениями слуха – глухие, слабослышащие и оглохшие; с нарушениями

интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, с эмоциональными нарушениями, со сложными видами нарушений.

**ВДОХНОВЕНИЕ** – состояние творческого подъема, прилива творческих сил, ведущее в педагогической деятельности к возникновению или реализации творческого замысла занятия, новых идей, увлеченности и полной отдаче при педагогическом взаимодействии с учениками. Состояние В. характеризуется повышенной общей активностью личности, продуктивностью деятельности, осознанием легкости творчества, полным эмоциональным погружением в него, направленностью на реализацию педагогической идеи. По мнению немецкого психолога, философа Гуго Мюнстерберга (1863–1916), вдохновение лежит в основе психологического механизма появления у ученика интереса к предмету. Этот механизм связан с тем, что педагог, выступая в роли промежуточного звена между учеником и предметом, может с помощью своих личностных свойств и состояний спровоцировать появление у ученика интереса к предмету через интерес к себе, т.е. ученик переносит свой интерес к воодушевленному учителю на безразличный ему сам по себе преподаваемый материал. Ученик верит в ценность изучаемого предмета, т.к. под влиянием воодушевления учителя видит его в новом свете.

**ВЕРА** – состояние психики человека, характеризующееся полным принятием им какой-либо информации, явлений, событий, собственных представлений; глубокой убежденности в их истинности. Вера выступает духовным фундаментом взаимодействия взрослых и детей.

От веры друг в друга педагогов и воспитанников, от степени доверия зависят эффективность и духовная полнота воспитательного воздействия и взаимодействия. Чем больше Вера и доверия в отношениях, тем вероятнее успех в воспитании. В рамках отношений, где отсутствует вера, может быть, возможно достичь позитивного результата в процессе обучения, передачи – усвоения знаний, умений и навыков, но невозможно воспитывать, формировать душу, гуманное отношение ко всему живому, достигать взаимопонимания и гармоничного взаимодействия.

**ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – особый тип деятельности, характерный для определенного этапа возрастного развития, при освоении которой у ребенка формируются психологические новообразования, на основе чего совершается качественный скачок в развитии и переход в новый возрастной этап. В.д. ведет развитие за собой, поэтому создание условий для формирования именно данной деятельности является очень важным. Гипотеза о ведущем типе деятельности получила развитие в работах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, итогом которых стало выделение В.д. в качестве критерия возрастной периодизации. В русле В.д. возникают и дифференцируются другие виды деятельности, перестраиваются основные психические

процессы, развиваются интересы и потребности, что является источником будущего противоречия между возросшими возможностями ребенка и сложившейся формой его взаимоотношений со взрослыми.

Каждая стадия психического развития ребенка характеризуется соответствующим типом В.д. Выделяются следующие виды В.д.: в младенческом возрасте – непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми, в раннем детстве – орудийно-предметная деятельность, в дошкольном возрасте – сюжетно-ролевая игра, в младшем школьном возрасте – учебная деятельность, в подростковом возрасте – интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин), общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн), в юношеском возрасте – учебно-профессиональная деятельность. Признаком перехода от одного возраста к другому является изменение ведущего типа деятельности.

Развивающий потенциал В.д. учитывается при проектировании учебно-воспитательного процесса, используется в психолого-педагогической коррекции. В рамках В.д. происходят тренировка и развитие всех психических функций ребенка и последующая их качественная перестройка. Организуя условия для полноценного развертывания В.д., педагог обеспечивает возможность познавательного, личностного и деятельностного развития ребенка.

**ВНИМАНИЕ** – избирательная направленность и сосредоточенность психической деятельности на одних объектах или явлениях при одновременном отвлечении от других. В. позволяет человеку выделять актуальные для него предметы, явления и их свойства, сконцентрироваться на выполняемой задаче (мыслительной, перцептивной, мнемической и пр.), т.е. является важным условием всякой целенаправленной активности человека и выступает своеобразным фильтром, отбирающим важное, наиболее актуальное для человека содержание. Основная линия развития В. состоит в становлении его произвольности, увеличении объема, повышении устойчивости, улучшении распределения и более быстром переключении. Внимание дошкольника неустойчиво и большей частью произвольно. Для его организации необходимо внешнее управление, исключение из поля внимания отвлекающих стимулов, активизация познавательных интересов ребенка. Важно также создавать условия для формирования произвольного внимания младшего школьника. Свойство произвольности внимания приобретает в условиях учебной деятельности, в которой выполняет функцию контроля.

**ВООБРАЖЕНИЕ** (фантазия) (от англ. *imagination* – воображение, фантазия) – психический процесс, состоящий в построении новых образов действительности на основе переработки имеющегося содержания сознания. В. является психологической основой творчества, прогнозирования, проектирования будущей деятельности, и через нее – освоения новых сфер действительности.

Развитие В. у ребенка связано со становлением знаково-символической функции сознания. Уже в раннем детстве проявляется способность действовать в воображаемой ситуации. Дошкольный возраст отличается бурным развитием В. Одним из ведущих источников развития В. является детская игра, в которой ребенок выполняет действия с замещающими предметами в соответствии с замыслом и ролью. Существенную роль в развитии В. играют также продуктивные виды деятельности (конструирование, изобразительная деятельность, литературное и музыкальное творчество). Впоследствии В. включается в разные виды деятельности человека. В своей развитой форме В. культивируется, прежде всего, средствами искусства. В учебном процессе потенциал В. еще не использован в должной мере.

**ВОСПРИЯТИЕ** – познавательный процесс, позволяющий построить образ мира, т.е. единую связную предметную картину. Восприятие отражает целостные предметы и ситуации, соединяет между собой разрозненные свойства в единый структурированный целостный образ.

В раннем возрасте восприятие является ведущей психической функцией и занимает центральное место в развитии познавательной сферы ребенка. В этот период развития формируются перцептивные действия, возрастает дифференцированность восприятия, усваиваются «сенсорные эталоны». Развитие восприятия и связанных с ним предметных действий является основой для формирования наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте. В системе М. Монтессори разработана методика обучения, основанная на сенсорном воспитании (развитии органов чувств с помощью окружающей среды и дидактических занятий).

**ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ** – актуализация в памяти ранее воспринятого содержания в форме образов, понятий, суждений. В отличие от узнавания опыт актуализируется без повторного восприятия стимула, может осуществляться в произвольной и непроизвольной форме. Эффективность В. зависит от таких факторов, как запоминание материала в условиях высокой мотивации, степень соответствия между ситуациями запоминания и воспроизведения, структурированность запоминаемого материала.

**ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ** – сложные психические процессы, социальные по своему происхождению и прижизненно формирующиеся, опосредствованные по своему психологическому строению и произвольные по способу осуществления. Понятие «высшие психические функции», предложенное Л.С. Выготским и развитое в работах А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, Д. Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, является одним из основных понятий современной психологии.

Л.С. Выготский выделил два уровня психических явлений – «натуральные» и «культурные» психические процессы, связывая первые с генетиче-

ским фактором, а вторые – с формированием под влиянием социальных воздействий. Главная особенность В. п. ф. состоит в их знаковой опосредствованности, в усложнении их структуры за счет «встраивания» в нее «психологических орудий», являющихся продуктом историко-культурного процесса. Основные характеристики В.п.ф.: опосредствованность, осознанность, произвольность. К системным психическим процессам, составляющим человеческое сознание, можно отнести произвольное внимание, произвольную память, высшие формы мышления и т.д. Закономерность формирования В.п.ф. состоит в том, что первоначально они реализуются в коммуникативно-деятельностных формах взаимодействия между людьми, и лишь позже – как внутренний интрапсихический процесс. Переход культурной функции во внутренний план связан с превращением внешних средств осуществления функции во внутренние психологические средства (их интериоризацией).

В возрастной и педагогической психологии понятие В. п. ф. используется как одно из центральных при изучении закономерностей развития психических процессов, механизмов их управления и формирования.

**ВЫТЕСНЕНИЕ** – механизм психологической защиты, в результате действия которого неприемлемые для человека переживания, мысли, воспоминания вытесняются в область бессознательного, продолжая оказывать влияние на поведение и эмоциональные состояния.

**ВОЛЕВОЕ УСИЛИЕ** – форма стресса, мобилизующего внутренние ресурсы человека (память, мышление, воображение и др.), создающего дополнительные мотивы к действию, которые отсутствуют или недостаточны, и переживаемого как состояние значительного напряжения.

**ВОЛЯ** – сторона человеческой психики, проявляющаяся в сознательных, целенаправленных действиях. Следует различать цель, для достижения которой осуществляется волевое усилие, и побуждение к действию, или мотив. Но и мотивы и цели волевых усилий обусловлены образом жизни человека, его личными особенностями, местом в общественных отношениях. Основные волевые качества человека: целеустремленность (умение подчинять свои действия собственным взглядам и убеждениям), решительность (умение своевременно принимать устойчивое решение и оперативно приступить к его реализации), настойчивость (умение добиваться исполнения принятых решений, несмотря на трудности и преодолевая их), выдержка и самообладание (умение владеть собой в экстремальных условиях), дисциплинированность (умение подчиняться требованиям старшего по возрасту, званию, положению в обществе), смелость и мужество (умение идти к цели, невзирая на грозящую опасность для жизни и здоровья или личного благополучия).

В педагогическом процессе формирование воли воспитанников играет значительную роль, т.к. без выработки волевых качеств (целеустремленности,

дисциплинированности, организованности, настойчивости, выдержки, самообладания, решительности и др.) воспитаннику трудно реализовать свои потенциальные возможности в полном объеме.

**ВООБРАЖЕНИЕ** – психический процесс, заключающийся в создании новых представлений, мыслей и образов на основе прошлых восприятий, имеющегося опыта и знаний. Являясь специфическим видом человеческой деятельности, возникающим и развивающимся в ходе решения проблемной ситуации, воображение выражается в мысленном построении программы поведения. Важнейшее значение В. состоит в том, что оно позволяет субъекту деятельности зримо представить цель как предвидимый результат до ее начала, тем самым ориентируя его в построении программы действий. Сильное, деятельное воображение есть необходимая принадлежность ума (К.Д. Ушинский).

От богатства и развитости воображение самого учителя во многом зависят характер его педагогической деятельности, взаимоотношения с воспитанниками, родителями, коллегами и другими людьми. В. необходимо учителю, т.к. без него невозможно представить себе ни ход планируемого урока, ни предугадать реакцию учащихся, ни организовать воспитательное мероприятие и т.д. Кроме того, педагог осуществляет формирование В. учащихся и опирается на него в процессе урока и во внеурочной деятельности.

**Воображение активное** (произвольное) (лат. *activus* – деятельный) – воображение, пользуясь которым человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.

**Воображение воссоздающее** (репродуктивное) (лат. *re* – вновь, снова + *productio* – производство, произведение) – мысленное представление предмета, соответствующее заданной схеме, чертежу, рисунку или словесному описанию.

**Воображение пассивное** (непроизвольное) (лат. *passivus* – недейтельный) – воображение, образы которого возникают спонтанно, помимо воли и желания человека.

**Воображение продуктивное** (творческое) (лат. *productivus* – производительный, плодотворный) – самостоятельное создание новых образов, требующее отбора материалов, необходимых для построения образа в соответствии с собственным замыслом; оно играет существенную роль во всякой творческой деятельности. Особой формой В.п. является мечта – создание образов желаемого будущего, – служащая мощным стимулом к деятельности, если она представляет собой реально осуществимую программу действий человека и если человек борется за ее реализацию.

**ВНИМАНИЕ** – избирательное отношение к объектам психической деятельности, характеризующееся тем, что из множества действующих в данный

момент раздражителей (внешних и внутренних) объектом отражения оказываются лишь очень немногие из них. Внимание – необходимое условие выполнения любой, в том числе и преподавательской и учебной, деятельности. Его физиологической основой является концентрация возбуждения в определенных участках головного мозга, в результате чего создается очаг оптимальной возбудимости, вызывающий по закону отрицательной индукции более или менее значительное торможение остальных участков коры головного мозга. Такой очаг не может сохраняться в течение продолжительного времени, в силу чего происходит смена объектов внимания. В ходе учебной деятельности необходимо переключать В. с одного объекта на другой с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося.

**ВНУШАЕМОСТЬ** – степень восприимчивости личности к внешнему психологическому воздействию. На повышенной внушаемости, свойственной детскому возрасту, строится стратегия педагогического воздействия.

**ВНУШЕНИЕ (СУГГЕСТИЯ)** – всякое психическое воздействие или влияние на эмоциональную, бессознательную сферу психики человека или группы людей нередко помимо, а иногда и против их воли. Внушение приводит либо к появлению у человека определенного состояния, чувства, отношения, либо к совершению им поступка, непосредственно не следующего из свойственных ему норм и принципов деятельности. Внушение может быть прямым (императивным) и косвенным, преднамеренным и непреднамеренным, полученным в бодрствующем состоянии, в гипнотическом состоянии, в естественном сне, в постгипнотическом состоянии. В педагогике В. часто рассматривается как дополнительный психологический эффект, усиливающий разнообразные методы воздействия на личность, однако ряд авторов считают его одним из методов воспитания.

**Внушение вербальное (словесное)** – внушение с помощью непосредственно обращенной к внушаемому речи внушающего.

**Внушение гипнотическое** (греч. *hypnos* – сон) – внушение, направленное на человека или группу людей, находящихся в состоянии гипноза. В более узком смысле В.г. – психическое воздействие на человека, находящегося в состоянии гипноза. Посредством гипнотического внушения производится лечение неврозов, истерических явлений, психоневрозов, наркомании.

**Внушение зрительное** – внушение, включающее использование изображений лиц, предметов или явлений.

**Внушение императивное** – (лат. *imperativus* – повелительный) – внушение, осуществляемое при помощи повелительных призывов и действий и вводящее пациентов в состояние высокого эмоционального напряжения.

**Внушение косвенное** – внушение посредством значимых для внушаемого предметов или явлений.

**ВОСПРИЯТИЕ** – 1) отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величины, цвета и т.п.), действующих в данный момент на органы чувств. Всякое осмысленное В. включает в себя узнавание предметов или явлений, т.е. отнесение их к определенной категории из встречавшихся в прежнем опыте. В процессе В. обычно участвуют несколько органов чувств, в результате чего образуются сложные (комплексные) условно-рефлекторные связи, являющиеся физиологической основой восприятия; 2) основная категория учебных целей, обозначающая готовность, желание и способность обучаемого познавать те или иные явления окружающего мира.

С В. начинается усвоение учебного материала. Воспринимать – значит разбираться в сущности изучаемого, связывать его с тем, что уже известно, познавать его проявления, свойства, способы применения.

В. характеризуется большими индивидуальными различиями в полноте, точности и быстроте, обобщенности и эмоциональной окрашенности (в зависимости от прошлого опыта и особенностей нервной системы), что должно учитываться педагогом при организации образовательного процесса. В. тесно связано с практической деятельностью человека, широко и успешно развиваясь в условиях выполнения этой деятельности.

**ВЫБОР МОРАЛЬНЫЙ** – сознательное предпочтение человеком определенной линии поведения или конкретного поступка, отражающее степень нравственной свободы личности и общества. Культура и свобода В.м. заключается в том, что человек не просто выбирает мораль, но и действует в конкретных обстоятельствах сообразно этому выбору. С точки зрения идеала, выбор может быть моральным или аморальным, добродетельным или порочным, справедливым или несправедливым, с точки зрения „обстоятельства — правильным или неверным. Ориентация на справедливый и правильный выбор – важнейшая задача нравственного воспитания.

**ВЫДЕРЖКА** – умение контролировать свое поведение, сдерживать непосредственные побуждения и импульсивные действия, подчиняя их существующим нормам и правилам поведения. Процесс воспитания В. включает ознакомление детей с Уставом образовательного учреждения, Правилами поведения учащихся, действующими в школе, постоянные упражнения в соотношении своих поступков с принятыми нормами поведения, отказ от поступков, могущих привести к нежелательным для ребенка и его окружения последствиям.

**ГОРДОСТЬ** – чувство, которое отражает высокую оценку человеком своих или чужих (др. человека, группы, страны и т.д.) достижений и заслуг, осознание их соответствия высоким нравственным ценностям и образцам; регулятивная роль Г. определяется тем, что она ориентирует человека на эти

ценности и образцы, формирует собственное достоинство, самоутверждение и независимость личности. В случае утраты человеком критического отношения к себе Г. переходит в самомнение, самоуверенность, чванство, высокомерие и другие негативные качества, оборачивается гордыней – непомерной гордыней.

**ГОТОВНОСТЬ ВНУТРЕННЯЯ** – осознанная установка на предстоящую деятельность, обусловленная высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности или коллектива, который обеспечивает успех предстоящей деятельности.

**Готовность к самообразованию** – личностное качество, выраженное в умении соотносить мир знаний и мир реалий, в способности самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы, основанной на умении свободно ориентироваться в различных источниках информации и критически анализировать их.

**Готовность к школьному обучению** – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Обусловлена созреванием организма ребенка, в частности его нервной системы, степенью сформированности личности, уровнем развития психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления) и т.д. Готовность к школьному обучению включает следующие компоненты: мотивационная (отношение к учебе как к общественно значимому делу и стремление к приобретению знаний), волевая (умение ребенка действовать в соответствии с образцом и осуществлять контроль путем сопоставления с ним как с эталоном), умственная (достижение достаточно высокого уровня развития познавательных процессов: дифференцированное восприятие, произвольное внимание, осмысленное запоминание, наглядно-образное мышление, первые шаги в овладении логическим мышлением), коммуникативная (наличие произвольно-контекстного общения со взрослыми и кооперативно-соревновательного со сверстниками), речевая (овладение грамматикой и лексикой языка, определенная степень осознанности речи, становление форм: внешняя – внутренняя, диалогическая – монологическая) и функций (общения, обобщения, планирования, оценивания и т.д.) речи.

**Готовность старшеклассников к самоопределению** – готовность школьников к выбору своего трудового, профессионального пути, осознанию собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей своей личности.

**Готовность профессиональная** – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению

определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнять. Она не обязательно согласуется с объективной профессиональной подготовленностью. Профессиональная готовность к педагогической деятельности – совокупность профессионально обусловленных требований к учителю, в состав которой входит, с одной стороны, психологическая, психофизиологическая и физическая готовность, а с другой – научно-теоретическая и практическая подготовка.

**Гуманистическая психология** – психологическая теория, в которой человек рассматривается как духовное существо, стремящееся к самоактуализации и раскрытию индивидуального потенциала. Гуманистическая педагогика активно использует потенциал данного направления: принципы недирективного взаимодействия учителя с учеником, создание условий для актуализации личностного творческого потенциала ребенка. К. Роджерс предложил «психотерапевтическую триаду» для построения гуманной среды общения с ребенком: положительное безоценочное отношение (принятие), эмпатические способы познания и конгруэнтность терапевта.

**ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ** – основная характеристика процесса развития личности; противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания. К основным противоречиям относятся: противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью и возможностями их удовлетворения; противоречие между возросшими физическими и духовными возможностями ребенка и старыми, ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; противоречие между растущими требованиями со стороны общества, группы взрослых и наличным уровнем развития личности (В. А. Крутецкий). Перечисленные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают свои характерные специфические черты в зависимости от возраста, в котором проявляются. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности, в результате чего ребенок переходит на более высокую степень своего развития.

**ДЕФИЦИТ ОБЩЕНИЯ** – снижение интенсивности и качества общения человека с другими людьми. В младенческом возрасте дефицит непосредственно-эмоционального общения ребенка со взрослым негативно влияет на темпы психического развития. Недостаток и ограничение общения ребенка со взрослыми и сверстниками замедляют и обедняют развитие мыслительных процессов, эмоциональной сферы, системы потребностей и мотивов, социально-психологических качеств личности.

**ДЕЦЕЛЕРАЦИЯ** – замедление темпов в интеллектуальном, психическом и физическом развитии детей и подростков вследствие неблагоприятных

социально-экономических и экологических причин, отмеченное в нашей стране в конце 90-х гг. XX в.

**ДЕЦЕНТРАЦИЯ** (от лат. *de-* – приставка, указывающая на отмену, удаление + *centrum* – средоточие) – механизм преодоления познавательного, личностного и коммуникативного эгоцентризма на основе развития способности субъекта к осмыслению точек зрения других людей.

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ** – активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого субъект целенаправленно воздействует на объект и удовлетворяет свои потребности. Д. социальна по своему происхождению и содержанию. Структура Д. включает мотив (предмет потребности), цель (образ результата, на который направлено действие), условия выполнения деятельности, действия (направленные на цель или задачу), операции (из которых выстраивается действие).

**ДИСЦИПЛИНА** (лат. *discipline*: – учение, наука):

1) качественная характеристика порядка, организованности в той или иной общности, сфере жизнедеятельности людей, отражающая соответствие их поведения сложившимся в обществе нормам права, морали или уставным требованиям какой-либо организации. Дисциплинированность учащихся – строгое и точное соблюдение установленного в учебном заведении порядка, добросовестное исполнение своих обязанностей, требований учителей и школьного коллектива, сознательное подчинение своему долгу. Будучи результатом разносторонней воспитательной работы, Д. учащихся в то же время сама является важным средством воспитания, выработки сознательности, организованности, культуры труда, разнообразных качеств школьника;

2) учебный предмет, отрасль науки или нескольких наук.

**Дисциплина сознательная** – гражданское качество и результат учебно-воспитательного процесса; характеризуется проявлением активности и инициативы, органическим сочетанием интересов личности и общества, ответственным отношением к труду и общественному достоянию; предполагает целеустремленное сосредоточение внимания, воли, всех интеллектуальных и творческих способностей и физических сил на решении реальных насущных задач жизни.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ И ОБРАЗОВАНИИ** (лат. *differentia* – разница):

1) форма организации учебной деятельности обучающихся, в ходе которой на основе отбора содержания, форм, методов, темпа, объема образования создаются оптимальные условия для усвоения знаний каждым;

2) ориентация системы образования на удовлетворение различных образовательных потребностей.

Дифференциация в обучении и образовании бывает:

- **внешняя** (организация разнообразных образовательных учреждений, открытие так называемых профильных классов или коррекционных групп, факультативов, курсов по выбору и т.д.);

- **внутренняя** (в рамках обычного класса для каждого обучающегося, с учетом его индивидуальных особенностей, определяется наиболее рациональный характер работы на уроке);

- **элективная** (предоставление учащимся права выбирать ряд предметов для изучения в дополнение к обязательным учебным дисциплинам).

Кроме того, Д. в о. и о. может осуществляться и по другим критериям:

- по способностям (на основании учета успеваемости в предыдущем классе учащиеся распределялись на несколько групп);

- по интеллекту (на основе тестирования, по результатам которого учащиеся распределялись на три группы: способных, средних и неспособных, обучение которых различалось по уровню преподавания и требованиям к знаниям);

- по неспособности (учащиеся, неуспевающие по отдельным предметам, группировались в классы, в которых эти предметы преподавались на пониженном уровне и в меньшем объеме).

Современная концепция Д. в о. и о. в общеобразовательном учреждении предусматривает профилированное обучение старшеклассников, курсы по выбору и факультативы. В целях осуществления предпрофессиональной подготовки учащихся, используя проявляющиеся к 12-13 годам устойчивые интересы учащихся к той или иной области знаний или виду деятельности, функционируют учреждения и классы с углубленным изучением отдельных учебных предметов, а также средние специализированные учреждения: музыкальные, художественные, хореографические.

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ВОСПИТАНИЮ** – целенаправленное педагогическое воздействие на группы учащихся, существующие в сообществе детей, как его структурные или неформальные объединения или на основе *психолого-педагогической диагностики* выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам учащихся. Д.п. решает задачи эффективной педагогической помощи учащемуся в совершенствовании его личности путем *самовоспитания*. В процессе Д.п. педагог изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи воспитания, формы включения учащихся в общую деятельность и отношения. Реализация Д.п. способствует организации групповых игр, конкурсов и соревнований, формированию временных инициативных групп, созданию специальных педагогических ситуа-

ций, помогающих раскрыть достоинства учащихся, которых недостаточно знают в коллективе.

**ДОБРО** – этическая категория, отражающая положительные нравственные значения явлений общественной и личной жизни человека в их отношении к идеалу; одно из наиболее общих понятий морального общественного сознания. Противоположность добру – зло. В зависимости от того, что оценивается (поступок, моральное качество личности, взаимоотношения или социальная деятельность людей и т.д.). Добро приобретает форму более конкретных понятий – благодеяние, добродетель, справедливость и т.д. В обыденном сознании содержание понятия Д. помимо моральных явлений включает и другие положительные ценности, которые отождествляются с благом, обозначают приятное, целесообразное, отвечающее интересам тех или иных социальных групп.

**ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТЬ** – отношение к человеку, ориентированное на содействие его благу, на совершение добра. Субъективно Д. проявляется в благорасположении, симпатии, сочувствии, благодеянии. С нравственной точки зрения Д. является долгом человека. По отношению ко всем людям требование Д. определяется постулируемым моралью равенством людей и правом каждого на уважение. При этом в доброжелательности подчеркивается не только безусловное признание в другом человеке его морального достоинства, но выражаются миролюбие, дружелюбность, готовность к плодотворному сотрудничеству.

**ДОБРОТА** – качество человека, выражающее его способность и стремление делать людям добро. Противоположность доброте – злобность. В обыденном сознании под Д. понимаются такие качества личности, как мягкость, предупредительность, заботливость, способность к сочувствию, без которых доброта немыслима. Подлинная доброта является принципиальной и вдохновляется заботой не только о благополучии другого человека, но и о его моральном совершенстве и достоинстве.

**ЖЕЛАНИЕ** – переживание человеком той или иной своей потребности, один из компонентов волевого процесса. В отличие от влечения желание характеризуется более или менее конкретным представлением объекта, на который оно направлено; часто служит стимулом к действию.

**ЗАБЫВАНИЕ** – психический процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема закрепленного в памяти материала, невозможности адекватно воспроизвести, а в крайних случаях даже узнать то, что было известно из прошлого опыта. Забывание может быть полным или частичным, длительным или временным. При *полном забывании* закрепленный материал не только не воспроизводится, но и не узнается. *Частичное забывание* материала происходит тогда, когда человек воспроизводит его не весь или с

ошибками, а также тогда, когда только узнает, но не может воспроизвести. Длительное забывание характеризуется тем, что человеку, на протяжении долгого времени, не удастся воспроизвести, припомнить что-либо. Часто забывание бывает *временным*, когда человек не может воспроизвести нужный материал в данный момент, но спустя некоторое время все же воспроизводит его. Основной путь предупреждения забывания – повторение, неоднократное применение усвоенных знаний на практике, в процессе упражнений, заучивание, систематизация знаний и пр.

**ЗАВИСТЬ** – чувство неприязни к другому лицу (общности, организации) по отношению к его счастью, благополучию, успеху, нравственному, культурному уровню или материальному превосходству. Зависть родственна ревности и также основывается на эгоизме, себялюбии и т.п., но в отличие от нее всегда направлена на реальные преимущества другого лица. Природа зависти противоречива: вызывая аморальные поступки, она в определенных условиях приводит к положительным прагматическим результатам (но не моральным). Детская зависть существенно отличается от зависти взрослых, хотя имеет ту же основу. Не обладая достаточным социальным опытом, развитыми моральными чувствами и волей, ребенок распространяет свои притязания на все, что видит. Не получив соответствующего воспитания, он в дальнейшем ожесточается, и зависть может перерасти в отрицательную черту характера.

**ЗАДАТКИ** – врожденные анатомо-физиологические особенности, среди которых наибольшее значение имеют особенности нервной системы и протекающих в ней процессов. Задатки имеют важное значение для развития способностей. Задатки не предопределяют будущих психических свойств: часто задатки бывают многозначными, на их основе могут вырабатываться разные способности в зависимости от условий жизни и воспитания.

**ЗАПОМИНАНИЕ** – один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении ощущений, образов восприятия, представлений, мыслей, действий, переживаний. Запоминание – основа накопления, сохранения и воспроизводства человеком своего опыта. Ведущую роль в запоминании играют 2-я сигнальная система, словесные связи. Различают смысловое (логическое) и механическое запоминание, произвольное и произвольное запоминание. Продуктивность запоминания зависит от волевых качеств обучающегося и от объема и степени сложности учебного материала.

**Запоминание произвольное** – осуществляется в процессе деятельности человека, без каких-либо специальных мнемонических задач. Занимает большое место в жизни и деятельности людей: человек многое запоминает и воспроизводит произвольно, без специальных намерений и усилий, хотя главную роль, особенно в учебной и трудовой деятельности, играет произвольная память, позволяющая человеку запоминать то, что ему необходимо в

будущем, и припоминать то, что ему нужно в данный момент. Полнота, точность и прочность З.н. зависят от целей и мотивов выполняемой человеком деятельности и от способов ее осуществления. З.н. более продуктивно, если запоминаемый материал является объектом не побочной, а основной деятельности, если ориентировка в материале и его осмысливание достигаются активными способами, а мотивы деятельности жизненно значимы для человека, связаны с его потребностями, интересами, чувствами.

**Запоминание произвольное** – специальное мнемоническое действие, успешность которого зависит от особенностей мнемонических целей (запомнить дословно, запомнить основное в материале и пр.), от мотивов запоминания (интерес к материалу, осознание его значения, чувство долга, ответственности и пр.). Решающим условием продуктивности З.п. является применение специальных приемов: составление плана запоминаемого материала; его классификация, систематизация; сравнение запоминаемых объектов между собой и с тем, что ранее усвоено; опора на наглядные образы, на схемы пространственного расположения материала, на воспроизведение в процессе заучивания и пр. З.п., при других равных условиях, продуктивнее произвольного: оно обеспечивает большую систематичность, сознательность, прочность усвоения знаний.

#### **ЗАПУЩЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ:**

1) комплекс негативных качеств личности и поведение, противоречащее требованиям школы, общества;

2) устойчивое отклонение от нормы в нравственном сознании и поведении детей и подростков, обусловленное отрицательным влиянием среды и ошибками в воспитании. Условно выделяют несколько стадий З.п.

**Первая стадия** – предрасполагающая (возникает в результате неправильного воспитания в семье – дефицит полезного общения, избыток или недостаток родительской заботы, ласки, конфликты между родителями, отсутствие единства требований к ребенку, отсутствие ситуаций, воспитывающих чувство сострадания; из-за ошибок воспитателей детских учреждений; как результат депривации).

**Вторая стадия** – следствие слабой психологической и педагогической готовности к школьному обучению дошкольников. Проявляется в негативном отношении к нормам и правилам жизни в детском коллективе как следствие отсутствия успеха главным образом в учебной деятельности.

**Третья стадия** – углубленное негативное отношение к нормам и правилам жизни детского коллектива, проявление асоциальных тенденций отклоняющимся поведением.

**Четвертая стадия** – антиобщественные тенденции поведения закрепляются и проявляются в грубости, негативизме, недисциплинированности и т.п.;

встречаются факты мелкого воровства, нападения на слабых, жестокости, злого хулиганства, переходящие в правонарушения и преступления. Третья и четвертая стадии З.п. наиболее часто проявляются в подростковом возрасте.

**ЗАРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ** – разновидность способа влияния на воспитуемого, возникающая в группе людей, которые руководствуются в своем поведении эмоциональным состоянием, действуют на основе сведений, принятых без должного анализа, либо повторяют действия других людей. З.э. основывается на общем переживании группой людей одних и тех же эмоций.

**ЗАСТЕНЧИВОСТЬ** – психическое состояние или качество личности, проявляющееся в смущении, тревожности, скованности, необоснованной молчаливости, в затруднениях речи. Возникает (чаще у подростков) из-за неуверенности в том, какое впечатление человек производит на других людей (незнакомых или малознакомых) его поведение. Главное средство преодоления застенчивости – включение ребенка в коллективную, деятельность с другими детьми, требующую активного общения, обмена мнениями и взаимной оценки достигнутых результатов. Весьма важно предлагать ребенку посильные задания с последующей положительной оценкой их выполнения в присутствии коллектива, что усиливает уверенность ребенка в своих силах и положительном отношении к нему окружающих.

**ЗАТРУДНЕНИЯ** – психологическая преграда или помеха, являющаяся причиной перерыва в деятельности. Могут возникать как по объективным причинам (например, педагог в силу недостаточной профессиональной компетентности не знает, как работать с неуспевающими, найти подход к трудному ученику), так и по субъективным (из-за стресса, усталости учитель может оказаться не способным учесть состояние учеников, хотя в принципе это делать умеет).

**ЗАУЧИВАНИЕ** – вид работы по усвоению знаний, заключающийся в закреплении по определенному алгоритму в памяти учебного материала для последующего воспроизведения на занятиях и применения в практике.

**ЗЛОДЕЯНИЕ** – действие, представляющее собой преступление против нравственности и посягающее на духовные или материальные ценности. Конкретное содержание злодеяния может быть различным: обман, глумление над святынями, насилие, убийство и др. Обычно различают намеренные и ненамеренные, умышленные и неумышленные злодеяния. С психологической точки зрения злодеяние совершается вследствие интеллектуальной, волевой или нравственной неполноценности.

Злодеяние – противоположность благодеянию и выражается в поступке, являющемся моральным злом по характеру деяния и мотива и социальным злом по своим последствиям.

**ЗНАНИЕ** – проверенный общественно-исторической практикой и удостоверяемый логикой результат процесса познания действительности; адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Знание фиксируется в форме знаков естественного и искусственных языков и могут быть: донаучными, житейскими, художественными и научными. Различают глубину и широту знаний, степень полноты охвата ими предметов и явлений данной области действительности, их особенностей, закономерностей, а также степень детализованности знаний. Являясь составной частью мировоззрений человека, З. в большой мере определяют его отношение к действительности, моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей.

В педагогике понятие З. следует рассматривать в двух аспектах: то, что уже усвоено, применено или соответствующим образом использовано в вербальной (словесной) и предметной практической деятельности, стало свойством личности, т.е. связано с запоминанием и воспроизведением изученного материала.

**Знание обучающегося** – результат педагогически направленного усвоения фактов, понятий, законов науки, в которой отражены закономерности развития природы и общества. З.о. являются орудием мышления и преобразования мира.

**ЗОЛОТОЕ ПРАВИЛО** – одно из древнейших нормативных требований, закрепившееся с конца I в. и выражающее общечеловеческое содержание нравственности: «(Не) поступай по отношению к другим так, как ты (не) хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». З.п. – формула отношения человека к себе через его отношение к другим.

**ЗОНА АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ** – состояние личности обучаемого, в котором он может делать что-либо без помощи педагога, определяемое степенью сложности задач, решаемых им самостоятельно (Л.С. Выготский).

**Зона актуального развития** – состояние, уровень развития человека, при котором он способен самостоятельно понять и осмыслить информацию, решать задачи известными ему способами.

**Зона ближайшего развития** – потенциальный уровень развития человека (в частности, ребенка), когда он может справиться с поставленной задачей с помощью другого человека (в частности – педагога), а после накопления опыта совместной деятельности может выполнять задания этого уровня самостоятельно. Понятие «зона ближайшего развития» введено Л. С. Выготским.

**ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ** – расхождение между уровнем актуального и уровнем потенциального развития (которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со

сверстниками). З.б.р. – следствие становления высших психических функций, которые формируются сначала в совместной деятельности, в сотрудничестве с другими людьми и постепенно становятся внутренними психическими процессами субъекта. З.б.р. свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей (Л.С. Выготский).

**ЗРИТЕЛЬНАЯ ПАМЯТЬ** – тип памяти, в которой ведущую роль при запоминании и воспроизведении играет зрительный анализатор. З.п. развивается при занятии такими видами деятельности, которые требуют преимущественно зрительных восприятий. В жизни чаще встречается смешанный – зрительно-двигательный тип памяти.

**ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ** – организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения. Средствами И.о. могут выступать индивидуальные и групповые задания.

**ИНДИВИДУАЛИЗМ** (лат. *individuum* – неделимое) – черта личности, одновременно тип мировоззрения, в основе которого лежит абсолютизация позиции индивида в его противопоставленности обществу как таковому, миру в целом. Индивидуализм проявляется как в реальной жизненной позиции, в поступках, так и в различных концепциях – этических, философских, идеологических, политических и т.д. Согласно принципам И., счастье отдельной личности, ее свобода и неограниченное развитие рассматриваются как высшая цель, а функционирование социальных институтов и групп – как основа и средство для достижения этой цели. В морально-психологическом плане это качество близко к эгоизму.

**Индивидуализм нравственный** – внутренняя духовная сосредоточенность личности на собственных проблемах совершенствования, поисках цели и смысла жизни, места среди людей, интеллектуально-нравственной свободы, на творческом самовыражении развитии способностей и дарований.

**ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ** – неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей. В психологии проблема индивидуальности ставится в связи с целостно характеристикой отдельного человека в многообразии его мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств перцептивных процессов, интеллекта, склонностей, способностей и др. особенностей.

Их конкретное сочетание создаст уникальную целостную структуру переживающего и действующего индивида. Термин «И.» употребляется также как синоним термина «индивид» для обозначения неповторимой совокупно-

сти признаков, присущих отдельному организму и отличающих данный организм от всех других, принадлежащих тому же виду.

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД** – принцип отечественной педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе в классе достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребенком, основанное на знании его черт личности условий жизни. В результате систематического и регулярного изучения своих воспитанников с помощью диагностической карты педагог создает ясное представление о характере каждого учащегося, его интересах и способностях, влиянии на него семьи и ближайшего окружения, получает возможность не только объяснить поступки ребенка, отношение к тем или иным предметам и к учению в целом, но и поставить соответственно педагогические задачи, направленные на нейтрализацию и преодоление негативных и развитие позитивных качеств личности ребенка.

**ИНИЦИАТИВНОСТЬ** – черта личности, характеризующаяся способностью и склонностью к активным и самостоятельным действиям. В процессе учения И. развивается с помощью системы дидактических методов, приемов и средств. Участвуя в активных формах учебной, внеклассной и внешкольной деятельности (написание сочинения на свободную тему, выбор одного из способов решения проблемной ситуации, выступления на диспутах, конференциях и пр.), учащиеся проявляют творческую самостоятельность, гибкость мышления, импровизируют. Формированию инициативности могут препятствовать угнетающие личность запретительные, авторитарные методы воспитания.

**ИНТЕЛЛЕКТ** (лат. *intellectus* – разумение, понимание постижение) – разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умственных функций (сравнения, образования понятий, суждения, заключения и т.д.), которые превращают восприятие в знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. В ряде психологических концепций И. отождествляется с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем. В современной западной психологии наиболее распространенной является прагматическая трактовка интеллекта как способности справляться с соответствующими заданиями, эффективно включаться в социокультурную жизнь, успешно приспособляться. Отечественная психология исходит из принципа единства интеллекта, его связи с личностью. Содержательное определение самого интеллекта зависит от характера соответствующей общественно значимой активности сферы индивида (учение, производство, политика и др.). В связи с успехами научно-технической революции – развитием кибернетики, теории ин-

формации, вычислительной техники – широкое распространение приобретает термин «искусственный интеллект».

**ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ПАССИВНОСТЬ** – сниженный уровень интеллектуальной деятельности, обусловленный в основном особенностями воспитания. И. п. проявляется в недостаточной сформированности интеллектуальных умений, негативном отношении к умственному напряжению, использовании обходных путей при выполнении интеллектуальных задач.

**КОРРЕКЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА** – система специальных педагогических мероприятий, направленных на преодоление или ослабление недостатков развития, свойственных аномальным детям, содействующих не только исправлению отдельных нарушений, но и формированию личности в целом. Охватывает все категории аномальных детей и проводится совместно с медиками и педагогами. Чем раньше начата эта работа, тем успешнее преодолевается дефект. В специальных школах всех типов К.-в.р. осуществляется в ходе обучения всем общеобразовательным предметам, в младших классах проводится также предварительное (пропедевтическое) обучение.

**КОРРЕКЦИЯ (В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ)** – исправление (частичное или полное) недостатков психического и физического развития у аномальных детей с помощью специальной системы педагогических приемов и мероприятий. В отечественной педагогике К. рассматривается как педагогическое воздействие на личность аномального ребенка в целом и не сводится к тренировочным упражнениям, направленным на исправление отдельно взятого недостатка. Конкретные цели и задачи К., а также методы и приемы коррекционной работы видом нарушения развития и индивидуальными особенностями ребенка.

**КОЭФФИЦИЕНТ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОСТИ** (англ. *IQ*, от *Intelligence Quotient, intelligence* – ум, интеллект, *quotient* – коэффициент) – сугубо относительный показатель развития мыслительных способностей, выражающийся через процентное отношение так называемого умственного возраста к истинному хронологическому возрасту данного лица. К.и. отражает лишь уровень успешности выполнения предложенного испытуемому конкретного теста (включающего обычно логические и арифметические задания, ориентацию в практических ситуациях, проверку оперативной памяти и пр.) и не может безоговорочно служить показателем интеллектуальных способностей обследуемого.

**КОЭФФИЦИЕНТ УСВОЕНИЯ** – отношение количества правильно выполненных операций к общему их количеству, предложенному в тестовом задании. К.у. является показателем успешности овладения учебным материалом при тестовом контроле; по нему судят о завершенности процесса обуче-

ния на соответствующем этапе. В качестве критической величины, отделяющей удовлетворительный уровень знаний и умений от неудовлетворительного, принимается  $K.y. = 0,7$ .

**ЛЕНЬ** – психическое явление, характеризующееся отсутствием желания делать что-либо, требующее волевого усилия, и главное – переживанием удовольствия от безделья. Лень следует отличать от апатии и сознательного отказа от работы в силу неправильного отношения к труду. Лень – одно из следствий неправильного воспитания. Способы преодоления лени состоят во включении ребенка в увлекательную, вызывающую активность, трудовую деятельность сверстников. Полезно поставить ребенка в такое положение, когда он сам ощущает результат своей бездеятельности. Росту активности ребенка способствует включение в его деятельность элементов соревнования.

**ЛЖИВОСТЬ** – отрицательное качество личности, выражающееся в сознательном искажении действительности ради достижения желаемой цели, самоутверждения в глазах окружающих или стремления избежать нежелательных последствий. Дифференциация детской лживости и оценка ее конкретных проявлений возможны при условии правильного понимания мотивов и причин этого явления. Преодоление Л. не следует вести путем разоблачений и строгих наказаний, т.к. это может привести к тому, что ребенок попытается научиться лгать более изощренно, изобретательно. Прежде всего, следует устранить из жизни ребенка те отрицательные явления, которые побуждают его искажать и приукрашивать действительность. Следует также в доступной форме объяснить ему, что ложь сама по себе есть дурной поступок, которого надо избегать. Особую важность при этом приобретает личный пример честного поведения со стороны родителей и педагогов.

**ЛИДЕР** (англ. *leader* – ведущий) – член группы с наивысшим статусом, за которым признается право принимать решения в значимых для нее ситуациях. В психологии приняты следующие подходы к классификации Лидер:

1) по содержанию деятельности (Лидер – вдохновитель, лидер – исполнитель);

2) по характеру деятельности (универсальный и ситуативный);

3) по направлению деятельности (эмоциональный, деловой);

4) по статусности (формальный, официально назначенный и неформальный, реально признаваемый коллективом). Если официальный руководитель коллектива и его лидер – не одно и то же лицо, то взаимоотношения между ними могут способствовать повышению эффективности коллективной деятельности и гармонизации жизни коллектива или же могут приобретать конфликтный характер, что определяется уровнем развития коллектива. В процессе формирования детского коллектива чрезвычайно важно добиваться та-

кого положения, чтобы реальный лидер принял систему ценностей, предлагаемую воспитателем.

**ЛИЦЕМЕРИЕ** – отрицательное морально-психологическое качество, состоящее в том, что заведомо безнравственным поступкам приписываются псевдоморальный смысл, возвышенные мотивы и человеколюбивые цели. Л. противоположно честности, прямоте, искренности – качествам, в которых проявляется осознанное и открытое выражение человеком подлинного смысла его действий.

**ЛЮБОВЬ** – высшее чувство, проявляющееся в глубокой эмоциональной привязанности личности к другому лицу или персонализированному объекту, в напряженной потребности в данном человеке, влечение к нему, страстное желание обладать им, заботиться о нем, быть ему нужным. Как отношения между людьми любовь характеризуется высшей эмоционально-духовной напряженностью и основана на открытии максимальной ценности конкретного человека. Она не скована даже нравственными оценками и этим отличается от дружбы. Л. как интимное и глубокое чувство может быть устремлено на другую личность, человеческую общность или идею. Однако сущность Л. наиболее полно проявляется в отношениях между людьми, включающих в себя два аспекта: психологический и физический (сексуальный); самая яркая ее форма – индивидуальная половая Л. Абсолютное приятие конкретного человека ведет к тому, что практикуемые правила поведения и оценки утрачивают здесь свою непререкаемость, становятся относительными, подчиненными конкретной человеческой связи. Любовь – одна из форм преодоления отчуждения человека от человека, и поэтому может быть признана вершиной нравственного отношения к человеку. Потребность любить и быть любимым взаимодействует с потребностью в самоутверждении, с характером, темпераментом, самосознанием личности, играет большую роль в ее формировании, становлении. Обнаружено, что Л. между людьми положительно влияет на их самочувствие, способствует развитию интеллекта. Неудовлетворенные потребности в Л. приводят к ухудшению соматического и психического состояний. Воспитание способности любить – одна из ведущих задач полового воспитания растущего человека. Ребенок, испытывающий недостаток любви в семье, близком окружении, вырастает с большим количеством различных комплексов и проблем.

#### **Любовь к детям:**

1) положительное эмоциональное отношение к ним; специфическая деятельность по усилению личностного начала в каждом ребенке, развитию его способностей к самоопределению и самореализации, самостоятельной выработке системы жизненных ценностей и отношений;

2) одно из важнейших свойств, необходимое для человека, избирающего педагогическую деятельность.

**ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТЬ** – черта личности, характеризующаяся активным познавательным отношением к действительности. Проявляется у детей уже в дошкольном возрасте в двух ярко выраженных формах: в задаваемых вопросах, обнаруживающих активную работу мысли, и в экспериментировании над предметами. Л. стимулирует ребенка к изучению особенностей предметов и явлений действительности. В целях воспитания Л. у детей необходимо:

1) устанавливать тесную связь обучения с жизнью, организовывать самостоятельные наблюдения учащихся, применение знаний на практике;

2) максимально содействовать развитию интересов и интеллектуальных запросов учащихся путем организации экскурсий, вечеров вопросов и ответов, диспутов, викторин, обсуждений спектаклей и кинофильмов;

3) вовремя поддерживать Л. и формировать направленность детских интересов;

4) учитывать индивидуальные запросы учащихся и содействовать выполнению их творческих замыслов;

5) устанавливать контакт с семьей в целях должного направления Л. школьников в домашних условиях.

**ЛЮБОПЫТСТВО** – ситуативный интерес к чему-либо.

**МЕЧТА** – вид воображения, заключающийся в создании образов желаемого будущего. Мечта непосредственно связана с потребностями человека, с теми его желаниями и стремлениями, которые не могут осуществиться немедленно. Активная мечта играет положительную роль в подготовке к деятельности, создает необходимый творческий «тонус», определяет жизненные перспективы. Мечта пустая, бесплодная уводит человека от действительности, содействует развитию пассивности, вредно сказывается на формировании личности.

**МИЛОСЕРДИЕ** – сострадательная и деятельная любовь, выражающаяся в готовности помочь нуждающимся (людям и всему живому). Милосердие – одно из существенных выражений гуманности. В понятии М. соединились духовно-эмоциональный (переживание чужой боли как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты. Без первого аспекта М. превращается в филантропию, без второго – ограничивается сентиментальностью. М. бескорыстно, однако, в отличие от милостыни, оно является не просто актом бескорыстия, а деятельным соучастием в судьбе другого человека. Основным методом воспитания милосердия – личный пример родителей, взрослых, их повседневная деятельность.

**МИРОВОЗЗРЕНИЕ** – целостное представление о природе, обществе, человеке, находящее выражение в системе ценностей и идеалов личности, социальной группы, общества. В основе мировоззрения лежит миропонимание, т.е. совокупность определенных знаний о мире. Эти знания и представления относятся не только к настоящему, но и к прошлому, и к ожидаемому будущему. Они скрепляют в единое целое духовный мир людей. На основе таких знаний и представлений возникали, формировались и развивались традиции во всех сферах человеческой деятельности.

**МНЕМОНИКА** (греч. *mnetonika* – искусство запоминания) – совокупность приемов (различного рода специальные схемы, условные знаки и т.п.), обеспечивающих запоминание большого количества не связанных между собой данных при помощи создания искусственных ассоциаций (например, фраза *«Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан»* по первым буквам входящих в нее слов помогает быстро перечислить основные цвета солнечного спектра – красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, фиолетовый).

**Мышление** – социально обусловленный и неразрывно связанный с речью процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях.

**Мышление** – неразрывно связанный с речью процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Логическими нормами мышления являются понятия, суждения, умозаключения.

**МЫШЛЕНИЕ** – высшая форма активного отражения объективной реальности, состоящая в целенаправленном, опосредованном и обобщенном отражении субъектом существенных связей и отношений действительности, в творческом созидании новых идей, прогнозировании событий и действий (говоря языком философии); функция высшей нервной деятельности (говоря языком физиологии); понятийная (в системе языка психологии) форма психического отражения, свойственная только человеку, устанавливающая с помощью понятий связи и отношения между познаваемыми феноменами. М. имеет ряд форм – от суждений и умозаключений до творческого и диалектического мышления и индивидуальные особенности как проявление ума с использованием имеющихся знаний, запаса слов и индивидуального субъективного тезауруса.

**Мышление образное** – вид мышления, лежащего в основе воображения, сущность которого состоит в оперировании образами бывших ранее восприятий.

**Мышление педагогическое** – определенное видение и понимание учителем ученика, самого себя, окружающего мира, выступающее основанием для вычленения и решения задач в педагогическом взаимодействии.

**Мышление практическое** – вид мышления, совершающийся в ходе практической деятельности и связанный с постановкой целей, выработкой планов, проектов в непосредственной практической деятельности и часто развертывающийся в условиях дефицита времени. В отличие от теоретического мышления, направленного на решение отвлеченных теоретических задач, опосредованно связанных с практикой, М.п. непосредственно направлено на решение практических задач. М.п. может иметь сложную и элементарную формы. Решение сложных практических задач требует использования результатов отвлеченной теоретической деятельности (например, мыслительная деятельность учителя, изобретателя, шахматиста), всегда основывается на обобщении практического опыта. В свою очередь, решение практических задач становится средством, основой формирования теоретического мышления, как, например, при развитии ребенка раннего возраста – при решении конструктивных задач, в процессе обучения и т.д.

**Мышление практическое педагогическое** – анализ конкретных педагогических ситуаций с использованием теоретических закономерностей развития педагогического взаимодействия и принятие на основе этого реального педагогического решения, которое воплощается.

**Мышление синкретическое** (греч. *synkretismos* – соединение) – детское и примитивное мышление, в котором недифференцированно связываются самые разные представления. До 7–8 лет синкретизм пронизывает почти все суждения ребенка, что создает невероятные гипотезы о причинах событий и т.д. Например, представления о том, что солнце не падает и что оно согревает, так тесно слиты в мышлении 6-летнего ребенка, что он вполне закономерно может заключить: «Солнце не падает, потому что оно горячее». Со становлением способности к группировке умственных операций происходит овладение этими связями, и синкретизм исчезает из области непосредственных суждений ребенка о внешнем мире.

**Мышление техническое** – один из основных механизмов трудового воспитания, обеспечивающий накопление технологических знаний и опыта эффективной организации труда, осмысление результатов трудовой деятельности; формирующий творческое отношение к делу, стремление к рационализации производства; порождающий эмоциональный подъем и самоотдачу.

**Мышление учителя диагностическое** – анализ отдельных черт ребенка и связывание их воедино с учетом прогнозирования развития личности.

**Мышление дивергентное** (от лат. *divergere* – обнаруживать расхождение) – это мышление «расходящееся», протекающее в различных направле-

ниях. Этот вид мышления необходим в решении проблем, имеющих многочисленные правильные ответы, различные способы решения. Дивергентность – это креативность в узком значении слова. Механизм М.д. – ассоциативность, интуиция, высокая чувствительность к «боковым» решениям.

**Мышление интуитивное** – один из видов мышления. Характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, минимальной осознанностью. Развивается через творческую деятельность, не регламентированную нормами, условиями умственной работы. Интуиция требует определенной степени свободы, тесно связана с личностным опытом субъекта мышления.

**Мышление конвергентное** (от лат. *convergere* – приближаться, сходиться) – линейное, логическое, последовательное мышление, осуществляющееся в соответствии с правилами, законами, алгоритмами, усвоенными идеями. Основывается на логике, общепринятых нормах и принципах. Конвергенция – поиск вполне определенных решений задач с четко заданным условием. Конвергенция и дивергенция – это взаимосвязанные составляющие процесса интеллектуального развития, формирующиеся неотрывно друг от друга на всех этапах умственного развития не последовательно друг за другом, а параллельно, с учетом возрастных особенностей в развитии интеллекта и в целом личности человека.

**Мышление наглядно-действенное** – один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов. У ребенка М.н.-д. образует первую ступень развития мышления. У взрослого человека М.н.-д. сосуществует с наглядно-образным и словесно-логическим мышлением.

**Мышление наглядно-образное** – связано с представлением ситуаций и изменений в них. С помощью М.н.-о. наиболее полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. В образе может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Важной особенностью М.н.-о. является установление непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве М.н.-о. – один из этапов онтогенетического развития мышления.

**Мышление практическое** – один из видов мышления, который обычно сравнивают с мышлением теоретическим. М.п. связано с постановкой целей, выработкой планов, проектов и часто развертывается в условиях дефицита времени, что подчас делает его еще более сложным, чем мышление теоретическое. Для школьника М.п. – это применение правил, теорий, законов в практике, т.е. при преобразовании реальной практической ситуации.

**Мышление продуктивное** – мышление, результатом которого является новый продукт деятельности человека по отношению к знаниям субъекта (новые понятия, алгоритм работы или решения задачи, новая закономерность, правило, открытие субъективного свойства, качества объекта исследования и т.д.). Порождает психические новообразования.

**Мышление пространственно-образное** – процесс мысленных последовательных пространственных преобразований и многостороннего образного видения объекта мышления во всем многообразии и изменчивости его свойств. В сравнении с наглядно-образным, это более развитая форма мышления.

**Мышление репродуктивное** – воспроизведение ранее усвоенной информации, значений, способов деятельности. Этот вид мышления целиком опирается на память. К новым продуктам деятельности, психическим новообразованиям не приводит.

**Мышление словесно-логическое** (дискурсивное) один из видов мышления, характеризующийся использованием понятий, логических конструкций. М.с.-л. функционирует на базе языковых средств и представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления. В структуре М.с.-л. формируются и функционируют различные виды обобщений.

**Мышление творческое** – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов. М.т. отличают от процессов применения готовых знаний и умений, называемых репродуктивным мышлением. М.т. может проявляться в теоретической и практической деятельности. Творчество может быть проявлено в наглядно-действенном мышлении, когда ребенок открывает для себя новый способ преобразования окружающего мира.

**Мышление теоретическое** – один из видов мышления, который обычно отличают от мышления практического. М.т. направлено на открытие законов, свойств объектов. Примером М. т. может служить фундаментальное исследование в науке. М.т. строится на научных понятиях. Формирование М. т. учащихся – одна из важнейших задач дидактической системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

**Мышление эмоциональное** – мышление, которое отвечает за сочетание рационального, логического мышления и чувственно-эмоциональной сферы, настроения. На принятие человеком решения эмоции оказывают такое же большое влияние, как и логика.

**НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ** – совокупность устойчивых, не зависящих от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и

деятельность личности. Н.л. характеризуется ее интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Формируется путем воспитания. Обычно выделяют мировоззренческую (общественно-политическую), профессиональную, бытовую направленность.

**Направленность педагогическая** – стремление личности стать, быть и оставаться учителем помогающее ей преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Н. п. проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности учителя и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик человека.

**Направленность профессиональная учителя** – включает интерес к профессии учителя, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности. Интерес к профессии учителя – основа педагогической направленности – находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями.

**НАУЧЕНИЕ** – устойчивое и целесообразное изменение физической и психической деятельности, возникающее благодаря предшествующей деятельности и не обусловленное врожденными физическими реакциями организма. У животных достигается за счет выработки условных рефлексов. Для человека начиная с дошкольного возраста научение – следствие и прямой результат учения; оно заключается в усвоении знаний и формировании определенных действий, приобретении индивидуального опыта. Понятие первоначально возникло в зоопсихологии в работах американского психолога Э.Л. Торндайка и др. Иногда научение понимается как результат учения, однако отличается от учения как приобретения опыта в деятельности, направляемой познавательными мотивами, тем, что путем Н. может приобретаться любой опыт (знания, умения, навыки) и уяснение материала и его закрепление протекает неосознанно.

**Неравномерность развития** – особенность психического развития, заключающаяся в неравномерном развитии различных психических функций, свойств и образований. Различия касаются темпа, направленности и длительности происходящих изменений, чем объясняются резкие перепады в развитии (фазы подъема, стабилизации и спада). Закономерность заключается в том, что выраженная Н.р. приходится на период высокого уровня развития функций.

**НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ** – негативное явление педагогической действительности, проявляющееся в наличии обучающихся в общеобразовательном учреждении, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по двум и более предметам. Они, по

усмотрению их родителей (законных представителей), оставляются на повторное обучение, переводятся в классы компенсирующего обучения с меньшим числом обучающихся на одного педагогического работника образовательного учреждения или продолжают обучение в форме семейного образования. Если Н.о. отмечена по одному предмету, перевод в следующий класс производится условно, а ответственность за ликвидацию академической задолженности возлагается на родителей (законных представителей) этих обучающихся.

**ОБУЧАЕМОСТЬ** – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения. Различают общую О. как способность усвоения любого материала и специальную О. как способность усвоения отдельных видов учебного материала (разделов курсов наук, видов искусств и практической деятельности). Первая является показателем общей, а вторая – специальной одаренности индивида. В основе обучаемости – уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности, а также развитие производных от них компонентов учебной деятельности (уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений и овладение материалом до степени активного применения). О. определяется не только уровнем развития активного познания (тем, что субъект может познать и усвоить самостоятельно), но и уровнем «рецептивного» познания, т.е. тем, что субъект может познать и усвоить с помощью другого человека, владеющего соответствующими знаниями и умениями. Поэтому О. как способность к учению и усвоению отличается от способности к самостоятельному познанию, оказывающему значительное влияние на развитие обучаемости.

**Обучаемость** – группа качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность обучения (познавательный интерес, мыслительные навыки, ответственность, внимательность, умение сотрудничать и др.); способность к научению; не всегда коррелирует с обученностью.

**Обученность** – уровень овладения знаниями, умениями, навыками, способами деятельности, в которых знания используются и умножаются.

**ОБУЧЕНИЕ** – специально организованный, управляемый процесс активного целенаправленного взаимодействия учителей (обучающих) и учеников (обучаемых), направленный на формирование определенных знаний, умений и навыков, опыта деятельности и поведения, а также определенных личностных качеств. О. носит двусторонний характер, а именно преподавание – деятельность обучающего и учение – деятельность обучаемого предстают в единстве при передаче социального опыта в форме содержания образования. Движущей силой обучения является противоречие между возникающими у

обучаемых под влиянием обучающего потребностями в усвоении недостающих, а потому необходимых знаний и опыта познавательной деятельности для решения новых учебных задач и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей.

**Обучение** – систематическое развитие обучаемых в рамках образовательных институтов путем вооружения их знаниями, выработки умений, навыков, способов деятельности, а также развитие способностей и личностных качеств на основе заранее разработанных и утвержденных программ и в результате собственной активной деятельности.

**Обучение и развитие** – в отечественной психологии широко разрабатываемая проблема, впервые сформулированная в начале 1930-х гг. Л.С. Выготским. Фундаментальная проблема психологии и педагогики, которая рассматривалась в различных подходах (бихевиоризм, генетическая психология Ж. Пиаже и др.). В отечественной науке признанным является положение о том, что обучение идет впереди развития и является источником нового. Исследования проблемы соотношения обучения и развития были направлены на выявление условий, при которых обучение становится развивающим, на изменение содержания образования и поиск конкретных методов и форм обучения, обеспечивающих более высокое умственное развитие на формирование умственных действий в условиях обучения (работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, П.Я. Гальперина, А.М. Матюшкина и др.).

Многие аспекты данной проблемы по-прежнему требуют разработки (стадии развития мышления в различных условиях обучения, критерии умственного развития в условиях обучения, воздействие различных форм обучения на развитие личности в целом, на формирование ценностно-смысловых образований, коммуникативности, эмоциональной сферы).

**Общение** – взаимодействие двух или более людей, заключающееся в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка. Общение включено в совместную деятельность и обеспечивает ее согласованность. Потребность в общении является одной из базовых человеческих потребностей, удовлетворение которой связано с психоэмоциональным комфортом. Только в контакте со взрослыми людьми дети могут усвоить общественно-исторический опыт человечества и реализовать природную возможность стать представителями человеческого рода. Недостаток и ограничение О. замедляют и обедняют развитие ребенка.

В процессе развития ребенка О. первоначально реализуется в форме непосредственно-эмоциональных контактов со взрослым (младенчество). В раннем детстве складывается еще одна его форма – предметно-действенное

О., включенное в совместную предметно-манипулятивную и игровую деятельность. В дошкольном возрасте с развитием речи, расширением интеллектуальных возможностей ребенка и круга его интересов формируется внеситуативное интимно-личностное О., приобретающее особое значение в подростковом возрасте. У подростков расширяется содержание О., оно приобретает новые формы осуществления, особо актуальным становится О. со сверстниками. В педагогическом процессе недопустимо ограничивать О. информационным обменом. О. выступает способом организации отношений, средством познания личности ребенка и оказания педагогического воздействия. Каждый учитель должен овладеть технологией педагогического общения.

**ОБЩИТЕЛЬНОСТЬ** – черта характера личности, выражающая потребность и способность человека к общению, контактам с другими людьми, установлению с ними взаимопонимания. Для общительного человека характерны легкость контактов, способность и умение не теряться в ситуациях общения, стремление к инициативе, к лидерству в группе.

#### **ОДАРЕННОСТЬ:**

1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешное выполнение деятельности;

2) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

5) талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. Многозначность термина одаренности указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к сфере способностей человека. О., как наиболее общая характеристика сферы способностей, требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психолого-педагогического.

**Одаренность** проявляется по отношению к различным идам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности.

**Одаренность** – системное, развивающееся в течение жизни человека качество психики, которое определяет возможность достижения человеком по сравнению с другими людьми более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном, или нескольких видах деятельности.

**ОДАРЕННОСТЬ УМСТВЕННАЯ** – общая способность человека сознательно направлять свое мышление на новые требования, приспособлять его к решению новых задач и новым условиям жизни. Направленность на но-

вое отличает О.у. от памяти; приспособления – от гениальности (сущность которой состоит в самопроизвольном творчестве); признак всеобщности отличает О.у. от таланта (который у человека проявляется, как правило, в каком-либо определенном виде деятельности). Термин разработан В. Штерном.

**ОДАРЕННЫЕ ДЕТИ** – дети, обнаруживающие общую или специальную одаренность (в музыке, рисовании, технике и т.д.). Одаренность принято диагностировать по темпу умственного развития – степени опережения ребенком при прочих равных условиях своих ровесников (на этом основаны тесты умственной одаренности и коэффициент интеллектуальности (IQ)). Значение такого показателя не следует преувеличивать, поскольку первостепенное значение имеет творческая сторона. Раньше других можно обнаружить художественную одаренность детей (в области музыки, затем в рисовании). В области науки быстрее всего проявляется одаренность к математике. Детей с необычайно ранним умственным развитием или с особенно яркими, чрезвычайными достижениями в какой-либо деятельности называют вундеркиндами.

**Одаренный ребенок** – ребенок, который выделяется очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

**Одаренность скрытая** – проявляется в деятельности ребенка в слабо выраженной, замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка.

**ОТСТАВАНИЕ УЧАЩИХСЯ** – недостаточное усвоение отдельными учащимися текущего учебного материала. Обычно вызывается пропуском занятий в школе, отсутствием твердой основы для восприятия новых знаний, слабой учебной дисциплиной. Причинами О.у. являются также неумение самостоятельно работать с вытекающим отсюда несистематическим, нерациональным выполнением домашних заданий, неблагоприятные бытовые условия и педагогическая запущенность. Постоянно наблюдая за отстающими, назначая им дополнительные учебные задания, восполняющие пробелы в знаниях, проводя дополнительные занятия и консультации, развивая навыки самостоятельной работы, учитель в течение определенного времени ликвидирует О.у. и делает для них учебные занятия возможными в общем ритме работы класса.

**ОЩУЩЕНИЯ** – отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности, непосредственно воздействующих на анализаторы. Ощущения – субъективный образ объективного мира, начальный источник всех наших знаний, возникающий при воздействии внешних и внутренних раздражителей. Внешние раздражители принимаются экстерорецепторами (зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые и обонятельные ощущения). Внутренние раздражители принимаются: а) интерорецепторами (органиче-

ские ощущения жажды, сытости, голода и т. п.); б) проприорецепторами (кинестезические и статические О., связанные с движением и положением тела в пространстве). Минимальная величина интенсивности раздражителя, которая впервые вызывает О., называется абсолютным порогом О. Отношение величины прироста раздражителя к величине исходного раздражителя, характеризующее едва заметное различие в О. и являющееся величиной относительно постоянной (для зрения – это 1/100, для слуха – 1/10), называется разностным порогом или порогом различения.

**ПАМЯТЬ** – запечатление, сохранение и воспроизведение человеком того, что было в его опыте. Физиологической основой памяти являются образуемые в мозге нервные связи. Запоминание основывается на закреплении нервных связей, воспроизведение – на последующей их актуализации; торможение, угасание нервных связей вызывает забывание. Различают четыре вида памяти: двигательную (П. на движения), образную (П. на зрительные, слуховые и другие образы или представления), словесно-логическую (П. на мысли, слова), эмоциональную (П. на чувства). Все виды памяти обуславливаются совместной деятельностью двухсигнальных систем, с преобладающей ролью первой сигнальной системы в работе двигательной и образной П. и второй сигнальной системы – в работе словесно-логической П. Процессами П. являются: запоминание, узнавание, воспроизведение и забывание. Запоминание и воспроизведение осуществляются в форме произвольных (преднамеренных) и произвольных (непреднамеренных) процессов. Забывание обычно протекает как произвольный процесс.

**Память** – важнейший познавательный процесс, обеспечивающий сохранение и накопление **опыта и знаний**.

**Памяти** процессы – запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание информации. Эффективное запоминание обеспечивается сочетанием направленности на запоминание и высоких форм интеллектуальной активности. Для этого запоминание должно быть включено в такую деятельность, которая в силу своего характера способствовала бы успешному запоминанию. Успешность воспроизведения во многом определяется способом запоминания – тем, насколько информация была правильно переработана и осмыслена. Длительность сохранения информации зависит от мотивационных факторов, а также от частоты обращения к ней. Неиспользуемая информация стирается из памяти, а востребованная информация постоянно пополняется и систематизируется.

**Педагогическая психология** – отрасль психологической науки, изучающая психологические проблемы процесса обучения и воспитания; факты, механизмы, закономерности освоения человеком социокультурного опыта и вызываемые этим процессом изменения уровня интеллектуального и лич-

ностного развития ребенка в условиях образовательного процесса. П. п. изучает психологические механизмы управления обучением и образовательным процессом в целом, психологические условия, обеспечивающие оптимальный развивающий эффект обучения, возможности учета индивидуально-психологических особенностей учащихся, педагогическое общение и взаимодействие, личность педагога и психологические аспекты педагогической деятельности и др. Основными разделами П. п. являются психология обучения, психология воспитания и психология педагогического общения.

Результаты психолого-педагогических исследований используются при проектировании содержания образования, разработке методов и форм обучения, дидактических материалов, средств мониторинга развития личности в условиях образовательного процесса.

**Периодизация психического развития** – метод структурирования онтогенеза человеческой жизни, позволяющий выделить отдельные периоды развития (возраста) на основании их содержательных характеристик. Для каждого возраста определяются нормативы развития (психофизиологические, психосоциальные), «социальная ситуация развития» (Л. С. Выготский), психические новообразования. В отечественной и зарубежной психологии разработаны периодизации возрастного развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Э. Эриксон, Ш. Бюлер и др.), причем каждый подход основан на специфических критериях.

**ПЕРЕВОСПИТАНИЕ** – система целенаправленных воздействий на сознание, чувства, волю и поведение воспитанника с нравственными и правовыми отклонениями с целью устранения их антисоциальной направленности и возвращения к принятым в обществе социальным нормам. Перевоспитание организуется как процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого. Конечная цель перевоспитания – исправление личности.

Понятия «перевоспитание» и «исправление» близки, по смыслу, часто используются как синонимы, но с педагогической точки зрения имеют некоторые особенности. Исправление следует понимать как устранение нравственно-правовых отклонений и возвращение человека к социальной норме под воздействием целенаправленной системы внешних воздействий и как результат П. Перевоспитание включает взаимодействие субъекта и объекта воспитания, а исправление – только деятельность самого воспитанника под влиянием внешних воздействий. Эффективным процесс П. может быть при условии его перехода в *самовоспитание личности*. Выявлены четыре функции перевоспитания:

- восстановительная – направлена на создание условий, в которых личность могла бы проявить себя с положительной стороны;

- компенсирующая – позволяет личности противопоставить своим недостаткам в отдельных видах деятельности достижениями в других;
- стимулирующая – активизирует действия воспитанника в той области, где лучше заметны его позитивные качества и тормозятся отрицательные;
- исправительная – помогает раскрыться личностным потенциалам воспитанника и включить его в работу по самовоспитанию.

**ПЕРСПЕКТИВА ЖИЗНЕННАЯ** – образ желанной и осознаваемой как возможной своей будущей жизни при условии достижения определенных целей. П.ж. взаимодействует с жизненной позицией личности, являясь чаще ее следствием, но иногда и причиной.

**ПЕССИМИЗМ** (лат. *pessimus* – наихудший) – система представлений о мире, связанная с убеждением в господстве зла в мире и человеке; психическое состояние разочарованности в настоящем, неверия в будущее, в свои силы для достижения жизненно важных целей. Пессимистическое видение настоящего и будущего часто сочетается с идеализацией прошлого. П. может выродиться в цинизм, стать нравственно-психологической основой отклоняющегося поведения. Пессимизм получает распространение в кризисные периоды. Пессимизм сам углубляет кризис, а люди, подверженные П., обречены на социальную пассивность. В процессе воспитания целесообразно преодолевать П. воспитанников, формируя у них оптимистическое отношение к жизни.

**ПОЗИЦИЯ ВНУТРЕННЯЯ** – система социальных установок человека, тесно связанных с его актуальными потребностями и определяющих собой основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

**Позиция жизненная** – внутренняя установка, обусловленная мировоззренческими, моральными и психологическими качествами личности и отражающая ее понимание смысла жизни, социальных ценностей и норм, субъективное отношение к обществу. П. ж. проявляется в реальном поведении человека, она может быть активной (непринятие сложившейся ситуации, постоянное стремление изменить окружающую действительность к лучшему) и пассивной (следование установившимся традициям и нормам, невмешательство в ход событий).

**Позиция личности** – устойчивая система отношений человека к различным проявлениям окружающей действительности, людям и самому себе.

**Позиция педагога** – система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется, с одной стороны, теми требованиями, ожиданиями и возможностями, которые предъявляет ему общество. А с другой стороны, действуют внутренние, личные источники активности – влечения, пе-

реживания, мотивы и цели педагога, его ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы. В позиции педагога проявляется его личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности.

Типичные ролевые позиции педагога (Л.Б. Ительсон):

- «информатор» – ограничивается сообщением требований, норм, воззрений и т.д. (например, надо быть честным);
- «друг» – стремится проникнуть в душу ребенка;
- «диктатор» – насильственно внедряет нормы и ценностные ориентации в сознание воспитанников;
- «советчик» – использует осторожное уговаривание
- «проситель» – упрощает воспитанника быть таким, «как надо», опускаясь порой до самоунижения, лести;
- «вдохновитель» – стремится увлечь (зажечь) интересными целями, перспективами.

**ПОЗНАНИЕ** – обусловленный развитием общественно-исторической практики процесс психического отражения и воспроизведения действительности в мышлении человека, обеспечивающий приобретение и (в той или иной мере) усвоение знаний. У человека – один из трех атрибутов сознания вместе с переживанием и отношением. Специально организованное познание составляет сущность учебно-воспитательного процесса.

**ПОДРАЖАНИЕ** – вид научения, осознанное или неосознанное следование примеру, образцу или манере поведения, общения и т.д., которое проявляется в повторении одним человеком каких-либо поступков, жестов, интонаций и даже в копировании определенных черт характера другого человека. Подражание может быть произвольным и непроизвольным. На нем основано использование примера как способа обучения и воспитания.

**Понимание** – это:

- 1) процедура осмысления, т.е. выявления и реконструкции смысла, а также смыслообразования (С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский);
- 2) в педагогическом процессе – многоракурсная рефлексия по поводу содержания, ценностных характеристик, логики, системно-структурных отношений педагогического знания и педагогического процесса, соответствующих ему образов культуры и искусства на основе самопознания и личного жизненного опыта субъекта понимания.

**ПОНИМАНИЕ** – вид мышления: проникновение в сущность феномена путем установления между его элементами связей, отражаемых системой понятий, процесс установления связи неизвестного, нового с уже известным; составление о чем-либо правильного понятия. Результат понимания – элементарная теория данного феномена. При понимании непосредственно (первоначально) воспринимаемого объекта личность сопоставляет суждение о нем

со своим субъектным тезаурусом. Процесс П. речи зависит от форм речевого общения. Понимание в педагогике рассматривается как вторая ступень усвоения знаний учащимися после восприятия в процессе обучения.

**Потенциальная одаренность** – психологическая характеристика ребенка, который имеет определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности.

**ПОТРЕБНОСТИ** – психические явления отражения объективной нужды организма в чем-либо (биологические потребности, свойственные и человеку и животным) или личности (социальные или духовные, свойственные только человеку). Потребности – не самостоятельная форма отражения, но толчок к возникновению каждой из них; потому, являясь внутренней причиной активности личности, они чаще и сильнее других психических явлений бывают мотивами действий и деятельности и чаще переживаются как эмоции и чувства, но могут быть и только познаваемыми суждениями. Воспитание социальных П. личности – важнейшая цель формирования ее, их учет – важнейшее условие эффективного руководства ею и перевоспитания. Удовлетворение П. происходит в результате целенаправленной деятельности. Воспитание П. является одной из центральных задач формирования личности.

**Потребности биологические** – род потребностей как психическое отражение нужды, ограничивающей жизнедеятельность человека как организма; это П. в дыхании, питании, воде, комфортном теплообмене, движении, общении, устранении сенсорного голода, самосохранении и сохранении рода. У взрослого нормального человека потребности биологические подконтрольны потребностям социальным.

**Потребность информационная** – род социальной потребности, выражаемой в запросе тезаурус интересов потребителя информации. Степень развития П.и. педагогов следует оценивать их активностью в информационных процессах: во-первых, фактом участия в проводящихся для них информационных мероприятиях, во-вторых, ролью каждого педагога в таких мероприятиях: простого потребителя информации и (или) активного распространителя ее.

**Потребности социальные** – род потребностей как психическое отражение нужды личности, ограничивающей ее взаимоотношения с другими людьми и самооценку, отвечающую ее ценностным ориентациям; это не только П. в труде, познании, красоте, но все социализированные биологические П.

**ПООЩРЕНИЕ** – вид моральной санкции; положительное воздействие авторитетного лица, какого-либо общественного органа на человека или коллектив с целью закрепления достигнутых результатов (действия, поведения,

позиции и т.д.) и за-свидетельствования их одобрения. П. выражается в признании (как правило, публичном) заслуг и связано, если речь идет о награде, с повышением социального статуса или улучшением материального положения.

В воспитании П. – метод, стимулирующий развитие ребенка, вызывающий положительные эмоции, способствующий формированию чувства собственного достоинства, дисциплинированности, ответственности и др. Поощрение осуществляется в различных словесных формах (благодарность, признательность, одобрение, похвала и др.), наградах, подарках, в зависимости от возраста ребенка, его интересов, склонностей, целей воспитания и конкретной ситуации.

В воспитании педагогически запущенных и трудновоспитуемых детей особую роль играет авансированное П., когда поощряется не сам поступок, а его мотив или только начатое дело, не сформированные окончательно положительные качества личности и т.д.

**ПОРИЦАНИЕ** – вид негативной санкции, выражающейся в осуждении (как правило, публичном) поступков или явлений, которые таким образом признаются морально недопустимыми. Способы выражения П.: от мимической реакции и вербальной оценки до негодования. Чрезмерное (нарушающее эквивалентность воздаяния) или спровоцированное гордыней того, кто высказывает осуждение, П. может стать источником несправедливости, фактором ущемления достоинства человека. В воспитательной практике злоупотребление П., выражение П. за поступок, мотивы и обстоятельства которого не вполне понятны, чреваты разрушением воспитательного взаимодействия и подавлением личности ребенка.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ** – форма отражения в виде наглядно-образного знания, одно из проявлений памяти, следовой образ ранее бывшего ощущения или восприятия. В структуру П. наряду с образом входят, помимо внешних признаков, такие, которые открываются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе предметов в их отношении друг к другу и к человеку. П., обобщаясь со словом, формирует понятие, причем слово выражает не только понятие, но и конкретное П. Использование П. в учебной работе при достаточном внимании к выработке конкретных приемов по их формированию – одно из условий, обеспечивающих всестороннее, полное знание материала. Дальнейшее его изучение должно отливаться в форму понятия, с которым связано глубокое отражение существенного в предмете, действительное познание его.

**ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ** – негативная установка, препятствующая адекватному восприятию сообщения или действия. Как правило, человек не осознает или не желает осознавать, что он предубежден, и рассматривает свое отноше-

ние к объекту П. как следствие объективной и самостоятельной оценки каких-то фактов. П. может быть следствием поспешных и необоснованных выводов, базирующихся на личном опыте, а также результатом некритического усвоения стандартизированных суждений, принятых в определенной общественной группе (предрассудок). П. нередко используется человеком для оправдания неблагоприятных поступков. Является серьезной причиной возникновения конфликтов между учителем и учеником в педагогическом взаимодействии.

**Предметно-специфическое мышление (ПСМ)** – отражает особенности предметного видения мира человеком. Оно является качественной специализацией психологических процессов и свойств личности применительно к той или иной области науки или учебного предмета, если речь идет об ученике. Например, предметно-специфическое физическое мышление – это разновидность ПСМ, в ходе которого моделируется физическая картина мира (ПСФМ). Составляющими ПСМ являются когнитивный опыт, фиксируемый в специфической терминологии, специфические для данной предметной области умения и навыки, которые опосредуются индивидуальными особенностями личности учащихся. Предметная специфика связана с обогащением когнитивного опыта, который формируется по мере вхождения, «вчувствования» учащегося в специфическую предметность и опирается на весь психологический арсенал личности: от сенсорики, интуиции до категориально-понятийных схематизмов сознания (Н.А. Алексеев).

**Психотерапия** (от греч. *psyche* – душа + *therapeia* – уход, лечение) – комплексное лечебное вербальное и невербальное воздействие на эмоции, суждения, самосознание человека при многих психических, нервных и психосоматических заболеваниях. Как составная часть профилактики, П. выходит за рамки лечебного процесса и используется в работе с «группами риска» – здоровыми людьми, испытывающими воздействие негативных факторов развития.

**РАДОСТЬ** – чувство, противоположное горю, в структуру которого входят эмоция удовольствия и знание его причины.

**РАЗВИТИЕ** – это:

1) философская категория, выражающая процесс движения, изменения целостных систем. К наиболее характерным чертам Р. относятся: возникновение качественно нового объекта (или его состояния), направленность, необратимость, закономерность, единство количественных и качественных изменений, взаимосвязь прогресса и регресса, противоречивость, спиралевидность формы (цикличность), развертывание во времени. Р. – универсальное и фундаментальное свойство бытия, составляющее специальный предмет исследования диалектики – учение о развитии. Поскольку основным источником Р.

выступают внутренние противоречия, то данный процесс, по существу, является саморазвитием (самодвижением);

2) целенаправленное накопление информации с последующим ее упорядочиванием, структурализацией. Целенаправленное собирание, семантический отбор и интегрирование ценной информации на основе отражения является условием появления новой организации, новой структуры. Движущей силой развития выступает целенаправленная борьба противоположностей – положительной и отрицательной сторон процесса.

**Развитие группы как коллектива** – имеет шесть этапов, которые, по Л.И. Уманскому, таковы: группа-конгломерат; группа-ассоциация; группа-кооперация; автономная группа; коллектив. Учет этих этапов необходим при управлении формированием коллектива и при оценке уровня его развития.

**Развитие личности** – процесс закономерного изменения личности в результате ее социализации. Обладая природными анатомо-физиологическими предпосылками к становлению личности, в процессе социализации ребенок вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. Складывающиеся в ходе этого процесса способности и функции воспроизводят в личности исторически сформировавшиеся человеческие качества. Овладение действительностью у ребенка осуществляется в его деятельности при посредстве взрослых: тем самым процесс воспитания является ведущим в развитии его личности. Р.л. осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов, присущих данной личности. В самом общем виде Р.л. может быть представлено как процесс вхождения человека в новую социальную среду и интеграцию в ней в результате этого процесса. При успешном прохождении интеграции в высокоразвитой просоциальной общности у личности появляются такие качества, как гуманность, доверие к людям, справедливость, –самоопределение, требовательность к себе и др.

**Развитие профессиональное** – рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

**Развитие речи в школе** – целенаправленная педагогическая деятельность по формированию речи учащихся – вооружение школьников навыками практического владения родным литературным языком как средством общения. В процессе работы по Р.р. учащиеся овладевают произносительными, лексическими, морфологическими и др. языковыми нормами, умением воспринимать информацию и выражать свои мысли в устной и письменной форме. Владение речью служит не только показателем культуры человека, но и необходимым условием его активного участия в общественной жизни.

**Развитие трудовое** – формирование у учащихся устойчивой привычки к трудовому усилию и преодоление связанных с ним тяжелых, неприятных ощущений. Эта привычка постепенно перерастает в качество личности, называемое трудолюбием.

**Развитие умственное** – сложная динамическая система количественных и качественных изменений, происходящих в интеллектуальной деятельности человека в результате овладения им опытом, соответствующим общественно-историческим условиям, в которых он живет, возрастным и индивидуальным особенностям его психики. Уровень Р.у. – совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий, свободное оперирование ими в процессах мышления, обеспечивающих усвоение в определенном объеме новых знаний и умений. Информация об уровне Р.у. может быть получена либо путем длительных психолого-педагогических наблюдений, либо путем проведения диагностических испытаний с помощью специальных методик.

**Развитие личности** – сложный процесс становления особого качества человека, приобретаемого им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. Личность – это, прежде всего, социальная характеристика человека, указывающая на качества, формирующиеся под влиянием общественных отношений. Человек формируется как личность в социальной системе путем целенаправленного воспитания. Личность – это мера присвоенного общественного опыта, с одной стороны, и вклад человека в культуру – с другой.

Человек – это социальное существо. С первых минут жизни он включен в социальные взаимодействия, в процессе которых приобретает социальный опыт, преобразующийся в его личностные структуры. В процессе социализации человек обретает свою индивидуальность. При этом одна и та же социальная ситуация может по-разному восприниматься, по-разному переживаться различными личностями. Поэтому разные личности могут выносить из объективно одинаковых социальных ситуаций различный социальный опыт. Если на первых порах формирование личности обусловлено ее связями с окружающей действительностью, широтой практической деятельности, знаниями и усвоенными нормами поведения, то дальнейшее Р.л. определяется тем, что она становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

Формирование и Р.л. происходит в течение всей жизни. Социокультурная среда выступает основным источником развития личности, задавая общественные нормы, ценности, знаковые и орудийные системы, социальные роли. Движущей силой развития личности являются противоречия, среди которых универсальный характер имеют противоречия между потребностями человека и возможностями их удовлетворения. В процессе взаимодействия со

средой формируются новые взаимоотношения, что в свою очередь приводит к изменениям в личности. Процесс становления личности можно представить в виде ряда стадий, переход на каждую из которых означает качественное изменение внутриличностной структуры, перестройку ценностно-смысловых образований, мотивов и установок, самосознания. Особо значимыми периодами становления личности являются подростковый и юношеский возраст, во время которых происходит бурное развитие самосознания и интеграция личности в социальные отношения – осознание «себя в мире».

**Развивающее обучение** – обучение, в котором развитие личности служит главной целью и результатом всего процесса, а не является его сопутствующим продуктом. Концепция Р. о. противостоит знаниево-ориентированной концепции, согласно которой целью и результатом обучения выступают усвоение знаний, овладение умениями и навыками.

**РАЗДРАЖИТЕЛЬНОСТЬ** – склонность к неадекватным, чрезмерным реакциям на обычные раздражители внешней или внутренней среды; проявляется обычно в недовольстве неприятными для больного обстоятельствами, поступками окружающих, иногда – своим состоянием.

**РАСКАЯНИЕ** – результат мышления, который приводит к убеждению в ошибочности, безнравственности или преступности совершенных ранее действий и связан с чувством вины и угрызения совести. В современном обществе Р. играет существенную роль в нравственном очищении, самоусовершенствовании личности, развитии самокритики.

**РАССЕЯННОСТЬ** – функциональное или органическое нарушение способности к сосредоточенной, целенаправленной деятельности; в качестве дефекта произвольного внимания Р. может быть обусловлена разнообразными факторами: от утомления и отсутствия соответствующей мотивации до тех или иных клинических расстройств, зачастую связанных с нарушениями мышления.

**РАССУЖДЕНИЕ** – мыслительный процесс, направленный на обоснование какого-либо положения или получение нового вывода из нескольких посылок. Мышление принимает форму Р. обычно в тех случаях, когда нужно узнать что-то новое, анализируя уже известные факты или положения, а также тогда, когда истинность какого-либо суждения вызывает сомнения и требуется подтверждение, доказательство и опровержение этого суждения. Процесс Р. имеет сложную структуру: выделение цели, анализ ситуации, отделение существенных моментов от несущественных, возникновение общего плана Р. и его осуществление.

**РЕВНОСТЬ** – эмоция, перерастающая в чувство, основу которого составляет потребность безграничного владения человеком – предметом любви. Неверие объекту Р. или сомнение в своих возможностях, отягощаемое соот-

ветствующими (обычно ошибочными) суждениями. Ревность в современном обществе не следует расценивать в качестве анахронизма или пережитка прошлого, т.к. она представляет собой естественный результат всякого соревнования между равноправными индивидами.

**Релаксопедия** – обучение в расслабленном состоянии, снимающее барьеры общения, неуверенность, боязнь неудачи.

**Рефлексия в обучении** – анализ и оценка педагогом и учеником эффективности процесса и собственной деятельности, служащие ее совершенствованию.

**Самоактуализирующаяся личность** (от лат. *actualis* – деятельный) – характеристика личности в терминах американского психолога А. Маслоу. Человек, определяемый как С. л. обладает хорошим чувством реальности, принятием себя и окружающих, спонтанностью поведения, эмоциональной независимостью и социально-психологической автономией, эмоциональной зрелостью, социальной эмпатией, креативностью, достаточной самокритичностью. В педагогическом процессе важно создать условия для развития качеств С. л. у ребенка, всячески поддерживать его социальную активность, выявлять интеллектуальные и личностные ресурсы, формировать социальные навыки, создавать креативную среду.

**Самооценка** – оценка человеком собственных качеств, достижений и недостатков, ценность или значимость, которой наделяет себя человек. В качестве предмета оценивания выступают личность в целом, отдельные ее стороны и качества, достижения умения и т.д. Самооценка субъективна, строится на основе индивидуальных оценочных критериев, личностных смыслов и принятой системы ценностей и отражает степень удовлетворенности или неудовлетворенности собой, уровень самоуважения личности.

Самооценку характеризуют по следующим параметрам:

1) *по уровню* – высокая, средняя и низкая;

2) *по соотношению с реальной успешностью* – адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная);

3) *по особенностям строения* – конфликтная и бесконфликтная. Наиболее эффективна для личности С., сочетающая высокий уровень общего положительного самоотношения и дифференцированную систему оценок в разных видах деятельности. Гибкость С. позволяет человеку реагировать на новую информацию о себе, в то время как излишне устойчивая, ригидная С. может стать препятствием для самоизменений. С. является серьезным мотивационным фактором, который может, как активизировать деятельность, так и способствовать ее затуханию. С. формируется на основе оценок окружающих, самооценивания результатов собственной деятельности.

Формирование С. в разных возрастах имеет свои особенности, зависит от разных факторов. В раннем и дошкольном возрастах ребенок оценивает себя, ориентируясь на родительское отношение. Самооценка младшего школьника связана с оценкой результатов его деятельности, прежде всего достижений в учебе, педагогом. В критические периоды развития возрастает неустойчивость и конфликтность С. Подростки переживают кризис С. Гуманистические принципы общения с ребенком заключаются в запрете на негативную оценку личности ребенка «в целом» и требовании использовать содержательную обратную связь, позволяющую ребенку понять характер возникающей проблемы и суть его реальных достижений.

**Самосознание** – осознание человеком себя как индивидуальности, способность воспринимать и оценивать свои действия и поступки, нравственные качества, мотивы поведения, идеалы, ценности, интересы и т.д.

Способность осознавать себя формируется у ребенка в социальных контактах с взрослыми и сверстниками, через различные виды активности, в которых он проявляет свои качества и способности.

**Сензитивные периоды** (от лат. *sensus* – чувство, ощущение) – периоды онтогенетического развития, во время которых наблюдается повышенная чувствительность к определенному рода воздействиям окружающей среды, особенно к воздействию обучения и воспитания, вследствие чего создаются возможности оптимальных сроков развития определенных сторон психики.

Между сензитивными периодами и процессом обучения должно быть оптимальное соответствие, позволяющее создать условия для развития психических процессов и свойств. Периоды сензитивного развития ограничены по времени. Если время «сензитивности» упущено, то в дальнейшем для развития той или иной функции потребуются гораздо больше усилий. Чрезмерно раннее начало обучения чему-либо может неблагоприятно сказаться на психическом развитии, также как и позднее начатое обучение может быть малоэффективным. Одним из наиболее ярких, в своей «сензитивности» возрастов, является дошкольное детство. В этот период складываются предпосылки для развития восприятия, различных видов памяти, воображения, мышления, социально-нравственных качеств и т.д.

**СКЕПТИЦИЗМ** (греч. *skepsis* – рассмотрение) – в философии позиция, характеризующаяся сомнением в наличии какого бы то ни было надежного критерия или доказательства истины.

**СКЛОННОСТЬ** – устойчивая расположенность к определенной деятельности, стремление ею заниматься. При наличии С. деятельность дает наибольшее удовлетворение, что весьма важно учитывать при выборе профессии. С. и способности во многих случаях соответствуют друг другу и развиваются вместе. Склонность, как правило, свидетельствует о пробуждаю-

щихся способностях к данной деятельности. Развитие С. часто происходит в самом процессе овладения деятельностью, по мере формирования способностей к ней.

**СКОРОСТЬ УСВОЕНИЯ** – средняя скорость, с которой учащийся усваивает бит информации с заданными качествами усвоения. С.у. определяется как отношение объема усвоения и времени, затраченного учащимся на усвоение данного материала.

**СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ** – память, содержанием которой являются мысли, облеченные в слова. Поскольку мысли могут быть воплощены в различную языковую форму, то воспроизведение их можно ориентировать на передачу либо только основного смысла материала, либо его буквального словесного оформления. В С.-л.п. главная роль принадлежит второй сигнальной системе, поэтому это специфически человеческая память, в отличие от двигательной, эмоциональной и образной, которые в простейших формах свойственны и животным. С.-л.п. принадлежит основная роль в усвоении знаний учащимися в процессе обучения.

**СОЗНАНИЕ** – человеческая способность идеального воспроизведения действительности в мышлении. Одно из основных понятий социологии, психологии и философии, которое рассматривает сознание, как осознанное бытие, как свойство высокоорганизованной материи, как субъективный образ объективного мира, как идеальное в противоположность материальному, и в единстве с ним. В более узком смысле сознание – высшая форма психического отражения, свойственная общественно развитому человеку и связанная с речью, идеальная сторона целенаправленной трудовой деятельности. Формируется на основе и в процессе общественной практики; выступает в трех формах: индивидуальной (личной), групповой и общественной. Язык в материальной форме передает знания, мысли людей, служит воплощением явлений С. При помощи слова человек обозначает свои впечатления, отдает себе в них отчет, осознает их. Благодаря С. человек намечает более или менее отдаленные цели своей деятельности, регулирует свое поведение, влияет на поведение других людей.

**Сознание групповое** – одна из трех форм сознания, носителем которого является малая группа. Чем выше внешняя и внутренняя организация группы и чем более целенаправленна ее совместная деятельность, тем С.г. более отчетливо выражено. Поэтому оно наименее выражено у толпы и группы-конгломерата и наиболее – у коллектива и корпорации, различаясь, у последних, целенаправленностью содержания. Отличие С.г. от индивидуального в том, что его явления (групповые взгляды, групповое мнение, настроения, слухи и т.д.) могут существовать только в группе. От общественного сознания С.г. отличается тем, что формируется при непосредственном контакте.

Обобщая явления индивидуального сознания членов группы, С.г. больше их среднего или суммы, т.к. отражает связи и взаимовлияния их не только между собой, но и с общественным сознанием.

**Сознание эстетическое** – совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, вкусов, благодаря которым человек получает возможность достоверно определять эстетическую ценность окружающих его предметов, явлений жизни, искусства.

**СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ** – атрибут и свойство личности, определяемое умением, способностью правильно разобраться в окружающей действительности. С. в учении – дидактический принцип, обосновывающий необходимость такой учебной работы, при которой учащиеся осознанно воспринимают, усваивают и применяют знания. Этот принцип неразрывно связан с активностью, инициативностью и самостоятельностью учащихся и в корне противоположен догматизму. Высшим проявлением С. в учении является успешное применение знаний на практике, умение анализировать явления жизни в свете изученных теоретических положений. В процессе применения усвоенных знаний, в практической деятельности достигается наиболее глубокое их осознание и формирование ценных личностных качеств обучаемых.

**СОЗНАТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ** – формирование у учащихся понимания учебного материала, творческого отношения к знаниям, ответственности за качество учебы, соблюдения учебной и трудовой дисциплины. Сознательность понимания определяется соотношением теоретического и фактического материала на уроке. В настоящее время возрастают требования к самостоятельности мышления учащегося, к его самоподготовке; процесс усвоения знаний приобретает творческий характер; все большее внимание сосредотачивается на отношении учащегося к знаниям: желание учиться во многом определяет успех обучения, и, наоборот, случаи неуспеваемости часто объясняются недостаточной положительной мотивацией.

**СОЗНАТЕЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ** – действия, направленные на достижение предварительно поставленных целей и осуществляемые посредством контролируемых операций. Такие действия предполагают осознание условий, средств и способов их выполнения, что, в свою очередь, предполагает участие словесных по своей природе механизмов отражения и выражается в возможности дать о действии словесный отчет себе и другому лицу. С.д. позволяют ориентироваться в новых условиях, самостоятельно применять теоретические знания к практической ситуации, проявлять активное отношение к действительности.

**СПОСОБНОСТИ** – индивидуальные особенности человека, от которых зависит успешность выполнения определенных видов деятельности. С. не даны от природы в готовом виде, однако большое значение для их развития

имеют задатки. С. часто проявляются в устойчивых интересах и склонностях. С. подразделяются на специальные и общие. К специальным обычно относят С. к различным видам художественной деятельности, к общим – такие свойства личности (наблюдательность, конструктивное воображение и т.д.), которые, в той или иной мере, необходимы для самых разнообразных видов деятельности.

**Способности педагогические** – индивидуальные особенности педагога, позволяющие ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность. Подразделяются на: дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские.

**Способности правоправные** – способности человека к правоправной деятельности, выражающиеся в осознании и чувстве правовой ответственности личности. Формируются в процессе правового воспитания личности.

**Способности** – индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам ее выполнения (Б.М. Теплов). Развитие С. зависит от взаимодействия наследственных и средовых факторов, в первую очередь – обучения и воспитания. Оптимальные условия для проявления С. создаются в сензитивные периоды развития. Актуальная задача педагогов и родителей состоит в использовании возможностей каждого сензитивного периода.

**СРЕДА** – совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Различают С. внутреннюю и внешнюю. Во взаимодействии С. и личности изменения личности могут отставать от изменения С., что создает противоречия, учет которых существен для воспитания и перевоспитания личности.

**Среда развития** – включает все факторы социализации человека, в том числе культуру, процесс обучения и воспитания. Каждое поколение людей выражает свой опыт, знания и умения, психические качества в продуктах культуры. Входя в мир человеческой культуры, ребенок постепенно усваивает вложенный в нее общественный опыт. Социальное наследование возможно только в условиях нахождения ребенка в культурной среде. Ребенок овладевает культурным опытом при помощи и под руководством со стороны взрослых – в процессе обучения и воспитания. Общественный опыт – источник психического развития. Из него ребенок через посредника (взрослого) получает материал для формирования психических качеств и свойств личности.

**Стресс** – термин, используемый для обозначения широкого круга состояний человека, возникающих в ответ на разнообразные экстремальные воздействия. Стрессовые состояния означают оперативную мобилизацию орга-

низма в ответ на значимые воздействия. С точки зрения Г. Селье, стресс – это «неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование». Оптимальный уровень С. способствует активному включению в деятельность, в определенной степени способствует сохранению психического и телесного здоровья. В то же время превышение уровня С., а также недостаточный его уровень сказываются на деятельности иначе: либо разрушают ее в силу чрезмерной внутренней напряженности и гипермотивированности, либо вообще не инициируют ее. Каждый человек имеет свой индивидуальный порог устойчивости к стрессовым факторам. Стрессовые ситуации в учебно-воспитательном процессе возможны как для учащегося, так и для педагога.

**Субъективное семантическое пространство** – категориальная структура индивидуального сознания, на основе которой происходит оценка и классификация различных объектов, понятий.

**Специальная одаренность** обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и т.д.).

**СТЫД** – отрицательное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике. Стремление избегать подобных переживаний является мощным мотивом поведения, направленного на самосовершенствование, приобретение знаний и умений, на развитие способностей.

**СУЖДЕНИЕ** – вид мышления, позволяющий устанавливать простейшие связи между познаваемыми феноменами в форме связей между понятиями. Суждение лежит в основе оценки. Групповое Суждение – основа группового мнения.

**СЧАСТЬЕ** – категория этики; переживание С. – чувство высшего удовлетворения своим бытием (пассивное С.) или результатами своей деятельности (активное С). Оно весьма различно по иерархии его психологических структур от эмоций удовольствия и радости творчества до чувства удовлетворения достижением цели и выполненного долга – в компоненте переживания и от «хочу» до «надо» – в компоненте понятий. Различен в С. и удельный вес процессуального, пропорционального биологическому, и содержательного, пропорционального социальному, что позволяет с позиций психологизации этики глубже раскрыть С. как этическую категорию. С. вербализуется восклицаниями типа «Остановись, мгновенье!», «Всегда бы так!», выступающими в качестве его критериев.

**Талант** – высокий уровень развития способностей, проявляющихся в творческих достижениях, важных в контексте развития

**ТАЛАНТ** (греч. *talanton*, букв. – весы, вес, взвешивание) – высшая степень способностей личности к определенной деятельности, ее одаренности, когда они достигают уровня черт характера, обеспечивающая возможность наиболее успешного, творческого выполнения тех или иных задач, присущая индивиду от рождения или под влиянием упражнений; о наличии таланта следует судить по результатам деятельности человека, которые должны отличаться принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

**ТВОРЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ** – развитая способность и стремление вносить в процесс труда новое, оригинальное, совершенствовать организацию, способы, орудия труда; стремление и способность к рационализации и изобретательству.

**ТВОРЧЕСТВО** – это:

1) мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами, проявляемое как воображение. Будучи компонентом цели и способа деятельности, оно поднимает ее до уровня *творческой деятельности* как обязательного условия мастерства и инициативы;

2) творчество при различных степенях его выраженности может проявляться в любом виде деятельности, и связано с иерархией переживаний от интереса через увлечение и вдохновение до озарения. При высшем проявлении Т. в сознании доминирует вдохновение, вплоть до озарения, в личности – потребность деятельности, а в деятельности – стремление к достижению новых, ранее не ставившихся целей новыми, ранее не опробованными средствами;

3) генерирование новой информации в той или иной области науки, техники, производства, искусства или жизнедеятельности людей в целом.

**Творчество педагогическое** – процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах, оригинальное и высокоэффективное решение учителем учебно-воспитательных задач, обогащение теории и практики воспитания и обучения.

**ТЕМПЕРАМЕНТ** (лат. *temperamentum* – надлежащее смешение частей) – устойчивое сочетание индивидуальных особенностей личности, определяемых способом, силой, ритмом, скоростью и характером протекания психических процессов и состояний и проявляющихся в деятельности и поведении. В зависимости от влияния центральной нервной системы на динамические особенности поведения выделяют три основных свойства нервной системы – силу, уравновешенность, подвижность возбуждательного и тормозного процессов – и четыре основных типичных их сочетания в виде четырех типов высшей нервной деятельности и соответствующих им типов темперамента:

- а) сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник);
- б) сильный, уравновешенный, инертный (флегматик);

в) сильный, неуравновешенный (холерик);

г) слабый (меланхолик). Чаще всего особенности одного темперамента сочетаются с чертами другого.

**Темперамент меланхолический** (греч. *melas melanos* – темный, черный + *chole* – желчь) – темперамент, характеризующийся преобладанием подавленного настроения и слабостью волевых проявлений (нерешительностью, неуверенностью в себе).

**Темперамент сангвинический** (лат. *sanguis, sanguinis* – кровь) – темперамент, характеризующийся живостью и подвижностью эмоциональных реакций, быстротой и силой волевых проявлений.

**Темперамент флегматический** (греч. *phlegma, phlegmatos* – слизь, флегма) – темперамент, характеризующийся устойчивым настроением, мало поддающимся внешнему влиянию, вялостью эмоциональных реакций и медлительностью в волевой деятельности.

**Темперамент холерический** (греч. *chole* – желчь) – темперамент, характеризующийся повышенной возбудимостью, порывистостью и силой эмоциональных реакций и бурными волевыми проявлениями.

**Теории личности** – направления в гуманитарном знании, изучающие сущность личности и закономерности ее формирования. Проблема личности и ее развития является одним из наиболее сложных и ключевых вопросов педагогической теории и практики. В психолого-педагогической науке сложилось три основных направления: биологическое, социологическое и биосоциальное. Представители биологического направления объясняют поведение человека врожденными потребностями и его природными свойствами. В социологическом направлении личность рассматривается как продукт социализации, осуществляющейся под влиянием социальных групп. Биосоциальный подход связывает психические процессы (ощущение, восприятие, мышление и др.) с биологической природой человека, а направленность, интересы и способности относит к социально обусловленным характеристикам человека. Современная педагогическая наука рассматривает личность как единое целое, в котором биологическое неотделимо, от социального. Биологические свойства являются предпосылкой становления социальных свойств человека, а основными в личности являются ее социальные свойства, определяющие ее облик.

**Теория поэтапного формирования умственных действий** – разработана советским психологом П.Я. Гальпериным и его сотрудниками. Учение о процессах и условиях, определяющих формирование умственных действий, а на их основе – представлений и понятий об объектах. Основные условия овладения новым умственным действием включают мотивацию, безошибочное выполнение действия во внешнем материализованном плане, планомер-

ное приобретение действием свойств обобщенности и осознанности, полноценное воспроизведение действия во внутреннем плане. Основные этапы формирования умственного действия:

- 1) мотивационный этап;
- 2) составление схемы ориентировочной основы действия;
- 3) этап материализованного действия;
- 4) этап «громкой речи»;
- 5) этап «громкой речи про себя»;

6) этап внутренней речи. На каждом из этапов действие выполняется сначала в развернутой форме, затем – в сокращенной.

Теория нашла широкое применение в учебно-воспитательном процессе, в психолого-педагогической коррекции, в практике психодиагностического исследования интеллекта.

**Темперамент** (от лат. *temperamentum* – соразмерность) – динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и других характеристиках. Тип темперамента зависит от врожденных анатомо-физиологических особенностей, в первую очередь нервной системы. Основные компоненты Т. соотносятся со сферами общей активности личности, ее моторики и эмоциональности и характеризуют формально-динамическую сторону психики. В этом смысле Т. не может быть оценочной личностной характеристикой.

Основу для научной теории темперамента составляют работы И.П. Павлова и его последователей, которые научно доказали непосредственную и прямую зависимость типа темперамента от общего типа нервной системы. Тип Т., как и врожденный тип нервной системы, может несколько изменяться в зависимости от условий жизни и воспитания. Отдельные свойства Т. изменяются по качеству и выраженности в течение всего процесса развития ребенка.

В классификации Гиппократ – И. П. Павлова выделяются основные типы темперамента, которые отличаются, прежде всего, динамикой возникновения и интенсивностью эмоциональных реакций, уровнем психической активности и внешним «психомоторным» рисунком поведения.

Для **холерического темперамента** характерны быстро возникающие сильные чувства, эмоциональная неуравновешенность, активность, общительность, быстрота движений, высокий темп речи, общая подвижность и выразительность жестов, мимики, интонаций.

**Сангвинический темперамент** во многом напоминает холерический, но в отличие от него эмоционально уравновешен и достаточно организован в деятельности.

**Флегматический темперамент** отличается ровным эмоциональным фоном и спокойствием, медлительностью, хорошей приспособляемостью к ситуациям с монотонной однообразной деятельностью, внешней невозмутимостью, высокой работоспособностью.

Для **меланхолического темперамента** характерны – обостренная эмоциональная чувствительность, ранимость и восприимчивость, утомляемость. В чистом виде Т. встречаются крайне редко, в основном же наблюдается сочетание черт разных Т. с преобладанием какого-то одного. В учебно-воспитательном процессе необходимо учитывать психологические особенности различных типов Т. Динамические особенности личности ребенка должны находиться в соответствии с темповыми характеристиками процесса обучения. При определении допустимых учебных нагрузок необходимо учитывать эмоциональную устойчивость и психическую работоспособность ребенка. Воспитательные воздействия также должны соотноситься с особенностями Т. Неблагоприятные условия жизни и типы воспитания могут усилить свойства Т. ребенка через оформление на их основе характерологических черт.

**ТРЕВОГА** – психоэмоциональное состояние неблагополучия, связанное с ожидаемой опасностью. В отличие от страха, относимого к конкретному объекту или ситуации, тревога диффузна, а источник угрозы не является чем-то определенным. Различают Т. как состояние человека и тревожность как личностную черту. В условиях неблагоприятной адаптации к процессу обучения у учащихся может сформироваться школьная тревожность, что требует своевременной психологической коррекции. При проявлениях симптомов эмоционального неблагополучия у ребенка педагогу необходимо выяснить причины этого состояния, выявить ситуации, в которых Т. усиливается, определить стрессовые факторы.

**ТРУДОЛЮБИЕ** – черта характера, заключающаяся в положительном отношении личности к трудовой деятельности. Проявляется в адекватности, инициативности, добросовестности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда. Т. предполагает отношение к труду как к основному смыслу жизни, потребность и привычку трудиться. Для воспитания Т. необходимо, чтобы человек видел и понимал смысл и результаты своего труда.

**УБЕЖДЕНИЕ** – это:

1) высшая форма направленности личности, в психологическую структуру которой входят мировоззрение и стремление к его осуществлению в деятельности др. Убеждение в этом значении – высший уровень личности, подчиняющий себе процессуально ее познавательные, эмоциональные и волевые свойства, содержательно являясь ее идейностью;

2) синоним уверенности в чем-либо;

3) метод педагогического воздействия, посредством которого сознание, чувства и поведение человека без принуждения подвергаются интеллектуально-эмоциональному воздействию др. людей. В отличие от внушения, У. основано на логике, на доказательствах, с целью выработки у него собственных взглядов и нравственных критериев;

4) этап усвоения информации, в ходе которого происходит изменение тезауруса пользователя информации.

**УБЕЖДЁННОСТЬ** – особое качество личности, определяющее общую направленность ее деятельности и ценностных ориентаций и выступающее регулятором ее сознания и поведения.

**УВАЖЕНИЕ** – чувство, связанное с направленностью личности, его переживающей и осознающей объект. Уважение как свой идеал, содержание которого определяется социальным уровнем личности.

**УВЕРЕННОСТЬ** – отсутствие сомнений, основанное на опыте и, прежде всего, на знаниях; положительное свойство личности, формируемое в процессе профессионального обучения и воспитания и активизируемое психологической подготовкой.

**УГРЫЗЕНИЯ СОВЕСТИ** – чувство моральной ответственности человека перед обществом или др. человеком за свои поступки, переживаемое как нарушение долга при сравнении этих поступков с нормами нравственными или правовыми.

**УДИВЛЕНИЕ** – эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства, не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака. Удивление тормозит все предыдущие эмоции, направляя внимание на объект, его вызвавший, и может переходить в интерес; является мотивом познавательной деятельности.

**УЗНАВАНИЕ** – один из процессов памяти, при котором запечатленный материал актуализируется не в отсутствие ранее воспринятых предметов (как это бывает при воспроизведении), а при их повторном действии на человека. Точность и быстрота У. зависит от прочности запоминания, от фактического тождества существенных признаков ранее и вновь воспринятых предметов. Основой У. является сличение актуального восприятия со следами, сохранившимися в памяти. Узнавая объект, мы всегда относим его к определенной категории объектов.

Узнавание различается по степени определенности, четкости и полноты; используется для эффективности запоминания или заучивания. Уровень узнавания всегда выше уровня воспроизведения, какие бы приемы воспроизведения ни применялись.

**УМ** – обобщенная характеристика познавательных возможностей человека; в более узком смысле – индивидуально-психологическая характеристи-

ка мыслительных способностей человека (быстрота, ясность, гибкость, глубина, критичность).

**УМЕНИЯ** – способность быстро, точно и сознательно выполнять определенные действия на основе усвоенных знаний и приобретенных навыков. У. всегда связано с применением знаний на практике и в процессе учебно-производственной деятельности. Формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия не только непривычных, но и в изменившихся условиях. Помимо У. неизменными компонентами деятельности являются навыки. О соотношении умений и навыков высказываются различные мнения. Одни исследователи считают, что навыки предшествуют У., другие полагают, что умения возникают раньше навыков. Причиной этих разногласий является многозначность слова «умение». По своей сути У. – это экстернизация, т.е. воплощение знаний и навыков в реальные действия. Попадая в новые условия или взаимодействуя с новыми объектами, человек использует имеющиеся у него знания и навыки. В данном случае этот перенос навыков и рассматривается, как умения. У. относятся к навыкам так же, как программа действия к его реализации. Умения шире навыков, они предполагают разные варианты действий.

**Умения педагогические** – совокупность практических действий на основе осмысления цели, принципов, условий, средств, форм и методов организации работы с детьми; различают три группы умений: связанные с постановкой задач и организацией ситуации; с применением приемов воздействия и взаимодействия; с использованием педагогического самоанализа.

**Умения** – компоненты деятельности, включающие как автоматизированные элементы (навыки) так и операции, совершаемые под контролем сознания.

**УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ** – формально-логический прием, состоящий в мысленном выводе из нескольких суждений, предпосылок или посылок одного суждения – вывода; в простейшем случае У. состоит из двух посылок и вывода. Разновидности У.: индуктивные, дедуктивные, по аналогии.

**УМСТВЕННАЯ ОТСТАЛОСТЬ** – общая интеллектуальная недостаточность, которая возникает в период развития и ассоциируется обычно со снижением способности ориентироваться в жизни. Последнее отражается в замедленном общем развитии, в ограниченной способности к обучению и/или недостаточной социальной приспособленности, причем эти признаки могут проявляться по отдельности или в различных сочетаниях.

**УПРЯМСТВО** – отрицательная особенность поведения человека (в устойчивых формах – отрицательная черта характера), выражающаяся в необоснованном и неразумном противодействии всему, что исходит от др. людей, в тенденции действовать вопреки доводам разума и советам окружаю-

щих, настаивать на своем, даже если действия при этом явно нецелесообразны. У детей – это чаще всего привычная реакция капризного, избалованного ребенка, выросшего в атмосфере захваливания, или своеобразный протест несправедливо обиженного ребенка против старших, подавляющих его самостоятельность, игнорирующих его элементарные права и достоинство, недооценивающих его как личность.

**УРОВЕНЬ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ** – совокупность знаний, умений и сформировавшихся при их усвоении умственных действий; свободное оперирование ими в процессе мышления обеспечивающего усвоение в определенном объеме новых знаний и умений. Наличный уровень умственного развития – это состояние познавательных и творческих возможностей индивида. Информация об уровне умственного развития может быть получена либо путем длительных психолого-педагогических наблюдений, либо путем проведения диагностических испытаний с помощью специальных методик.

**УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ** – это:

- 1) установка личности на определенный статус, успех, результат деятельности, находящаяся в зависимости от уровня самооценки личности;
- 2) степень трудности заданий, осознанно выбираемых человеком, уровень трудности целей, на достижение которых претендует индивид;
- 3) желаемый уровень самооценки личности (уровень Я).

Уровень притязаний личности – один из основных регулятивных механизмов самосознания; стремление человека к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям. Уровень притязаний находится в соответствии с самооценкой человека, исходя из которой, он определяет собственную «планку». Притязания у разных людей могут различаться по уровню (высокие, средние, низкие), степени адекватности (адекватные и неадекватные), а регуляция – отличаться неодинаковой гибкостью. Высокий уровень притязаний ориентирует человека на решение сложных задач, активизирует его личностный и интеллектуальный потенциал. Низкий уровень притязаний ограничивает возможности использования даже объективно имеющихся у личности ресурсов, ориентирует человека на тактику «избегания неудачи». Понятие «уровня притязаний» предложил К. Левин, в исследованиях которого впервые была показана зависимость формирования уровня притязаний от объективного успеха или неуспеха в деятельности. Однако основным фактором в становлении уровня притязаний является субъективная оценка человеком своих достижений как успешных или неуспешных. Существуют и другие факторы, влияющие на уровень притязаний, – социально-психологические ожидания, мотивация достижения, статусные отношения.

В учебно-воспитательном процессе важно учитывать особенности уровня притязаний. В ситуации соответствия уровня притязаний возможностям

ребенка развитие является гармоничным, а в случаях несоответствия – возможны конфликтные отношения ребенка с окружающими и самим собой, что может привести к отклонениям в развитии личности. Заниженный уровень притязаний может быть субъективным препятствием в достижении учебных успехов,

**Условия развития личности в обучении** – совокупность психолого-педагогических условий формирования усложняющейся деятельности человека, развития его взаимоотношений с окружающими людьми, формирования личностно-интеллектуальных качеств в процессе обучения. В традиции развивающего обучения исходным выступает сформулированный Л.С. Выготским принцип ведущей роли обучения по отношению к психическому развитию. Обучение опережает и стимулирует развитие, ведет его за собой. Оно организуется таким образом, чтобы вносить новые элементы в учебную деятельность. При этом педагог ориентируется на «зону ближайшего развития» ученика, оказывает ему необходимую помощь. При конструировании учебных задач учитывается, что ядром движущих сил развития является противоречие между имеющимся уровнем знаний и развития, и тем уровнем «зоны ближайшего развития», который позволяет решить учебно-познавательную задачу.

**УСПЕВАЕМОСТЬ** – степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины и прочности; находит свое выражение в оценочных баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуют успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по образовательному учреждению в целом. Высокая успеваемость достигается системой дидактических методов и средств и воспитательных мер.

**УТОМЛЕНИЕ** – частичная или полная утрата работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки. Утомление имеет разнообразные проявления на поведенческом (снижение скорости и точности работы, снижение производительности труда), физиологическом (затруднение выработки условных – связей), психологическом (нарушение внимания, памяти, интеллектуальных процессов) уровнях. В зависимости от специфики проявлений выделяются разные виды утомления: физическое и умственное, острое и хроническое.

**УТОМЛЯЕМОСТЬ** – свойство человека утомляться при выполнении деятельности, определяемое как отношением к ней, так и состоянием организма.

**ХАРАКТЕР** (от греч. *charakter* – черта, признак, примета, особенность) – совокупность устойчивых индивидуальных свойств личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, обуславливающая типич-

ные способы реагирования на жизненные обстоятельства. Структура характера включает эмоционально-волевые, нравственно-коммуникативные и интеллектуальные черты, которые образуют целостность и задают основные оси характерологических проявлений. Характер тесно связан с темпераментом, который определяет внешнюю форму выражения характера и накладывает своеобразный отпечаток на его проявления.

Решающее влияние на формирование Х. оказывает воспитание. Становление Х. происходит в условиях включения личности в социальные группы – семью, учебный коллектив, неформальные группы общения и др. Педагогическое руководство процессом воспитания Х. заключается в развитии его социально ценных свойств и ослаблении (или хотя бы компенсации) негативных проявлений. В учебно-воспитательной работе необходим индивидуальный подход и понимание особенностей характера воспитанника.

**ЦИНИЗМ** – отрицательное моральное качество, характеризующее презрительное отношение к культуре общества, его духовным и нравственным ценностям; форма морального зла, открыто демонстрирующая собственную аморальность. Ц. проявляется в ситуации, когда субъект сознает собственную безнаказанность и не считает нужным выглядеть в глазах окружающих порядочным человеком, либо в состоянии отчаяния, когда ему нечего терять.

Крайняя форма цинизма – жестокость, поэтому особо опасно общение детей с преступными элементами, создающими у подростка иллюзию вседозволенности.

**ЭМОЦИИ** (от лат. *emoveo* – потрясаю, волную) – субъективные переживания человеком его отношения к предметам, явлениям, событиям, другим людям, самому себе. Эмоции служат одним из главных механизмов регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей. В эмоциональных переживаниях объекты отражаются пристрастно, через «призму» человеческих потребностей и мотивов. В ходе деятельности Э. выполняют важные функции: положительные Э. дополнительно мотивируют, а негативные Э. способствуют «затуханию» активности. Эмоции сигнализируют о ходе выполнения текущих задач, о протекании процесса, указывают на возникновение затруднений; на эмоциональном уровне всегда ведется контроль за получаемыми результатами, поскольку они сличаются с изначально запланированными и т.д. Эмоции намного раньше рационального осмысления события подсказывают его подлинное значение для субъекта. Кроме того, они выполняют подкрепляющую функцию, способствуя закреплению опыта, т. е. дополняют роль мотива.

**ЭМПАТИЯ** (от греч. *empathia* – сопереживание) – внерациональное постижение человеком внутреннего мира других людей; эмоциональная отзывчивость человека на переживания другого. Основные личностные формы

проявления эмпатии: сопереживание, сочувствие, сорадование. Выделяют также гуманистическую Э. (переживание за другого) и эгоцентрическую Э. (переживание за себя). Эмпатические формы понимания являются одним из эффективных способов сообщения с личностью ребенка и необходимым компонентом педагогического общения.

**Я** – многозначный термин психологии и педагогики:

1) результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов и переживать свою целостность и тождественность;

2) способность личности к самоуправлению, имеющая большое педагогическое значение, т.к. требует от воспитателей умения подкрепить становление Я, не допуская одновременно его неадекватности (завышенной или заниженной модальности);

3) апперцептивная масса личного опыта;

4) сознание или самосознание человека;

5) кульминация личностного развития, самореализации;

6) в теории З. Фрейда и его последователей – личность в целом;

7) в гуманистической психологии – системообразующий мир личности, система самовосприятия.

**Явная одаренность** проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы «сама по себе»), в том числе и при неблагоприятных условиях

**Я-концепция** – система представлений человека о самом себе, более полная, чем отдельные компоненты самосознания - самооценка, представление о себе. Я-концепция образов собственного Я включает когнитивный, эмоциональный и оценочно-волевой компоненты. Я-к. включает реальное Я и идеальное Я. В связи с этим понятие Я-к. широко используется в педагогической акмеологии, где реальное (действительное) и идеальное (возможное) рассматриваются в качестве сущностных измерений человека (как индивида, личности, индивидуальности), необходимых для проектирования процесса его совершенствования. В рамках единой Я-концепции выделяют различные ее составляющие: Я-физическое – схема собственного тела; Я-социальное – половая, этническая, гражданская, ролевая социальная идентификация; Я-экзистенциальное – оценка себя в аспекте жизни и смерти. Формирование Я-к. ребенка нуждается в педагогическом руководстве, причем важным является накопление ребенком опыта решения жизненных задач при адекватном оценивании его со стороны педагогов и родителей. Внешние оценочные отношения интериоризируются в ядро Я-к. ребенка и оказывают устойчивое влияние на систему отношений и поведение личности. Наиболее восприимчивыми к ро-

дательским оценкам являются дети раннего и дошкольного возрастов, к оценке учителя – младшие школьники. Подростки избирательно сензитивны к мнениям сверстников и значимых (референтных) взрослых. В юношеском возрасте представление о себе уже достаточно устойчивое, основанное на внутренних самооценочных критериях.

**Я-КОНЦЕПЦИЯ** – система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

**Я-концепция учителя профессиональная** – та часть Я-к. личности учителя, которая складывается из того, как себя видит и оценивает учитель в настоящее время («актуальное Я»); того, каким учитель видит себя и оценивает по отношению к начальным этапам работы в школе («ретроспективное Я»); того, каким бы хотел стать учитель («идеальное Я»); того, как, с точки зрения учителя, его рассматривают другие люди – его коллеги, учащиеся и др. («рефлексивное Я»).

**Я-СООБЩЕНИЕ** – прием педагогической оценки, применяемый в тот момент, когда не требуется открыто высказать отношение учителя к поведению ученика, но необходимо тонко скорректировать его действия. Я-с. реализуется через высказывание (сообщение) одним человеком своего отношения к поступку другого человека или какому-либо явлению. «Я всегда...», «Я не находила себе места...», «Меня всегда...»

**Я УЧЕНИКА** – комплекс представлений и знаний ребенка о себе как школьнике. Представления и знания о себе у школьника неравнозначны и порой противоположны и во многом обуславливают поведение ученика и его успехи в классе, которые, в свою очередь, становятся предметом оценки др. лиц, в основном учителя. От принятия учеником оценочных суждений др. людей и объяснения их себе зависит его самооценка, образ себя. Для младших школьников важна их оценка учителем, для старших – оценка сверстниками. Для многих старшеклассников характерно стремление сохранить, вопреки реальности, свое самопонимание или даже его повысить.

## Литература к тезаурусу

1. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д, 2006.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
3. Богоявленская Д.Б., Шадршов В.Д., Брушлинский А.В. и др. Рабочая концепция одаренности. – М., 1998.
4. Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. – М., 2004.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Гл. ред. А.В.Запорожец. – М., 1982–1984.
6. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М., 2000.
7. Дружинин В.К. Психология общих способностей – СПб., 1999.
8. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. – М., 2006.
9. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах. – М., 2006.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / Под ред. В.В.Давыдова и др. – М., 1983.
11. Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1985.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, – М., 1989; –СПб., 1999. – Т. 1, 2.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М., 1998.
14. Теоретические основы процесса обучения / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1989.
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997.
16. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). – М., 1994.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Диагностика познавательной сферы и обучаемости

#### Методика определения уровня умственного развития для младших подростков

#### Методика ГИТ (7 субтестов) (10–12 лет)

*Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск, изд-во «Принтер», 1993.*

Тест предназначен для группового обследования умственного развития детей 10-12 лет (учащихся пятых и sixth классов) и может использоваться в школьной психологической службе для оценки эффективности школьного обучения, разных систем и методов преподавания, отбора учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы и школы, изучения причин неуспеваемости и пр.

Тест был разработан словацким психологом Дж. Ваной. Перевод и адаптация теста на выборке российских школьников осуществлены кандидатами психологических наук М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой и Г.П. Логиновой. При этом в тест были внесены существенные изменения, с тем, чтобы все задания стали понятными для наших школьников и могли бы дифференцировать их по умственному развитию.

Тест выявляет, насколько ребенок к моменту исследования овладел предлагаемыми ему в заданиях теста словами и понятиями, а также умениями выполнять с ними некоторые логические действия.

Тест был исследован на надежность, валидность и хорошо зарекомендовал себя на практике.

Тест содержит 7 субтестов: 1 – исполнение инструкций; 2 – арифметические задачи, 3 – дополнение предложений, 4 – определение сходства и различия понятий, 5 – числовые ряды, установление аналогий, 7 – символы. В тестовых тетрадах субтесты названы тестами.

Тест разработан в двух формах, которые проверены на взаимозаменяемость. На выполнение каждого субтеста отводится ограниченное время (от 1,5 до 6 минут). Основные цели, с которыми может применяться данный тест, таковы:

- а) контроль за эффективностью школьного обучения;
- б) выявление неблагополучных в плане умственного развития учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития;
- в) определение причин школьной неуспеваемости;

- г) сравнение эффективности разных систем и методов преподавания;
- д) сравнение эффективности работы разных учителей и преподавательских коллективов;
- е) отбор учащихся с высоким уровнем умственного развития в специальные классы и школы, а также способных обучаться по углубленной индивидуальной программе.

### **Правила тестирования**

- Экспериментатор должен говорить громко, отчетливо и медленно, решительным тоном.
- Инструкции необходимо произносить точно, лучше их зачитывать или заранее выучить наизусть.
- Во время зачитывания инструкций все должны положить карандаши, никто не должен работать.
- Время для решения каждого субтеста регистрируется по секундомеру.
- Желательно, чтобы тестирование проводили два экспериментатора, разделив между собой выполнение функций.

Помещение для тестирования должно быть тихим, изолированным, исключающим помехи.

### **Время решения отдельных субтестов**

- Исполнение инструкции – 4 мин.
- Арифметические задачи – 6 мин.
- Дополнение предложений – 5 мин.
- Определение сходства и различия понятий – 1,5 мин.
- Числовые ряды – 4 мин.
- Установление аналогий – 3 мин.
- Символы – 4 мин.

Итого: 27,5 мин.

### **Подготовка к проведению тестирования**

Сначала экспериментатор объясняет испытуемым, чего он от них ждет. Он обращается к учащимся с такими словами: «Вы будете решать задания, которые отличаются от тех, что вы обычно решаете в школе. При этом вы должны показать, как вы умеете быстро и правильно думать. Старайтесь работать как можно лучше. Каждый (даже тот, кому в школе до сих пор не везло) имеет возможность показать, чего он может добиться. Задания наверняка вас заинтересуют, вначале они легче, а потом будут сложнее. Вероятно, нам не удастся решить в установленное время все задания. Но если вы будете ста-

раться работать быстро и правильно, то ваши результаты будут хорошими. Перед каждым типом задания я буду объяснять вам, как его решать. Как только начнете работать, уже нельзя будет ничего спрашивать и оглядываться. Будьте очень внимательны и делайте только то, что я вам скажу.

Подготовьте карандаш (ручку) и положите его перед собой. Все остальное с парты уберите».

Экспериментатор должен убедиться, все ли приготовили карандаши или ручки. Потом он говорит: «Сейчас я вам раздам тетради с заданиями. Положите их перед собой, без моего разрешения не перелистывайте их. На первой странице тетради напечатано «Дата». Впишите туда сегодняшнюю дату и рядом урок (первый, второй, третий и т. д.). На следующей строчке напишите свою фамилию и имя, ниже – дату своего рождения, потом номер школы и класс. Кто все сделал, положите ручки».

### **Процедура тестирования**

После того как все дети написали сведения о себе, экспериментатор говорит: «Переверните страницу – только одну. Ручки пока не трогайте. На этой странице написано «Тест 1». Необходимо проверить, все ли правильно перевернули страницу, и осуществлять такую проверку перед выполнением остальных тестов.

#### ***Инструкции к тесту № 1***

Пока не берите ручки. Под названием «Тест 1» написана инструкция. Я буду ее читать, а вы внимательно следите по своей тетради.

Затем по моей команде «Начинайте» вы будете выполнять задания. Старайтесь работать быстро и правильно.

Прочитайте сначала все предложение, обдумайте, что в нем от вас требуется, и сделайте это. Работайте до тех пор, пока я не скажу: «Достаточно».

Далее зачитывается инструкция и дается команда: «Начинайте». Через 4 минуты дается команда: «Достаточно, положите ручки». Необходимо проследить, чтобы все школьники выполнили указание.

#### ***Инструкции к тесту № 2***

«Переверните страницу. Не трогайте ручки. Наверху написано: «Тест 2». Под ним вопросы. Это задачи по математике. Решайте их быстро и правильно. Если не сможете в уме, считайте на полях бумаги. Начинать».

Через 6 минут дается та же команда, что и после 1-го теста.

#### ***Инструкции к тесту № 3***

«Переверните страницу. Не трогайте ручки. Наверху написано: «Тест 3». В предложения впишите недостающие слова. На место каждой пунктирной

линии надо вписать только одно слово». Объясните пример: «Ученик ... задачу». Какое слово надо вписать?

Следующий пример: «У лошади четыре ...».

«Не трогайте ручки. Когда я дам команду, начинайте вписывать недостающие слова в предложения так, чтобы каждое предложение имело смысл. Помните, что в каждый пропуск можно вписать только одно слово. Начинайте». Через 5 минут дается та же команда, что и после предыдущих тестов

#### ***Инструкция к тесту № 4***

«Читайте инструкцию. Если два слова имеют одинаковое или очень похожее значение, то напишите между ними букву «С», если у них разные значения, то напишите между ними букву «Р»». Разберите с детьми 3 примера, приведенных в описании теста. «Аналогично будете выполнять все задания. Начинайте». Через 1,5 минуты дается команда: «Достаточно! Положите ручки».

#### ***Инструкции к тесту № 5***

«Переверните страницу. Не трогайте ручки. Наверху написано: «Тест 5».

Прочитайте детям инструкцию и разберите примеры.

«Посмотрите на первый пример. Как сгруппированы эти числа?

Какая цифра идет после 12?.. А потом?..» и т. д.

Затем экспериментатор говорит: «Дальше идут ряды чисел, каждый ряд составлен по своему особому принципу.

Внимательно просмотрите каждый ряд, еще раз пересчитайте и на пустые места справа напишите два числа таким образом, чтобы ряд продолжался правильно. К каждому ряду припишите только два числа. Начинайте».

Через 4 минуты дается команда: «Достаточно! Положите ручки».

#### ***Инструкции к тесту № 6***

«Переверните страницу, Не трогайте ручки. Наверху написано: «Тест 6»». Далее следует прочитать инструкцию и разобрать примеры. Прочитав первый пример, говорите: «Вам надо выбрать одно из 4 слов. Какое вы выберете?» Следующие примеры разберите аналогичным образом. «Как и в примерах, в следующих заданиях подчеркните то из 4 слов, которое связано с третьим словом так же, как первое со вторым». Чтобы испытуемые не перепутали строчки и могли следить за ними, необходимо предложить им пользоваться линейкой. Через 5 минут дается обычная команда.

#### ***Инструкции к тесту № 7***

«Переверните страницу. Не трогайте ручки. Наверху написали «Тест 7»». Далее следует прочитать инструкцию и объяснить обозначения. В ключе нарисованы различные значки и под ними в квадратиках цифры от 1 до 9.

Ваша задача – написать под каждым значком ту цифру, под которой этот значок находится в ключе. Работайте быстро и правильно. Не пропускайте ни одного квадратика. Номера значков ставьте в той последовательности, в какой они идут друг за другом. Будет ошибкой, если вы напишете сначала только единицы, потом – только двойки и т. д.

Начинайте!»

Через 4 минуты дается команда: «Достаточно. Положите ручки. Закройте тетрадь».

«Соберите тетради. Следите, чтобы в это время никто не работал».

### **Обработка результатов тестирования**

Общие рекомендации. При обработке результатов в первую очередь необходимо придерживаться следующих принципов.

1. Каждое выполненное задание должно оцениваться экспериментатором или как правильное или как неправильное.

2. Если испытуемый исправил ответ, то оценивается исправленный. Для обработки результатов первых 6 субтестов используются соответствующие шаблоны, которые удобно сложить по намеченным линиям в форму гармошки. Перевертывание страниц этой «гармошки» дает возможность совмещать правильные ответы на задания с результатами их выполнения в тетрадях.

Каждое задание в субтестах 1–6 справа обозначено цифрой. Если решение ошибочно, то соответствующая цифра в тестовой тетради при обработке зачеркивается. Если задание пропущено, то цифра, обозначающая пропущенное задание, обводится кружком. Под номером последнего выполненного задания проводится горизонтальная линия, которая отделяет выполненные задания от невыполненных. При такой обработке количество не зачеркнутых и не обведенных кружком цифр отражает количество правильно решенных заданий.

Обработка субтеста 7 ведется по шаблону. Для этого в нем необходимо вырезать строчки символов над строчками цифр. После наложения шаблона на задания субтеста таким образом, чтобы в прорезь попали цифры, обозначенные детьми в тестовых тетрадях, последние сравниваются с цифрами, проставленными в шаблоне. Неправильные решения зачеркиваются. Количество правильных решений является первичным результатом, на основании которого подсчитываются баллы, полученные школьниками за выполнение данного субтеста (см. ниже).

## Обработка результатов отдельных субтестов

*Субтест 1.* Правильными признаются только те способы решения, которые обозначены в шаблоне. Задания, в которых необходимо выполнить две или несколько инструкций, оцениваются как ошибочные, если хотя бы одна инструкция выполнена неправильно.

Например, в задании 5 теста 1 необходимо вписать слово «восходит» в предложение «Солнце ... на востоке» и не ставить крестик в пропущенное место. Если ребенок правильно вписал слово «восходит», но, в то же время не выполнил первого условия, то задание 5 считается выполненным неправильно и при первичной обработке цифра 5 в тестовой тетради зачеркивается. Точно так же ошибкой считается, если ребенок правильно не поставил крестик, но дополнил предложение не так, как указано в шаблоне.

За каждое правильно выполненное задание ученик получает 1 балл, таким образом, максимально возможная оценка за выполнение субтеста составляет 20 баллов.

*Субтест 2.* За каждую правильно решенную задачу ученик получает 1 балл. Правильные ответы приведены в шаблоне. Максимальное количество баллов, которое ученик может получить за выполнение данного субтеста, равно 20.

*Субтест 3.* Задание считается выполненным неправильно, если в предложении не хватает одного слова, или хотя бы одно слово дополнено неправильно, или вписаны два слова вместо одного. Грамматически неправильное дополнение оценивается как ошибка. Ошибки правописания не учитываются. Наряду со словами, приведенными в образце, могут встречаться и другие, которые можно признать правильными, если они – синонимы. В некоторых предложениях в исключительных случаях встречаются индивидуальные решения, которые признаются правильными, если они по смыслу и грамматически верны.

За каждое правильно выполненное задание ученик получает 1 балл. Максимальное количество баллов за выполнение субтеста составляет 20 баллов.

*Субтест 4.* Подсчет баллов за выполнение данного субтеста несколько отличается от остальных. За каждую правильно поставленную букву (Р или С) ученику начисляется 1 балл, однако при подсчете общего результата за выполнение субтеста из количества правильных решений вычитается количество ошибок. Таким образом, при правильном выполнении трех заданий субтеста ученик может получить максимальный балл, равный 40. В то же время минимальный результат, равный 0 баллов, может быть получен учащимися при одинаковом количестве правильных и ошибочных решений. 0 баллов ученик получает и тогда, когда количество ошибочных решений превышает число правильно выполненных.

*Субтест 5.* При выполнении заданий субтеста каждый арифметический ряд должен быть продолжен двумя числами. Если проставлено только одно число, то решение считается неправильным. Если ряд продолжен более чем двумя числами, то при оценке учитываются только два первых. За каждое правильно выполненное задание ученику начисляется 1 балл, т. е. максимальный результат за выполнение данного субтеста составляет 20 баллов.

*Субтест 6.* Успешным считается такое решение задания, когда из четырех слов ответа подчеркнуто правильное (приведенное в шаблоне). Если из четырех слов ответа подчеркнуты два или больше слов и ни одно из них не обозначено каким либо особым образом, то решение считается неправильным. Общий балл за выполнение субтеста равен количеству правильно выполненных заданий. Максимальный суммарный балл равен 40.

*Субтест 7.* При оценке выполнения данного субтеста количество правильных ответов умножается на константу 0,2 и результат округляется до целого числа. Так, если ученик правильно закодировал 102 значка, то его общий результат за выполнение субтеста: равен  $102 \times 0,2 = 20,4$ , т.е. 20 баллам. Максимальный балл за выполнение данного субтеста составляет  $200 \times 0,2 = 40$  баллов.

После обработки указанными выше способами каждого субтеста количество правильно выполненных заданий вписывается в свободную клетку, расположенную справа внизу под текстом каждого субтеста и обозначенную буквой «П». В клетку, обозначенную буквой «О», записывается количество ошибок. Для записи результатов субтеста 4, кроме количества правильно и ошибочно выполненных заданий вычисляется также и их разность, которая записывается в клетку, обозначенную как «П-О».

В субтесте 7 в клетку, обозначенную буквой «П», вписывается балл, полученный в результате умножения количества правильных ответов на константу 0,2 и последующего округления.

### **Анализ результатов**

После обработки и определения первичных показателей по отдельным субтестам результаты переносятся в таблицу на 1-й странице тестовой тетради и складываются. В результате получается общий первичный показатель. В соответствующие колонки таблицы вносятся также ошибки и суммируются. Для суммы ошибок по всем субтестам пока точных норм нет. Ориентировочно количество ошибок оценивается так: от 0 до 5 – очень мало; 10–25 – среднее количество; свыше 35 ошибок – очень большое количество. С возрастом количество ошибок уменьшается.

Далее подсчитывается процент правильно выполненных заданий как по каждому субтесту в отдельности, так и по тесту в целом. Эти сведения пере-

носятся в соответствующие колонки таблицы на 1-й странице тестовой тетради.

Кроме того, проводится графическое изображение результатов на сетке, расположенной рядом с колонками первичных баллов и их процентов. Для этого на сетку наносятся точки, соответствующие проценту правильно выполненных заданий по каждому субтесту. После нанесения точек вычерчивается график, отражающий индивидуальную структуру умственного развития школьника.

Для оценки индивидуальных результатов детей используется понятие эмпирически выделенной возрастной нормы. Для российских школьников возрастная норма расположена, для пятиклассников – в интервале от 80 до 100 баллов, для шестиклассников – от 100 до 110 баллов. Если баллы по тесту у учащегося 5 класса расположены в интервале 60–79 баллов, то уровень умственного развития оценивается как близкий к нормальному (немного ниже нормы). Если уровень выполнения оценивается 40–59 баллами, то это свидетельствует о низком умственном развитии. Если балл ниже 39, то умственное развитие признается очень низким. Балл выше 100 указывает на высокое умственное развитие ребенка.

Для шестиклассников уровень выполнения теста оценивается следующим образом: возрастная норма 90-110 баллов; немного ниже нормы – 70–89 баллов; низкий уровень умственного развития – 50-69 баллов; очень низкий уровень – ниже 49 баллов; высокий уровень умственного развития – выше 110 баллов. Тест может быть использован для интеллектуального развития учащихся 3-х классов. Результаты третьеклассников оцениваются следующим образом:

возрастная норма	70–90 баллов
близкий к норме	50–69 баллов
низкий уровень	30–49 баллов
очень низкий уровень	ниже 29 баллов
выше нормы	более 90 баллов

# Диагностический материал к тесту ГИТ

## Тест 1

Прочти внимательно следующие указания и постарайся выполнить их как можно быстрее и точнее.

Зачеркни самое большое из следующих чисел: и нарисуй	1
два кружка между следующими двумя именами: <i>Шура</i>	2
<u>      </u> <i>Кира</i> . Подчеркни среднюю из следующих букв:	3
<i>О П Р С Т</i> и после самого длинного из слов: <i>юноша девочка</i>	
<i>сестра</i> поставь запятую. Если Международный женский день	4
отмечается иногда в августе, поставь крестик здесь <u>      </u> , если	
это не так, то допиши отсутствующее слово в предложении:	
Солнце <u>      </u> на западе. Если ты убежден, что Колумб	
был самым знаменитым французским полководцем,	
то зачеркни слово «Солнце» в предыдущем предложении.	5
Если это был кто-то другой, то дополни соответствующим	
числом следующее предложение: У собаки <u>      </u> глаза.	6
Прочитай внимательно следующие слова: фрукты, грибы,	
дерево, утро. Зачеркни предпоследнюю букву в четвертом	7
слове и вторую букву в предпоследнем слове. Независимо	8
от того, является ли Ярославль самым большим городом	
России, обведи кружком слово «нет» и напиши здесь <u>      </u>	
любое число, которое является неправильным ответом	9
на вопрос, сколько часов в сутках. Теперь напиши здесь <u>      </u>	10
любую букву, кроме В, и здесь <u>      </u> напиши «да», если	
результат $7 \times 8 = 56$ является правильным. Посмотри на	
следующие два числа: 5 и 4. Если железо тяжелее воды,	11
то напиши число, которое больше, здесь <u>      </u> , а если	12
вода тяжелее железа, то напиши число, которое меньше	13
здесь <u>      </u> . Если в слове копейка больше букв, чем в слове	
станция, то зачеркни первую букву в слове лев, если в нем	
меньше букв, то зачеркни вторую букву в ЭТОМ слове, но	
в любом случае зачеркни последнюю букву. Если можно	14
попасть во Львов на теплоходе, то реши задачу:	
$7 \times 5 = \underline{\quad}$ , если это невозможно, то	15
напиши вместо результата букву Х. Если не противоречит	
опыту утверждение, что в грозу опасно стоять под высоким деревом, то	
поставь крестик в первом из следующих	
квадратов, <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> если наоборот, то напиши третью букву	
алфавита во втором квадрате. Зачеркни в следующем	16
утверждении неправильный ответ: $5 \times 8$ больше меньше,	
чем $12 \times 4$ . Только три слова из следующих: весна, остров,	
конец, завтра содержат одну и ту же букву; подчеркни	17
слово, в котором эта буква отсутствует.	18
Напиши первую букву названия месяца, который следует	
после июня, в последнем из трех кружков и последнюю	
букву названия месяца, который предшествует маю,	19
напиши в первом из этих трех кружков ООО.	20

П

О


## Тест 2

Ответь быстро и правильно на следующие вопросы:

1. Сколько будет, если к 17 грушам прибавить 5 груш? _____ груш	1
2. Если разделить 28 яблок на 4 одинаковые кучки, сколько яблок будет в каждой кучке? _____ яблок	2
3. У Веры было 11 конфет. Ей дали еще 4 конфеты, 7 конфет она съела. Сколько конфет у нее осталось? _____ конфет	3
4. Велосипедист проехал 75 км за 5 часов. Сколько км он проехал в среднем за один час? _____ км	4
5. Сколько учеников в 8 классах, если в каждом классе по 40 учеников? _____ учеников	5
6. Сколько учеников находятся в городе, в котором 20 школ, если в каждой школе 10 классов, а в каждом классе 25 учеников? _____ учеников	6
7. Сколько мячей можно купить на 16 рублей, если 3 мяча стоят 4 рубля? _____ мячей	7
8. Я купил 2 кг помидоров и 4 кг клубники. 1 кг помидоров стоит 3 рубля, а 1 кг клубники – 2 рубля 80 копеек. Сколько я получил сдачи, если я дал продавцу 20 рублей? _____ рублей	8
9. На заводе изготовили несколько машин стоимостью 29 000 рублей. Их продали за 32 000 рублей. Продажная цена каждой машины больше ее себестоимости на 500 рублей. Сколько машин изготовили? _____ машин	9
10. В бассейн помещается 600 куб. м воды. Если длина бассейна 20 м, а высота 3 м, какова его ширина? _____ м	10
11. В двух стадах находится всего 35 коров. В большом стаде на 7 коров больше, чем в маленьком. Сколько коров в маленьком стаде? _____ коров	11
12. Я купил $\frac{4}{5}$ м ткани за 52 рубля. Сколько стоит 1 м? _____ рублей	12
13. У Олега в три раза больше денег, чем у Бориса. У Бориса на 50 коп. больше, чем у Наташи. У Наташи 3 рубля. Сколько денег у всех вместе? _____ рублей	13
14. 5 рабочих изготовили 300 деталей за 6 дней. Сколько потребуется рабочих, чтобы такое же количество деталей изготовить за полдня? _____ рабочи	14
15. 2 маляра покрасят 2 комнаты за 2 дня. Сколько комнат покрасят 4 маляра за 4 дня? _____ комнат	15
16. 3 мальчика хотят разделить между собой 64 коп. так, чтобы А получил 3 части, Б – 2 части и В – 3 части. Сколько копеек получит А? _____ копеек	16
17. Сколько раз нужно $\frac{3}{2}$ прибавить к 6, чтобы получить 12? _____ раз	17
18. В среду в 12 часов дня я установил на своих часах точное время. На следующий день в 16 часов я заметил, что они убежали на 14 сек. На сколько секунд они уйдут вперед за полчаса? _____ секунд	18
19. Во сколько раз тяжелее половина груза весом две с половиной тонны, чем груз весом полтонны? _____ раз	19
20. В дно реки вбили сваю, которая возвышалась над водой на 30 см. $\frac{1}{3}$ сваи находится в воде, $\frac{1}{4}$ в земле. Какова длина сваи? _____ см	20

**Не переворачивай страницу без разрешения!**

П

О


### Тест 3

Напиши пропущенные слова в следующих предложениях. В каждый пропуск впиши только одно слово.

#### Примеры:

Ученик решает задачу. У лошади четыре ноги.

1. Колхозники \_\_\_\_\_ на полях.
2. Суббота – предпоследний \_\_\_\_\_ недели.
3. Корова – полезное \_\_\_\_\_.
4. Ребенок может быть мальчиком или \_\_\_\_\_.
5. Весной \_\_\_\_\_ выют гнезда и \_\_\_\_\_ в них яйца.
6. В книге, \_\_\_\_\_ я купил, было много цветных \_\_\_\_\_.
7. Самую большую \_\_\_\_\_ доставляет человеку хорошо сделанная \_\_\_\_\_.
8. Завтра будет хорошая \_\_\_\_\_, я пойду купаться.
9. Во время дождя можно \_\_\_\_\_ радугу только тогда, \_\_\_\_\_ светит \_\_\_\_\_.
10. \_\_\_\_\_ начинается 1 января и \_\_\_\_\_ 31 декабря.
11. Время иногда для человека \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ деньги.
12. Умеренность – лучшее \_\_\_\_\_ долгой \_\_\_\_\_.
13. Он смог \_\_\_\_\_ заплатить за меня, \_\_\_\_\_ не смог, \_\_\_\_\_ у него не было \_\_\_\_\_.
14. Вторая \_\_\_\_\_ двадцатого \_\_\_\_\_ является началом эры \_\_\_\_\_ полетов.
15. Легко \_\_\_\_\_ советы, но \_\_\_\_\_ давать хорошие \_\_\_\_\_.
16. Каждый должен \_\_\_\_\_ прежде всего сам, на \_\_\_\_\_, а \_\_\_\_\_ помощь \_\_\_\_\_.
17. Суетливый человек иногда \_\_\_\_\_ время, потому что \_\_\_\_\_ торопится.
18. Если ответственность в работе \_\_\_\_\_, то и зарплата должна \_\_\_\_\_ высокая.
19. Практический человек больше \_\_\_\_\_ в \_\_\_\_\_ научного исследования, \_\_\_\_\_ в \_\_\_\_\_ с помощью которых они были \_\_\_\_\_.
20. Если какому-либо событию \_\_\_\_\_ другое, закономерно \_\_\_\_\_ его, то первое событие называется \_\_\_\_\_ второго.

**Не переворачивай страницу без разрешения!**

П  
О


### Тест 4

Если два слова имеют одинаковое или очень сходное значение, напиши между ними – С. Если у них разные значения, напиши между ними – Р.

*Примеры:*

Большой Р маленький, мощный С сильный, сухо Р мокро.

Богатый	_____ бедный	1
Милый	_____ приятный	2
Быстрый	_____ медленный	3
Все	_____ ничего	4
Галоши	_____ боты	5
Прямая	_____ извилистая	6
Вопрос	_____ ответ	7
Твердый	_____ жидкий	8
Плоский	_____ ровный	9
Лечь	_____ встать	10
Любовь	_____ ненависть	11
Ученый	_____ необразованный	12
Далекий	_____ близкий	13
Доброжелательный	_____ завистливый	14
Часть	_____ доля	15
Внутренний	_____ внешний	16
Подлый	_____ честный	17
Имущество	_____ достояние	18
Позволить	_____ запретить	19
Сходный	_____ различный	20
Сердитый	_____ вспыльчивый	21
Живой	_____ подвижный	22
Красота	_____ великолепие	23
Беспомощный	_____ растерянный	24
Спор	_____ ссора	25
Закономерность	_____ регулярность	26
Простить	_____ наказать	27
Ловкий	_____ умелый	28
Взгляд	_____ мнение	29
Снизить	_____ уменьшить	30
Легкомысленный	_____ беззаботный	31
Согласиться	_____ одобрить	32
Преходящий	_____ постоянный	33
Непрерывный	_____ постоянный	34
Раздражитель	_____ стимул	35
Прославленный	_____ популярный	36
Причина	_____ результат	37
Ограничить	_____ подавить	38
Существенный	_____ побочный	39
Сверстник	_____ современник	40

**Не переворачивай страницу без разрешения!**

**П**  
**О**


### Тест 5

Внимательно прочитай каждый ряд чисел и на два свободных места напиши такие два числа, которые продолжат данный числовой ряд.

*Примеры:*

2 4 6 8 10 12 14 16,  
10 9 8 7 6 5 4 3,  
3 3 4 4 5 5 6 6,  
17 27 37 47

4	5	6	7	8	9	_____	_____	1
10	15	20	25	30	35	_____	_____	2
9	8	7	6	5	4	_____	_____	3
8	8	6	6	4	4	_____	_____	4
4	8	12	16	20	24	_____	_____	5
9	4	8	4	7	4	_____	_____	6
2	5	8	11	14	17	_____	_____	7
25	25	22	22	19	19	_____	_____	8
7	8	12	13	17	18	_____	_____	9
1	2	4	8	16	32	_____	_____	10
21	18	16	13	11	8	_____	_____	11
2	3	5	8	12	17	_____	_____	12
14	16	15	17	16	18	_____	_____	13
23	22	20	19	17	16	_____	_____	14
16	8	4	2	1	1/2	_____	_____	15
19	15	17	13	15	11	_____	_____	16
13	14	12	15	11	16	_____	_____	17
2	4	8	14	22	32	_____	_____	18
24	21	19	18	15	13	_____	_____	19
2	4	6	12	14	28	_____	_____	20

**Не переворачивай страницу без разрешения!**

П

О

### Тест 6

Прочтите внимательно первые три слова в каждой строчке. Первые два слова связаны между собой. Найди к третьему слову такое четвертое, которое будет с ним связано так же, как первое со вторым, и подчеркни его.

*Примеры:*

ботинок: нога = шляпа: пальто нос видеть голова

птица: петь = собака: кусать лаять сторожить бегать

небо: синее = трава: растет лето зеленая высокая

платье: ткань = ботинки: бумага гуталин гулять кожа

лампа	светить	печь	стоять комната греть стена	1
ехать	машина	лететь	вокзал самолет город аэродром	2
оса	насекомое	гадюка	насекомое змея млекопитающее яд	3

соленый	соль	сладкий	кислый горький хлеб сахар	4
Россия	Москва	Венгрия	Прага Будапешт Урал Ярославль	5
рот	лицо	пятка	человек нога ходить тело	6
февраль	март	вторник	воскресенье месяц среда неделя	7
морковь	овощи	фиалка	одуванчик цветы долина пахучая	8
склад	товар	гардероб	клуб гардеробщица пальто театр	9
рыба	вода	птица	хвост насекомое червяк воздух	10
3	30	40	100 1000 400 4000	11
дуб	листья	елка	пихта хвоя ствол дерево	12
фрукты	собирать	рыба	карп жарить ловить грузди	13
слушаться	похвала	шалить	наказание учитель ученик парта	14
часы	время	барометр	погода гроза давление шкала	15
картина	стена	люстра	потолок лампа хрустальный желтый	16
жара	пыль	дождь	облако лето солнце слякоть	17
коньки	лед	яхта	река воскресенье вода лето	18
художник	кисть	кузнец	черный огонь молот лето	19
есть	еда	пить	жажда чай завтрак напиток	20
фермер	хлеб	шахтер	шахта мельник уголь скот	21
север	юг	А	Я В Н Д	22
минута	час	час	секунда сутки время стрелка	23
слюна	еда	пот	лоб капля лимон усилие	24
6	30	5	15 55 25 50	25
тренировка	сильный	лень	слабый спорт медленный безделье	26
город	дома	поле	деревня колосья мыши жара	27
добрый	злой	помогать	честный работать приятный вредить	28
уважение	презрение	друг	ненависть враг любовь болезнь	29
рота	командир	завод	рабочий депутат директор мастер	30
ложка	суп	нож	вилка прибор хлеб тарелка	31
красивый	уродливый	высокий	длинный короткий низкий гора	32
доска	мел	бумага	тетрадь писать карандаш книга	33
волк	овца	кошка	кролик мышь собака крыша	34
слабость	сила	покой	болезнь лень полнота движение	35
покупка	продажа	приобрести	деньги заработок потерять торговать	36
внизу	вверху	пол	комната потолок линолеум подметать	37
растение\	травоядное	травоядное	корова детеныш хищник пресмыкающееся	38
рождение	смерть	начало	жизнь ребенок конец распад	39
сомнительный	вероятный	вероятный	знакомый достоверный чужой возможный	40

**Не переворачивай страницу без разрешения!**

**П**  
**О**


### Тест 7

В пустые клетки под каждым значком последовательно вписывай такие же цифры, которыми обозначены соответствующие значки в ключе.

L	+		∇	Г	=	Г	X	^
1	2	3	4	5	6	7	8	9

+	L		+		L	∇	L	+	Г	=		Г	X	+	^	L	∇	=	Г	

∇	Г	=	^	X	∇		Г	=	L	Г	Г	X	^	L	X	X	=		^	

	^	Г	L	Г	+	^	X	∇		^	∇	L	Г		∇	Г	=	∇		

+	Г	^	Г	=	^	+	∇		=	Г	X	^	Г	=	+	Г		^	L	

Г		Г	∇	^	X	=		^	L	∇	Г		L	Г	Г	^	+	∇	Г	

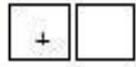
Г	∇	L		+	Г	L	Г	X	Г	+	^	=	∇	X	Г	L		+	=	

L	=	∇	Г	^	=	Г	^	∇	+	L	Г	∇		+	=	X	Г	L	^	

X	+	X		Г	^	Г	=	L	X	Г	+	Г	=	^	L		X	Г	∇	

## Шаблон обработки результатов



<i>1. Инструкции</i>	<i>2. Арифметика</i>	<i>3. Предложения</i>
1. 8	1.22	1. работают
2. 	2.7	2. день
3. Р	3.8	3. животные
4. девочка	4.15	4. или девочкой
5. заходит	5.320	5. птицы кладут
6.2	6.5000	6. которую картинок
7. 8. дерево утро	7.12	7. радость работа
9. 	8.2,8	8. если погода
10. ≠ 24	9.6	9. видеть когда солнце
11. ≠ В	10.10	10. год кончается
12. да	11.14	11. дороже чем
13. 5	12.65	12. условие жизни
14. леџ	13. 17	13. хотел, но так как денег
15. X	14.60	14. половина века космических
16. 	15.8	15. давать трудно
17. больше	16.24	16. надеяться себя не/потом другого
18. конец	17.4	17. теряет слишком
19,20. 	18.1/4 19.2,5 20.72	18. большая быть 19. заинтересован результатах чем средствах получены 20. предшествует вызывая причиной

4. Различия	5. Числовые ряды	6. Аналогии	
1. Р 21. С	1. 10 11	1. греть	21. уголь
2. С 22. С	2. 40 45	2. самолет	22. я
3. Р 23. С	3. 3 2	3. змея	23. сутки
4. Р 24. С	4. 2 2	4. сахар	24. усилие
5. С 25. С	5. 28 32	5. Будапешт	25. 25
6. Р 26. С	6. 6 4	6. нога	26. слабый
7. Р 27. Р	7. 20 23	7. среда	27. колосья
8. Р 28. С	8. 16 16	8. цветы	28. вредить
9. С 29. С	9. 22 23	9. пальто	29. враг
10. Р 30. С	10. 64 128	10. воздух	30. директор
11. Р 31. С	11. 6 3	11. 400	31. хлеб
12. Р 32. С	12. 23 30	12. хвоя	32. низкий
13. Р 33. Р	13. 17 19	13. ловить	33. карандаш
14. Р 34. С	14. 14 13	14. наказание	34. мышь
15. С 35. С	15. 1/4 1/8	15. давление	35. движение
16. Р 36. С	16. 13 9	16. потолок	36. потерять
17. Р 37. Р	17. 10 17	17. слякоть	37. потолок
18. С 38. С	18. 44 58	18. вода	38. хищник
19. Р 39. Р	19. 12 9	19. молот	39. конец
20. Р 40. С	20. 30 60	20. напиток	40. достоверный

**Бланк для регистрации результатов  
Г - И - Т**

Фамилия и имя \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_

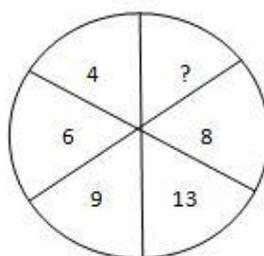
Школа \_\_\_\_\_ класс \_\_\_\_\_

	НВ	%	Проценты										Ошибки	
			10	20	30	40	50	60	70	80	90	100		
1	Инструкции													
2	Арифметика													
3	Предложения													
4	Различия													
5	Числовые ряды													
6	Аналогии													
7	Символы													
	<b>Всего</b>													

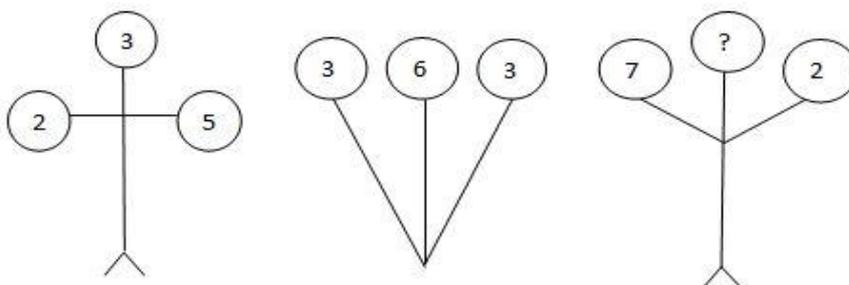
**Диагностика математических и лингвистических способностей подростков (12–15 лет)**

Математический субтест для подростков. Числовой субтест теста Айзенка

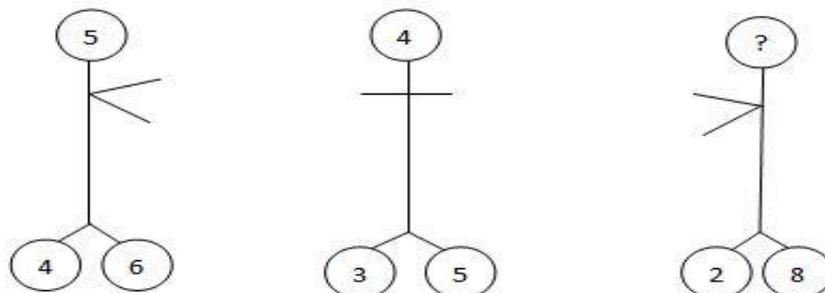
1. Продолжите числовой ряд  
18 20 24 32 ...?
2. Вставьте недостающее число



3. Продолжите числовой ряд  
212 179 146 113 ...?
4. Вставьте недостающее число

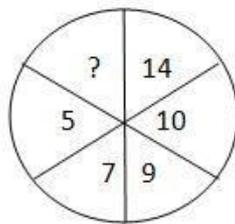


5. Вставьте пропущенное число  
17/ 112/ 39  
28/ \_\_\_/ 49
6. Вставьте пропущенное число  
4 5 7 11 19 ...?
7. Вставьте недостающее число

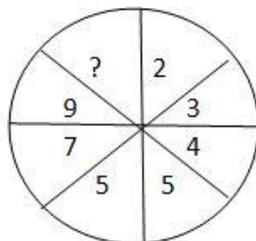


8. Вставьте пропущенное число
- |   |   |   |
|---|---|---|
| 4 | 8 | 6 |
| 6 | 2 | 4 |
| 8 | 6 | ? |

9. Продолжите числовой ряд.  
68 48 40 36 34 ...?
10. Вставьте недостающее число  
2 6 ? 9  
54 18 81 27
11. Вставьте пропущенное число  
718/ 26 / 582  
474/ \_\_\_\_ / 226
12. Продолжите числовой ряд  
15 13 12 11 99 ...?
13. Вставьте пропущенное число  
9 4 1  
6 6 2  
1 9 ?
14. Вставьте пропущенное число  
11 12 14 ? 26 42
15. Вставьте пропущенное число

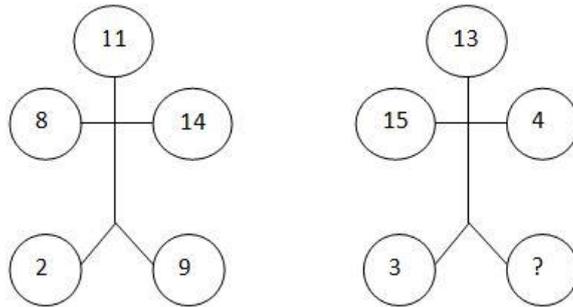


16. Продолжите числовой ряд  
172 84 40 18 ...?
17. Продолжите числовой ряд  
15 13 29 ...?
18. Вставьте недостающее число



19. Вставьте пропущенное число.  
1 3 2 ? 3 7
20. Вставьте пропущенное число  
447 / 336 / 264  
262 / \_\_\_\_ / 521

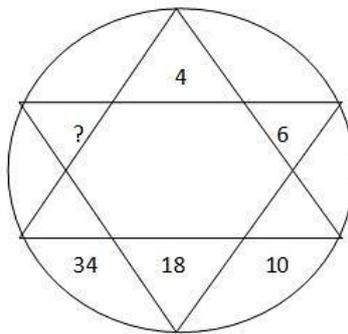
21. Вставьте недостающее число



Продолжите числовой ряд

4 7 9 11 14 15 19 ...?

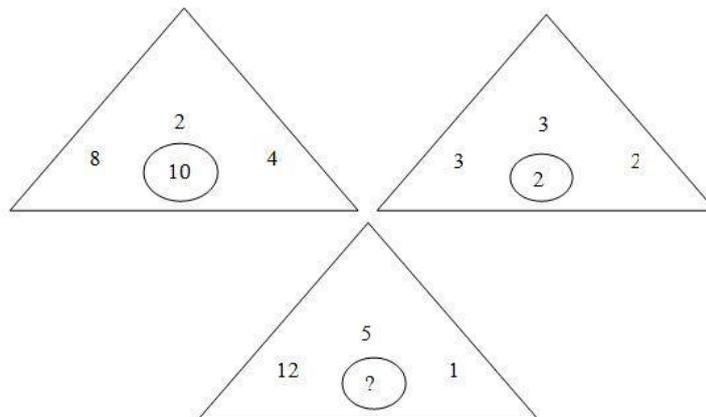
22. Вставьте пропущенное число



23. Продолжите числовой ряд

5 41 149 329 ...?

24. Вставьте пропущенное число



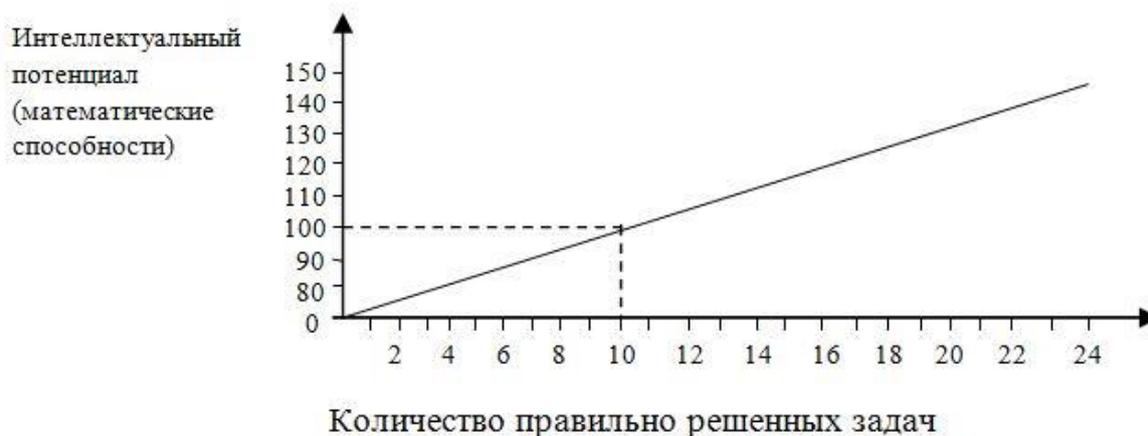
**Интерпретация результатов**

131–150 – превосходный результат. Высокий уровень математических способностей.

111–130 – хороший результат.

91–110 – норма.

Менее 91 – недостаточный уровень математических способностей. Испытывает затруднение при установлении числовых закономерностей и анализе числового материала.



*Рис. 1* Обработка результатов числового субтеста Айзенка

### Лингвистический субтест для подростков

Инструкция: за 30 минут следует решить как можно больше задач данного субтеста. Если какая-либо из задач не решается быстро, ее можно временно пропустить и приступить к решению следующей задачи, так как, в конечном счете, учитывается только общее число правильно решенных задач за отведенное время.

#### Задания:

1. Вставьте вместо точек слово, состоящее из трех букв, которое означало бы то же самое, что и слова, стоящие вне скобок.

ТКАНЬ (...) СОСТОЯНИЕ ВЕЩЕСТВА

2. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и одновременно началом второго слова.

ГО (...) КОТ

3. Решите анаграммы и исключите одно лишнее по смыслу СЛОВО из четырех предложенных.

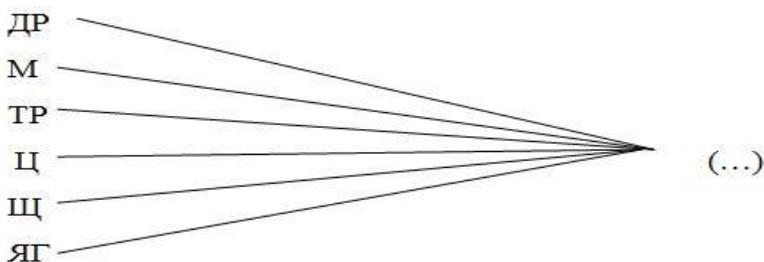
КОХЙЕК

СНИнЕТ

ОЖИВТ

ЛУФОБТ

4. Найдите общее окончание для всех перечисленных наборов букв, чтобы в результате прибавления букв везде получились осмысленные слова.



5. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

СНА (...) ОВОЙ

6. Решите анаграмму и исключите лишнее слово.

ОЗУКРА

НИШПАЯЛ

НИБОВОС

НИШКУП

7. Найдите общее начало для всех трех следующих слов.

БУРКА

ГОРЕЦ

КНИЖНИК

8. Вставьте слово, которое означало бы то же, что слова, стоящие вне скобок.

РОДНИК (...) ОТМЫЧКА

9. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

ПЕ (...) ОЛ

10. Исключите лишнее слово, предварительно решив анаграммы.

АЧТПО

АИДРО

ФАГРЕЛТЕ

КТЕВИНЦ

11. Найдите слово, которое служило бы окончание: первого слова и началом второго.

ТА (...)АТ

12. Найдите слово, которое означало бы то же самое, что и слова, стоящие вне скобок.

БИТВА (...) РУГАНЬ

13. Исключите лишнее слово, предварительно решив анаграммы.

АПНИСЕЛЬ

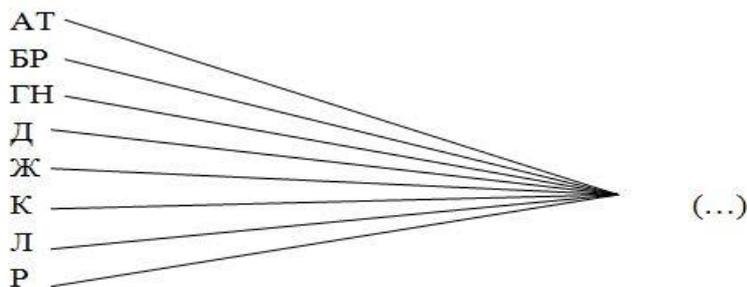
ТАСУПАК

ЯШВИН

АКАЧКБО

ШУРГА

14. Найдите общее окончание всех перечисленных слов.



15. Вставьте слово, которое означало бы то же, что слова, стоящие вне скобок.

РЫБА (...) НАКЛОННАЯ ПОВЕРХНОСТЬ

16. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

ДИК(...) ЕЦ

17. Исключите лишнее слово, предварительно решив анаграммы.

РАКОЧВА

ЛЬБГДОУ

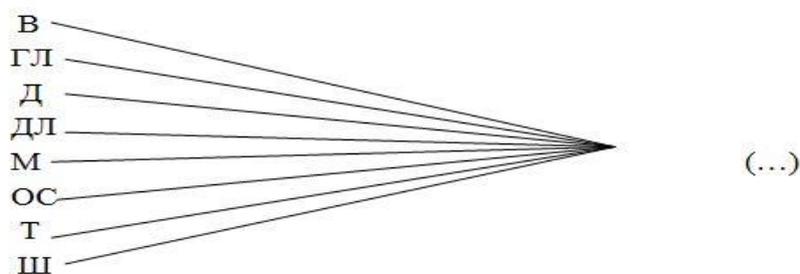
ЕХРО

ЛУПЕДЬ

18. Вставьте слово, которое бы означало то же, что и слова вне скобок.

ЧАСТЬ ОДЕЖДЫ (...) ГРУЗОПОДЪЕМНЫЙ МЕХАНИЗМ

19. Найдите общее окончание для всех последующих слов.



20. Вставьте слово, которое означало бы то же, что и слово, стоящее вне скобок.

ЖИВОТНОЕ (...) НЕЖНОСТЬ

21. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

КОВЕР (...) ЛЕТА

22. Исключите лишнее слово, предварительно решив анаграммы.

НЙЕНЙЭШТ

КИНСЕКД

ВЕХЧО

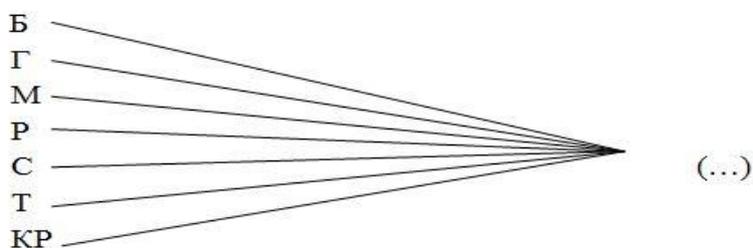
КЗААЛЬБ

СЙТООТЛ

23. Вставьте слово, которое служило бы окончанием первого слова и началом второго.

Г (...)ОЖА

24. Найдите общее окончание для всех последующих слов.



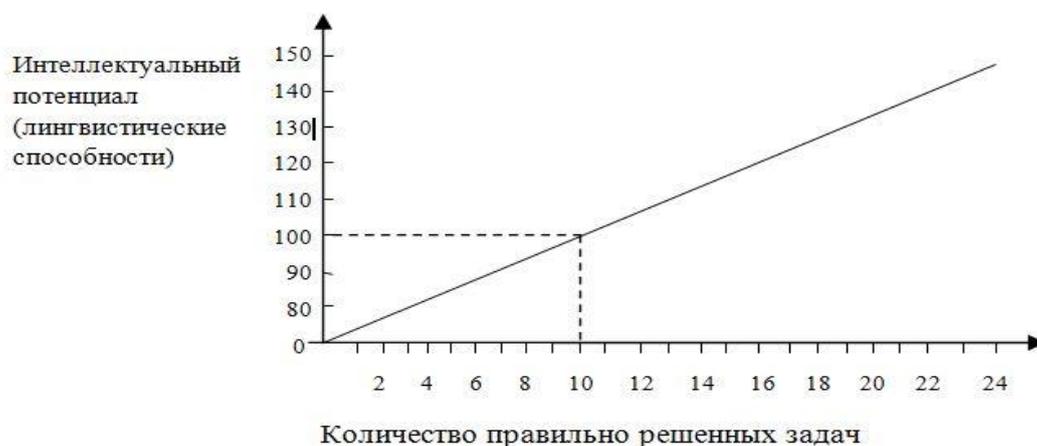
### *Интерпретация результатов*

131–150 – превосходный результат. Высокий уровень лингвистических способностей.

111–130 – хороший результат.

91–110 – норма.

Менее 91 – недостаточный уровень лингвистических способностей. Испытывает затруднение при смысловом и знаковом анализе языкового материала.



**Рис. 2. Ключ к обработке результатов лингвистического субтеста**

## Диагностика способности к обучению

*Методика «Интеллектуальная лабильность» (12-15 лет) модификации С. Н. Костроминой.*

Модифицированный вариант методики «Интеллектуальная лабильность» для подростков и юношества. Используется с целью прогноза успешности в обучении и освоении нового вида деятельности.

Методика требует от испытуемых высокой концентрации внимания, быстроты реакций на предлагаемое задание, а также заданную скорость выполнения, что, в совокупности отражает способность ребенка к кратковременной интенсивной деятельности. Кроме того, в метод включен ряд заданий, выявляющих умение ориентироваться на условия задания, выполнять и учитывать несколько требований одновременно, владеть точным анализом различных признаков.

В течение ограниченного количества времени (3–4 секунды) обследуемые должны выполнить несложные задания на специальном бланке, которые зачитываются специалистом. Бланк представляет собой разграфленный на 25 пронумерованных квадратов лист. Каждое задание имеет строго заданный квадрат и должно выполняться именно в нем. Методика может применяться как фронтально, так и индивидуально.

Инструкция: «Слушайте внимательно задание и номер квадрата. Переспрашивать нельзя. Прочитанное мною задание не повторяется. Работаем быстро. Внимание! Начинаем!»

### *Содержание методики*

1. (Квадрат номер 1). Напишите первую букву имени Сергей и последнюю букву первого месяца.
2. (Квадрат номер 2). Напишите цифры 1, 6, 3. Нечетные обведите.
3. (Квадрат номер 4). Напишите слово «пар» наоборот.
4. (Квадрат номер 5). Нарисуйте прямоугольник. Разделите его двумя горизонтальными и двумя вертикальными линиями.
5. (Квадрат номер 6). Нарисуйте четыре круга. Первый круг зачеркните, а третий подчеркните.
6. (Квадрат номер 7). Нарисуйте треугольник и квадрат так, чтобы они пересекались.
7. (Квадрат номер 8). Напишите слово «мел». Под согласными буквами поставьте стрелку, направленную вниз, под гласными стрелку, направленную влево.
8. (Квадрат номер 10). Если сегодня не среда, то напишите предпоследнюю букву слова «книга».

9. (Квадрат номер 12). Нарисуйте прямоугольник, а рядом ромб. В прямоугольнике напишите сумму чисел 5 и 2, а в ромбе разность этих чисел.
10. (Квадрат номер 13). Нарисуйте три точки так, чтобы при их соединении получился треугольник.
11. (Квадрат номер 15). Напишите слово «ручка». Гласные зачеркните.
12. (Квадрат номер 17). Разделите квадрат двумя диагональными линиями. Точку пересечения обозначьте последней буквой названия нашего города.
13. (Квадрат номер 18). Если в слове «синоним» шестая буква гласная, то поставьте цифру 1.
14. (Квадрат номер 20). Нарисуйте треугольник, а в нем окружность.
15. (Квадрат номер 21). Напишите число 82365. Нечетные цифры зачеркните.
16. (Квадрат номер 22). Если число 54 делится на 9, поставьте галочку.
17. (Квадрат номер 19). Если в слове «подарок» третья буква не «и», напишите сумму чисел 6 и 3.
18. (Квадрат номер 23). Если слова «дом» и «дуб» начинаются на одну и ту же букву, поставьте тире.
19. (Квадрат номер 24). Напишите буквы «М», «К», «О», букву «М» заключите в квадрат, букву «К» – в круг, букву «О» – в треугольник.
20. (Квадрат номер 25). Напишите слово «салют». Обведите в круг согласные буквы.

*Таблица 1*

**Бланк для ответов к методике  
«Интеллектуальная лабильность»**

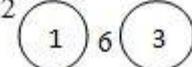
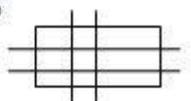
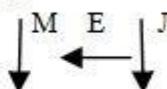
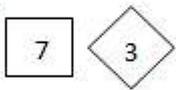
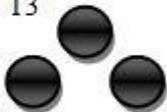
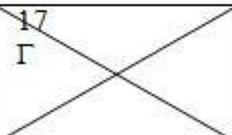
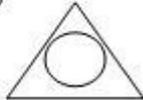
1.	2.	3.	4.	5.
6.	7.	8.	9.	10.
11.	12.	13.	14.	15.
16.	17.	18.	19.	20.
21.	22.	23.	24.	25.

При проведении исследования от экспериментатора требуется четкое произнесение задания и номера квадрата, поскольку номера заданий и квадратов на бланке не совпадают.

Оценка производится по количеству ошибок. Ошибкой считается любое пропущенное, невыполненное или выполненное с ошибкой задание. Нормы выполнения:

- 0–2 ошибки – высокая лабильность, хорошая способность к обучению;
- 3–4 – средняя лабильность;
- 5–7 – низкая обучаемость, трудности в переобучении;
- больше 7 ошибок – малоуспешен в любой деятельности.

Методика не требует много времени для проведения исследования и обработки результатов, вместе с тем обладая высоким уровнем информативности и точности в прогнозировании успешности в обучении.

1 сь	2 	3	4 РАП	5 
6 	7 	8 М Е Л 	9	10 (Если не среда) Г
11	12 	13 	14	15 <del>РУЧКА</del>
16	17 Г 	18 1	19 9	20 
21 8 2 <del>β</del> 6 <del>β</del>	22 	23 	24 М  	25  А  Ю Т

*Рис. 3. Ключ к методике «Интеллектуальная лабильность»*

### Диагностика свойств внимания

#### *Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант)*

Обследуемым предъявляется бланк с различными буквами в количестве 40 рядов по 40 букв в каждом. Испытуемые должны в каждом ряду вычеркивать определенную букву, которая стоит первой. Работа проводится на время с требованием максимальной точности. Время 5 мин.

Инструкция: «На бланке с буквами отчеркните первый ряд букв». Ваша задача заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и первые. Работать надо быстро и точно. Время работы – 5 минут».

*Пример:*

### **ЕКРНСОАРВНЕСАРКВРЕ**

Объем внимания оценивается по количеству просмотренных букв, концентрация – по количеству сделанных ошибок. Таким образом, по предоставленной методике оцениваются 2 показателя.

Норма объема внимания – 850 знаков и выше, концентрация внимания – 5 ошибок и менее. Методика используется в группе и индивидуально.

### ***Методика «Красно-черная таблица»***

Методика предназначена для оценки переключения внимания. Обследуемые должны находить в предложенной им таблице красные и черные числа попеременно и записывать только буквы, соответствующие этим числам, причем красные числа нужно находить в убывающем порядке, а черные – в возрастающем. Обследуемым зачитывается соответствующая инструкция.

Инструкция: «Вам будет предложена таблица с красными и черными числами. Вы должны отыскивать красные и черные числа попеременно, причем, красные в убывающем порядке, от 25 до 1, черные в возрастающем – от 1 до 24. Записывать надо только буквы, стоящие рядом с числами. Время работы – 5 минут».

*Например:* красная цифра 25, пишем букву Р, потом черная цифра 1, пишем букву В, далее, красная цифра 24, пишем букву И, черная цифра 2, пишем букву Н. Таким образом на листе ответов получается ряд букв:

<b>Р</b>	<b>В</b>	<b>И</b>	<b>Н</b>	...	...
----------	----------	----------	----------	-----	-----

Методика оценивается по количеству правильно воспроизведенных пар букв.

### ***Стимульный материал к тесту «Корректирующая проба»***

(в масштабе 1:2)

АКСНБЕАНЕРКВСОАЕНВРАКОЕСАНРКВНЕОРАКСВОЕС  
ОВРКАНВСАЕРНВКСОАНЕОСВНЕРКОСЕРВКОАНКСА  
КАНЕОСВРЕНКСОЕНВРКСАРЕСВМЕСКАОЕНСВКРАЕС  
ВРЕСОАКВНЕСАКВРЕНСОАКВРЕНСОКВРАНЕОКРВНАС  
НСАКРВОСАРНЕАОСКВНАРЕНСОКВРЕАОКСНВРАКСОЕ  
РВОЕСНАРКВOKPАНВOCСВНЕАРОКВНЕСАOKPЕСАВКН  
ЕНРАЕРСКВOKCЕРВOCАНОВРКАСГАРНЕОРЕСВОЕРВ  
ОСКВНЕРАOCЕНВСНРЛЕOKCАНРАЕСВРНВКСНАОЕРСН

ВКАОВСЧЕРКОВНЕАНЕСВНОКЛНРАЕОСБРВОАНСКОКР  
СЕНАОВКСЕАВНЕСКРАОВКСЕОКСВНРАКОКРЕСВКОЕНС  
КОСНАКВНАЕСЕРВНСКОАЕНСОВНРВКОСНЕАКОВНСАЕ  
ОВКРЕНРЕСНАКОКАЕРВСАРКВОСВНЕРАНСЕОВРАКВО  
АСВКРАСКОВРАКНСОКРЕНГРСЕАОКСАКРНРАКАЕРКС  
НОСКОЕОВСКОАЕОЕРКОСКВНАКВОВСОЕЛСНВСРНАК  
ВНЕОСЕАВКРНВСНВКАСВКАНАКРНЕОКОВСНВОВР  
СЕРВНРКСРВНЕАРАНЕРВОАЕСЕРАНЕРВОАРНВСАРВ  
ЕРНЕАЕОРНАСПВКОВРАЕОСЕОВНАЕНЕОВСКОВРНАКС  
ЕРВКОСКАОЕНРВОСКРЕНАЕОНАКВСЕОВКАРЕСНАОВКО  
АОВНРВНСРЕАОКРЕНСРЕАКВСЕОКРАНСКВАНЕОВНРС  
КАОРЕСВНАОЕСВОКРНКРКРАЕРКОАСАРВНАЕОСКРВК  
ОКРАНАОЕСКОЕРНВКАРСВНРВНСЕОКРАНЕСВНКРАНВ  
ЕРАКОКСОВРНАЕАСВКЛНОСЕНВРАКРЕОСОВРАОЕСЕА  
НЕСВКРЕАКСВНОЕНЕОСВНЕОРКАКСВНЕОКРОКАНЕОС  
РНЕСВНРКОВКОАРЕОВОКСНВКАЕРВОСНЕАКАСНВОЕН  
СВНЕОВКРАНРЕСКОАНВРКАНВСОЕРАНВОСАРКВНСОЕ  
ОКНЕКРВСЕНРКАЕСВОКАРЕОКВНАРЕСКВНЕОСАРНЛ  
КРНСАОЕРКОСНВКОЕРВОСКЛЕРНСОАНВРКВНЕНРАКС  
РНВКОСНЕАКВРСОАНСКВОАСНЕВОНСКВРНАОЕНСОА  
НСОАКВРНСАОЕРСКОЕНАРНВОСКАОКРНСЕОВСЕНВК  
ЕКРНСОАРВНЕСАРКВРНСЕНВРАКВСЕОКАЕРКОВНЕАС  
ОЕНРВКСЕРВНАОЕАСКРЕНВКСОАРЕОКСЕРНЕАРВСКВ  
НСОКРВНЕОСКВНРЕОКРАСВОЕРНРКВНРКАСОВНАОК  
РВАКРНЕСОКАРКВОАСРЕОКРАНВРЕСКНВКОЕСАНЕ  
ВРКОАСНАКОКВОСЕРКВНЕРАКСВНЕОКРЕАСОКРЕОВНС  
СЕОВНАРКОСВНЕРАНПРОАСОКРЕАОСВРКАКРЕРКОЕСВН  
ОАЕРВКСОЕНРАКРНСЕАКОВОЕНСАНРВОСЕНВОКНВРА  
ЕСНАКВОЕРЕНСАКВОАЕРКСЕНРАКРВСАЕОВНЕСРКВО  
ОКРЕСОАНЕРВНЕСКАОРВРКОСАРКВСКАКРЕСВНАКРЕС  
СВКОАНРВСКОЕРНАКВСНЕРАЕОВРНАКВСНВОЕРАЕОК  
ВРАСНРКОЕАСОВРЕСКОАНЕСНВСКАЕОРНАКЕРНСОКВ

**Стимульный материал к тексту «Красно-черная таблица»**

*(в масштабе 1:2)*

<b>8-к</b>	24-у	<b>13-м</b>	7-ф	<b>22-б</b>	12-и	<b>5-б</b>
8-х	<b>14-ф</b>	14-р	<b>17-ш</b>	15-д	<b>6-г</b>	3-е
<b>19-к</b>	3-к	<b>18-ч</b>	23-к	<b>16-р</b>	18-х	<b>17-р</b>
21-р	<b>13-а</b>	1-р	<b>22-ш</b>	11-р	<b>23-г</b>	20-г
<b>5-м</b>	10-с	<b>4-ф</b>	25-р	<b>21-ц</b>	2-г	<b>19-ж</b>

12-ж	<b>6-б</b>	16-у	<b>20-м</b>	4-с	<b>10-6</b>	9-а
<b>2-н</b>	7-н	<b>11-л</b>	15-у	<b>9-к</b>	24-н	<b>1-в</b>

### ***Методика Мюнстерберга***

Направлена на определение избирательности внимания.

**Инструкция:** Среди буквенного текста имеются слова. Ваша задача – как можно быстрее считывая текст, подчеркнуть эти слова.

*Пример:*

**рюклбюсрадостьуфокнп**

Время работы – 2 минуты.

Подсчитывается количество слов, выделенных испытуемым, и количество допущенных ошибок (пропущенные, неправильно выделенные слова).

Методика применяется как в группе, так и индивидуально. Оценивается количество выделенных слов и количество ошибок (пропущенные и неправильно выделенные слова).

### ***Стимульный материал***

бсолнцевтргщоцэрайонзгучновостььхэыгчяфактьуэкзамент  
 рочягщшгцкппрокуроргурсеабетеорияентоджебьамхоккей  
 троицафцуйМхттелевизорболджщзфюэлгщьбпамятьшогхэ  
 южипдргщщцздвосйрйятиейцукендшизхьвафьшролдблю  
 бовьябфьтрпლოსлдспектакльячсиятьбюнбюерадостьювуфци  
 ежддоррпнарОдшалдхэпщциернкуыфйщрепортажэкждор  
 лафвьюфьбконкурсифнячьгузскарпличностьжэьеюдщцг  
 лоджинэцрплаваниедтлжэзбьтэрдшжнпркькмомедиядшдц  
 куйфотчаяниейфрлньячвтлджэхьгфтасенлабораториягшдц  
 нруцтргщцтлроснованиезхжьбщдэркентаопрукгвсмтрпси  
 хиатрияблнстчыйфясмтщзайэьягнтзхтм

Фамилия испытуемого \_\_\_\_\_

### **Методика «Расстановки чисел»**

Методика предназначена для оценки произвольного внимания.

**Инструкция:** В течение 2 минут вы должны расставить в свободных клетках нижнего квадрата бланка в возрастающем порядке числа, которые расположены в случайном порядке в 25 клетках верхнего квадрата бланка.

Числа записываются построчно, никаких отметок в верхнем квадрате делать нельзя.

Оценка производится по количеству правильно записанных чисел. Средняя норма – 22 числа и выше.

Методика удобна при групповом обследовании. Групповое обследование рекомендуется проводить в присутствии психолога-экспериментатора.

### ***Стимульный материал***

<b>16</b>	<b>37</b>	<b>98</b>	<b>29</b>
<b>80</b>	<b>92</b>	<b>46</b>	<b>59</b>
<b>43</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>40</b>
<b>65</b>	<b>84</b>	<b>99</b>	<b>7</b>
<b>13</b>	<b>67</b>	<b>69</b>	<b>34</b>

### ***Бланк для заполнения***


## **Диагностика памяти**

### ***Изучение кратковременной и долговременной вербальной памяти***

#### ***Методика «Заучивание 10 слов»***

Одна из наиболее часто применяющихся методик предложена А.Р. Лурия, используется для оценки состояния памяти утомляемости, активности внимания.

Никакого специального оборудования не требуется. Однако в большей мере, чем при использовании остальных методик, необходима тишина: при наличии каких-либо разговоров в комнате опыт проводить нецелесообразно. Перед началом опыта экспериментатор должен записать в одну строчку ряд коротких (односложных и двусложных) слов. Слова нужно подобрать простые, разнообразные и не имеющие между собой никакой связи. Обычно каждый экспериментатор пользуется каким-либо одним рядом слов.

Однако необходимо использовать несколько наборов, чтобы дети не могли их друг от друга услышать. В данном эксперименте очень важна большая точность произнесения и неизменность инструкции.

Инструкция состоит из нескольких этапов.

*Первое объяснение:* «Сейчас я прочту 10 слов. Слушать надо внимательно. Когда кончу читать, сразу же повтори столько, сколько запомнишь. Повторять можно в любом порядке, порядок роли не играет. Понятно?»

Экспериментатор читает слова медленно, четко. Когда испытуемый повторяет слова, экспериментатор ставит в своем протоколе крестики под этими словами (табл.2). Затем экспериментатор продолжает инструкцию (второй этап).

Таблица 2

### Протокол эксперимента

Количество повторений	Лес	Хлеб	Окно	Стул	Вода	Брат	Конь	Гриб	Игла	Мед	Огонь
1	+		+		+	+					+
2	+		+			+		+			+
3	+	+			+	+		+			+
4	+	+								+	
5	+	+			+	+		+			+
Спустя час		<b>О</b>				<b>О</b>		<b>О</b>			<b>О</b>

*Второе объяснение:* «Сейчас я снова прочту те же самые слова, и ты опять должен (на) повторить их – и те, которые уже назвал(а), и те, которые в первый раз пропустил), – все вместе, в любом порядке».

Экспериментатор снова ставит крестики под словами, которые воспроизвел испытуемый.

Затем опыт снова повторяется 2, 4 и 5 раз, но уже без каких-либо инструкций. Экспериментатор просто говорит: «Еще раз».

Если испытуемый называет какие-либо лишние слова, экспериментатор обязательно записывает их рядом с крестиками, а если слова эти повторяются, ставит крестики и под ними.

В случае если ребенок пытается вставлять в процессе опыта какие-либо реплики, экспериментатор его останавливает. Никаких разговоров во время этого опыта допускать нельзя.

После пятикратного повторения слов экспериментатор переходит к другим экспериментам, а в конце исследования, т. е. примерно спустя 50–60 мин, снова просит воспроизвести эти слова (без напоминания).

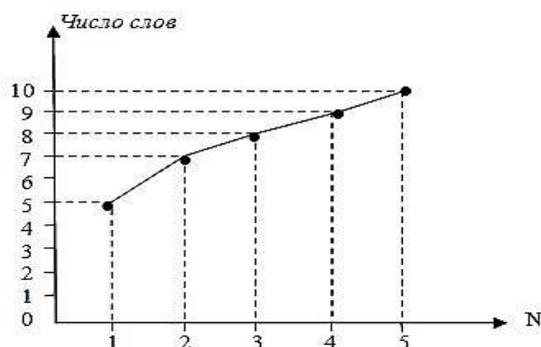
Чтобы не ошибиться, эти повторения лучше отмечать не крестиками, а кружочками.

По этому протоколу может быть составлена «кривая запоминания». Для этого по горизонтальной оси откладываются номера повторения, а по вертикальной – число правильно воспроизведенных слов.

По форме кривой можно делать некоторые выводы относительно особенностей запоминания. Установлено, что у здоровых детей школьного возраста «кривая запоминания» носит примерно такой характер: 5, 7, 9 или 6, 8, 9 или 5, 7, 10 и т. д., т. е. к третьему повторению испытуемый воспроизводит 9 или 10 слов; при последующих повторениях (всего не меньше пяти раз) количество воспроизводимых слов 9–10. Приведенный протокол говорит о том, что умственно отсталые дети воспроизводят сравнительно меньшее количество слов. Кроме того, в этом протоколе отмечено, что испытуемый воспроизвел одно лишнее слово – огонь, в дальнейшем при повторении он «застрял» на этой ошибке. Такие повторяющиеся «лишние» слова, по наблюдениям отдельных психологов, встречаются при исследовании больных детей, страдающих текущими органическими заболеваниями мозга. Особенно много таких «лишних» слов продуцируют дети в состоянии расторможенности.

«Кривая запоминания» может указывать и на ослабление активного внимания, и на выраженную утомляемость. Так, например, иногда ребенок ко второму разу воспроизводит 8 или 9 слов, а при последующих пробах припоминает все меньшее и меньшее количество слов. В жизни такой ученик обычно страдает забывчивостью и рассеянностью. В основе такой забывчивости лежит преходящая астения, истощаемость внимания. Кривая в таких случаях не обязательно резко падает вниз, иногда она принимает зигзагообразный характер, свидетельствующий о неустойчивости внимания, о его колебаниях.

В отдельных, сравнительно редких случаях дети воспроизводят от раза к разу одинаковое количество одних и тех же слов, т. е. кривая имеет форму «плато». Такая стабилизация свидетельствует об эмоциональной вялости, отсутствии заинтересованности в том, чтобы запомнить побольше. Кривая типа низко расположенного «плато» наблюдается при слабоумии с апатией (при паралитических синдромах).



*Рис.4. Динамика заучивания по методике «Заучивание 10 слов»*

Число слов, удержанных и воспроизведенных испытуемым час спустя после повторения, в большей мере свидетельствует о памяти в узком смысле слова.

Пользуясь разными, но равными по трудности наборами слов, можно проводить этот эксперимент повторно с целью учета эффективности терапии, оценки динамики болезни и т. д.

### ***Изучение кратковременной образной и вербально-логической памяти***

Для проведения исследования образной кратковременной памяти используются девять геометрических фигур для исследования вербально-логической памяти 12 слов:

- |            |            |
|------------|------------|
| 1. Гора.   | 7. Книга.  |
| 2. Игла.   | 8. Окно.   |
| 3. Роза.   | 9. Пила.   |
| 4. Кошка.  | 10. Вилка. |
| 5. Часы.   | 11. Нога.  |
| 6. Пальто. | 12. Ваза.  |

Для предъявления слов используется метод тахистокопа.

Время экспозиций каждого элемента (слова) – 2 с, а интервал между экспозицией – 1 с. Изображения геометрических фигур предъявляются в течение 10 с.

Занятие проходит индивидуально. Работа начинается после установления с ребенком доверительных отношений. Испытуемый садится за стол напротив экспериментатора и приступает к выполнению задания после его устной инструкции: «Сейчас я буду показывать по порядку и только один раз геометрические фигуры (или слова). Необходимо запомнить и по моей команде нарисовать (или написать) их. Выполнять задание нужно быстро и без ошибок».

В протоколе (табл. 3) экспериментатор фиксирует время воспроизведения, количество правильно воспроизведенных элементов и ошибок.

*Таблица 3*

### **Протокол исследования объема образной и вербально-логической кратковременной памяти**

<b><i>Стимульный материал</i></b>	<b><i>Время воспроизведения, с</i></b>	<b><i>Поправка на время</i></b>	<b><i>Количество правильно воспроизведенных элементов, баллы</i></b>
Геометрические фигуры			
Слова			

Затем подсчитывают количество правильно воспроизведенных элементов  $c$ , ошибочно воспроизведенных элементов  $m$  от и пропущенных элементов  $n$ .

Основной показатель продуктивности памяти  $B$  определяется по формуле:

$$B = \frac{c - m}{c + n} * 100$$

Время воспроизведения каждого элемента рассчитывается с учетом поправки  $T$  (табл. 4).

Таблица 4

**Поправка на время воспроизведения стимульного материала**

<i>Геометрические фигуры</i>		<i>Слова</i>	
Экспериментальное время, сек	Поправка на время, баллы	Экспериментальное время, сек	Поправка на время, баллы
менее 5	+1	менее 4	+1
5–25	0	4–13	0
25–35	-1	13–17	-2
более 35	-2	более 17	-2

Показатель объема кратковременной памяти  $A$  вычисляется по формуле:

$$A = B + T,$$

где  $B$  – продуктивность памяти;  $T$  – поправка на время, баллы.

Получив индивидуальные данные по показателю успешности кратковременной образной памяти, подсчитывается средняя арифметическая величина показателя успешности по группе в целом. Для получения групповых (возрастных) различий необходимо сопоставить рассчитанные экспериментальные данные между собой.

Для последующего сопоставления полученных данных с другими характеристиками памяти, а также для индивидуального анализа необходимо перевести абсолютные значения объема кратковременной памяти  $A$  в шкальные оценки по табл. 5.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о наличии или отсутствии межгрупповых (например, возрастных) различий, о том, в какой мере отличаются данные, полученные на одном испытуемом, от среднегрупповых, о степени выраженности индивидуальных различий как по одномодальным, так и по разномодальным показателям.

**Шкальные оценки объема кратковременной памяти**

<b>Шкальные оценки</b>	<b>Образная память</b>	<b>Вербально-логическая память</b>
19	Более 100	Более 86
18	-	79–86
17	98–100	74–79
16	94–97	69–74
15	90–93	65–69
14	87–89	60–65
13	82–86	56–60
12	76–81	51–56
11	73–75	47–51
10	68–72	42–47
9	63–67	38–42
8	59–62	33–38
7	54–58	29–33
6	50–53	23–29
5	46–49	20–23
4	40–45	12–20
3	36–39	11–12
2	31–35	7–11
1	26–30	2–7
0	Более 25	Более 2

**Диагностика уровня интеллекта****Школьный Тест Умственного Развития (ШТУР)**

Тест был разработан учеными научно-исследовательского института Общей и педагогической психологии АПН СССР и предназначен для диагностики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста. Он включает 6 наборов заданий (субтестов): «Осведомленность» (2 субтеста), «Аналогии», «Классификации», «Обобщение», «Числовые ряды». Тест имеет две эквивалентные формы: А и Б.

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения субтестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении заданий.

**Время на проведение субтестов**

<i>№ субтеста</i>	<i>Число заданий в субтесте</i>	<i>Время выполнения (в мин)</i>
1. «Осведомленность 1»	20	8
2. «Осведомленность 2»	20	4
3. «Аналогии»	25	10
4. «Классификации»	20	7
5. «Обобщения»	19	8
6. «Числовые ряды»	15	7

Перед проведением исследования экспериментатор объясняет цель проведения испытания и создает у детей соответствующий настрой. Для этого он обращается к ним со следующими словами: «Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для того, чтобы выявить ваше умение рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются, от того, что вам приходится выполнять на уроках.

Для выполнения заданий вам понадобятся ручка и бланки, которые мы вам раздадим. Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого дается описание этого типа заданий и на примерах объясняется способ решения.

На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо будет по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстрой без ошибок».

После этой инструкции экспериментатор раздает тестовые бланки и просит заполнить в них графы, в которых должны содержаться сведения о фамилии учащегося, дате проведения эксперимента, классе и школе, где учится испытуемый. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем он зачитывает инструкцию и разбирает примеры первого субтеста. Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос экспериментатору следует просто вновь зачитать соответствующее место текста. Потом дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания. При этом экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых, предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту.

В ходе проведения тестирования необходимо контролировать, правильно ли испытуемые переворачивают страницы и выполняют другие требования экспериментатора.

### ***Обработка результатов тестирования***

1. Индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением № 5) выводятся путем подсчета количества правильно выполненных заданий. Пример: если испытуемый А в наборе № 3 правильно решил 13 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 13.

2. Результаты набора заданий № 5 оцениваются в зависимости от качества обобщения 2 баллами, 1 баллом и 0. Оценку 2 балла получают обобщения, приведенные в таблице правильных ответов (возможны синонимические замены понятий). Более широкие, по сравнению с приведенными в таблице, категориальные обобщения оцениваются в 1 балл. Например, если испытуемый А в задании 3А дал ответ «наука», то он получает оценку 1 балл. Оценкой в 1 балл оцениваются также правильные, но более узкие, частные обобщения, чем те, которые приведены в таблице. Например, ответ в задании 18А «литературные направления». Нулевую оценку получают неправильные ответы. Максимальное количество баллов, которое может получить испытуемый при выполнении этого субтеста, равно 38. Эта цифра соответствует 100% выполнения пятого набора заданий.

3. Индивидуальным показателем выполнения теста в целом является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов заданий.

4. Если предполагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому набору заданий могут служить значения среднего арифметического. Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100% выполнения каждого субтеста, испытуемые по результатам тестирования подразделяются на 5 подгрупп:

- наиболее успешные – 10% всех испытуемых;
- близкие к успешным – 20% всех испытуемых;
- средние по успешности – 40% всех испытуемых;
- малоуспешные – 20% всех испытуемых;
- наименее успешные – 10% всех испытуемых.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правильно выполненных заданий. Строится система координат, где по оси абсцисс идут номера групп, по оси ординат – процент выполненных каждой группой зада-

ний. После нанесения соответствующих точек вычерчивается график, отражающий приближение подгрупп к социально-психологическому нормативу.

5. Качественный анализ тестовых результатов (как индивидуальных, так и групповых) и наиболее трудные типы логических связей проводятся по следующим направлениям.

**А.** Для набора заданий 3 выявляются:

а) самый отработанный (легкий) и наиболее трудный типы логических связей из следующих заложенных в тест: вид – род, причина – следствие, часть – целое, противоположность, функциональные связи;

б) типичные ошибки при установлении логических связей;

в) наиболее усвоенные и наименее усвоенные области содержания теста (литература, история, математика, физика, биология) и цикла школьных дисциплин (общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический).

**Б.** Для набора 4 устанавливаются:

а) задания какого содержания выполняются лучше, а какого хуже;

б) задания какого типа – с конкретными или абстрактными понятиями выполняются хуже, провоцируют большее количество ошибок.

**В.** В наборе 5 выявляются:

а) характер типичных обобщений (по конкретному, видовому, категориальному признакам);

б) характер типичных ошибок и на каких понятиях (абстрактных или конкретных), а также на каком содержании они возникают.

### **Наборы заданий формы А**

#### ***Описание и примеры набора заданий № 1***

Задания состоят из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Вы должны из пяти приведенных слов подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение. Подчеркнуть можно только одно слово.

*Пример:*

Одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и ... ?

а) случай; б) подвиг; в) жизнеописание; г) книга; д) писатель. Правильным ответом будет слово «жизнеописание». Поэтому оно должно быть подчеркнуто.

*Следующий пример:*

Противоположным к слову «отрицательный» будет слово ... ?

а) неудачный; б) спорный; в) важный; г) случайный; д) положительный.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный». Оно и должно быть подчеркнуто.

### Набор заданий № 1А

1. Начальные буквы имени и отчества называются ... ?  
а) вензель; б) инициалы; в) автограф; г) индекс; д) анаграмма.
2. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада – это ... ?  
а) абзац; б) цитата; в) рубрика; г) отрывок; д) конспект.
3. Система взглядов на природу и общество есть ... ?  
а) мечта; б) оценка; в) мировоззрение; г) кругозор; д) иллюзия.
4. Гуманный – это ... ?  
а) общественный; б) человеческий; в) профессиональный; г) агрессивный; д) пренебрежительный.
5. Наука о выведении лучших пород животных и сортов растений называется ... ?  
а) бионика; б) химия; в) селекция; г) ботаника; д) физиология.
6. Одинаковыми по смыслу являются слова демократия и ... ?  
а) анархия; б) абсолютизм; в) народовластие; г) династия; д) классы.
7. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется ... ?  
а) резолюцией; б) постановлением; в) традицией; г) кодексом; д) проектом.
8. Противоположностью понятия лицемерный будет ... ?  
а) искренний; б) противоречивый; в) фальшивый; г) вежливый; д) решительный.
9. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда о ... ?  
а) компромиссе; б) общении; в) объединении; г) переговорах; д) противоречии.
10. Отсутствие интереса и живого активного участия к окружающему – это ... ?  
а) рациональность; б) пассивность; в) чуткость; г) противоречивость; д) черствость.
11. Начитанность, глубокие и широкие познания – это ... ?  
а) интеллигентность; б) опытность; в) эрудиция; г) талант; д) самомнение.
12. Этика — это учение о ... ?  
а) психике; б) морали; в) природе; г) обществе; д) искусстве.
13. Противоположностью понятия идентичный будет ... ?  
а) тождественный; б) единственный; в) внушительный; г) различный; д) изолированный.

14. Цивилизация – это ... ?

а) формация; б) древность; в) производство; г) культура; д) общение.

15. Оппозиция – это ... ?

а) противодействие; б) согласие; в) мнение; г) политика; д) решение.

16. Человек, который скептически относится к прогрессу, является?

а) демократом; б) радикалом; в) консерватором; г) либералом;

д) анархистом.

17. Одинаковыми по смыслу являются слова приоритет и ...?

а) изобретение; б) идея; в) выбор; г) первенство; д) руководство.

18. Коалиция – это ... ?

а) конкуренция; б) политика; в) вражда; г) разрыв; д) объединение.

19. Одинаковыми по смыслу являются слова альтруизм и ...?

а) человеколюбие; б) взаимоотношение; в) вежливость; г) эгоизм;

д) нравственность.

20. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнивание в права –

это ...?

а) закон; б) эмиграция; в) воззвание; г) действие; д) эмансипация.

### ***Описание и примеры набора заданий № 2***

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т. е. слово-синоним. Это слово надо подчеркнуть. Выбрать можно только одно слово.

*Пример:*

Век – а) история; б) столетие; в) событие; г) прогресс. Правильный ответ – «столетие». Поэтому это слово подчеркнуто.

*Следующий пример:*

Прогноз – а) погода; б) донесение; в) предсказание; г) причина. Здесь правильным ответом будет слово «предсказание». Оно и должно быть подчеркнуто.

### **Набор заданий № 2А**

1. Прогрессивный – а) интеллектуальный; б) передовой; в) ловкий; г) отсталый.

2. Аннулирование – а) подписание; б) отмена; в) сообщение; г) отсрочка.

3. Идеал – а) фантазия; б) будущее; в) мудрость; г) совершенство.

4. Аргумент – а) довод; б) согласие; в) спор; г) фраза.

5. Миф – а) древность; б) творчество; в) предание; г) наука.

6. Аморальный – а) устойчивый; б) трудный; в) неприятный; г) безнравственный.

7. Анализ – а) факты; б) разбор; в) критика; г) умение.

8. Эталон – а) копия; б) форма; в) основа; г) образец.

9. Сферический – а) продолговатый; б) шаровидный; в) пустой; г) объемный.

10. Социальный – а) принятый; б) свободный; в) запланированный; г) общественный.

11. Гравитация – а) притяжение; б) отталкивание; в) невесомость; г) подъем.

12. Аграрный – а) местный; б) хозяйственный; в) земельный; г) крестьянский.

13. Экспорт – а) продажа; б) товары; в) вывоз; г) торговля.

14. Эффективный – а) необходимый; б) действенный; в) решительный; г) особый.

15. Радикальный – а) коренной; б) ответный; в) последний; г) отсталый.

16. Негативный – а) неудачный; б) ложный; в) отрицательный; г) неосторожный.

17. Мораль – а) этика; б) развитие; в) способность; г) право.

18. Модифицировать – а) работать; б) наблюдать; в) изучать; г) видоизменять.

19. Субъективный – а) краткий; б) общественный; в) личный; г) скрытый.

20. Сентиментальный – а) поэтический; б) чувствительный; в) радостный; г) странный.

### ***Описание и примеры набора заданий № 3***

Вам предлагается три слова. Между первым и вторым словом существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово вам следует найти и подчеркнуть.

*Пример:*

Песня: композитор = самолет: ?

а) аэропорт; б) полет; в) конструктор; г) горючее; д) истребитель.

Правильный ответ – «конструктор». Поэтому это слово должно быть подчеркнуто.

*Следующий пример:*

Добро: зло = день: ?

а) солнце; б) ночь; в) неделя; г) среда; д) сутки.

Здесь правильным ответом будет слово «ночь», поэтому оно должно быть подчеркнуто.

### **Набор заданий № 3А**

1. Глагол : спрягать = существительное: ?

а) изменять; б) образовывать; в) употреблять; г) склонять; д) писать.

2. Фигура: треугольник = состояние вещества: ?

а) жидкость; б) движение; в) температура; г) вода; д) молекула.

3. Тепло: жизнедеятельность = кислород: ?  
а) газ; б) вода; в) растение; г) развитие; д) дыхание.
4. Роза: цветок = капиталисты: ?  
а) эксплуатация; б) рабочие; в) капиталисты; г) класс; д) фабрика.
5. Холодно: горячо = движение: ?  
а) инерция; б) покой; в) молекула; г) воздух; д) взаимодействие.
6. Слагаемое: сумма = сомножители: ?  
а) разность; б) делитель; в) произведение; г) умножение; д) число.
7. Числительное: количество = глагол: ?  
а) идти; б) действие; в) причастие; г) часть речи; д) спрягать.
8. Растение: стебель = клетка: ?  
а) ядро; б) хромосома; в) белок; г) фермент; д) деление.
9. Молния: свет = явление тяготения: ?  
а) камень; б) движение; в) сила тяжести; г) вес; д) Земля.
10. Стихотворение: поэзия = рассказ: ?  
а) книга; б) писатель; в) повесть; г) предложение; д) проза.
11. Север: юг = осадки: ?  
а) пустыня; б) полюс; в) дождь; г) засуха; д) климат.
12. Первобытно-общинный строй: рабовладельческий строй = рабовладельческий строй: ?  
а) социализм; б) капитализм; в) рабовладельцы; г) государство; д) феодализм.
13. Горы: высота = климат: ?  
а) рельеф; б) температура; в) природа; г) географическая широта; д) растительность.
14. Старт: финиш = пролог: ?  
а) заголовок; б) введение; в) кульминация; г) действие; д) эпилог
15. Война: смерть = частная собственность: ?  
а) феодалы; б) капитализм; в) неравенство; г) рабы; д) крепостные крестьяне.
16. Диаметр: радиус = окружность: ?  
а) дуга; б) сегмент; в) отрезок; г) линия; д) круг.
17. Колумб: путешественник = землетрясение: ?  
а) первооткрыватель; б) образование гор; в) извержение; г) жертвы; д) природное явление.
18. Папоротник: спора = сосна: ?  
а) шишка; б) иголка; в) растение; г) семя; д) ель.
19. Понижение атмосферного давления: осадки = антициклон: ?  
д) ясная погода; б) циклон; в) климат; г) влажность; д) метеослужба.
20. Рабовладельцы: буржуа = рабы: ?

а) рабовладельческий строй; б) буржуазия; в) рабовладельцы; г) наемные рабочие; д) пленные.

21. Молоток: забивать = генератор: ?

а) соединять; б) производить; в) включать; г) изменять; д) нагревать.

22. Прямоугольник: плоскость = куб: ?

а) пространство; б) ребро; в) высота; г) треугольник; д) сторона.

23. Эпителий: ткань = аорта: ?

а) сердце; б) внутренний орган; в) артерия; г) вена; д) кровь.

24. Богатство: бедность = крепостная зависимость: ?

а) крепостные крестьяне; б) личная свобода; в) неравенство г) частная собственность; д) феодальный строй.

25. Роман: глава= стихотворение: ?

а) поэма; б) рифма; в) строфа; г) ритм; д) жанр.

#### **Описание и примеры набора заданий № 4**

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены одним общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

*Пример:*

а) тарелка; б) чашка; в) стол; г) кастрюля; д) чайник.

Первое, второе, четвертое и пятое слова обозначают посуду, а третье слово – мебель. Поэтому оно подчеркнуто.

*Следующий пример:*

а) идти; б) прыгать; в) танцевать; г) сидеть; б) бежать. Четыре слова обозначают состояние движения, а слово «сидеть» – покоя. Поэтому подчеркнуто слово «сидеть».

#### **Набор заданий № 4А**

1. а) приставка; б) предлог; в) суффикс; г) окончание; д) корень.

2. а) прямая; б) ромб; в) прямоугольник; г) квадрат; д) треугольник.

3. а) параллель; б) карта; в) меридиан; г) экватор; д) полюс.

4. а) очерк; б) роман; в) рассказ; г) сюжет; д) повесть.

5. а) рабовладелец; б) раб; в) крестьянин; г) рабочий; д) ремесленник.

6. а) треугольник; б) отрезок; в) длина; г) квадрат; д) круг.

7. а) пролог; б) кульминация; в) информация; г) развязка; д) эпилог.

8. а) литература; б) наука; в) живопись; г) зодчество; д) художественное ремесло.

9. а) аорта; б) вена; в) сердце; г) артерия; д) капилляр.

10. а) описание; б) сравнение; в) характеристика; г) сказка; д) иносказание.

11. а) пейзаж; б) мозаика; в) икона; г) фреска; д) кисть.

12. а) цитоплазма; б) питание; в) рост; г) раздражимость; д) размножение.

13. а) дождь; б) снег; в) осадки; г) иней; д) град.
14. а) скорость; б) колебание; в) сила; г) вес; д) плотность.
15. а) товар; б) город; в) ярмарка; г) натуральное хозяйство; д) деньги.
16. а) Куба; б) Япония; в) Вьетнам; г) Великобритания; д) Исландия.
17. а) пословица; б) стихотворение; в) поэма; г) рассказ; д) повесть.
18. а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.
19. а) углекислый газ; б) свет; в) вода; г) крахмал; д) хлорофилл.
20. а) длина; б) метр; в) масса; г) объем; д) скорость.

### ***Описание и примеры набора заданий № 5***

Вам предлагается два слова, нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки для обоих слов. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

*Пример:*

Ель – сосна.

Правильным ответом будет: «Хвойные деревья». Эти слова нужно написать рядом с предложенной парой слов.

*Следующий пример:*

Дождь – град.

Правильным ответом будет «осадки». Это слово и следует написать.

### **Набор заданий № 5А**

1. Сказка – былина.
2. Атом – молекула.
3. Ботаника – зоология.
4. Мозаика – икона.
5. Азия – Африка.
6. Ампер – вольт.
7. Сердце – артерия.
8. Копенгаген – Манагуа.
9. Феодализм – капитализм.
10. Стойкость – мужество.
11. Канал – плотина.
12. Сумма – произведение.
13. Жиры – белки.
14. Облачность – осадки.
15. Газ – жидкость.
16. Наука – искусство.
17. Цунами – ураган.
18. Классицизм – реализм.
19. Иносказание – описание.

## Описание и примеры набора заданий № 6

Предлагаем вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда вам необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими действиями.

*Пример:*

2    4    6    8    ...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следующее число будет 10. Его вам и нужно записать.

*Следующий пример:*

9    7    10    8    11    9    12    ...

В этом ряду поочередно отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10. Его вам и нужно написать.

### Набор заданий № 6А

1)	6	9	12	15	18	21	...
2)	9	1	7	1	5	1	...
3)	2	3	5	6	8	9	...
4)	10	12	9	11	8	10	...
5)	1	3	6	8	16	18	...
6)	3	4	6	9	13	18	...
7)	15	13	16	12	17	11	...
8)	1	2	4	8	16	32	...
9)	1	2	5	10	17	26	...
10)	1	4	9	16	25	36	...
11)	1	2	6	15	31	56	...
12)	31	24	18	13	9	6	...
13)	174	171	57	54	18	15	...
14)	54	19	18	14	6	9	...
15)	301	294	49	44	11	8	...

### Форма А

#### Правильные ответы

<i>Наборы заданий</i>									
№ 1		№ 2		№ 3		№ 4		№ 6	
1.	б	1.	б	1.	г	1.	б	1.	24
2.	д	2.	б	2.	а	2.	а	2.	3
3.	в	3.	г	3.	д	3.	б	3.	11
4.	б	4.	а	4.	г	4.	г	4.	7
5.	в	5.	в	5.	б	5.	а	5.	36
6.	в	6.	г	6.	в	6.	в	6.	24
7.	г	7.	б	7.	б	7.	в	7.	18
8.	а	8.	г	8.	а	8.	б	8.	64

9.	а	9.	б	9.	в	9.	в	9.	37
10.	б	10.	г	10.	д	10.	г	10.	49
11.	в	11.	а	11.	г	11.	д	11.	92
12.	б	12.	в	12.	д	12.	а	12.	4
13.	г	13.	в	13.	б	13.	в	13.	5
14.	г	14.	б	14.	д	14.	б	14.	2
15.	а	15.	а	15.	в	15.	г	15.	4
16.	в	16.	в	16.	а	16.	в		
17.	г	17.	а	17.	д	17.	а		
18.	д	18.	г	18.	г	18.	д		
19.	а	19.	в	19.	а	19.	г		
20.	д	20.	б	20.	г	20.	б		
				21.	б				
				22.	а				
				23.	в				
				24.	б				
				25.	в				

## Форма А

### *Правильные ответы*

#### *Набор заданий М 5*

1. Устное народное творчество.
2. Мельчайшие частицы вещества, состав веществ, составные части вещества.
3. Биология: наука о живой природе.
4. Изобразительное искусство, произведение изобразительного искусства.
5. Части света.
6. Электрические единицы измерения.
7. Органы кровообращения, кровообращение.
8. Столицы.
9. Общественный строй, строй, социально-экономическая формация.
10. Положительные черты характера.
11. Искусственные водные сооружения, водные сооружения.
12. Результаты математических действий.
13. Органические вещества.
14. Атмосферные явления, климатические (погодные) явления.
15. Агрегатное состояние вещества, состояние вещества.
16. Культура.
17. Стихийное бедствие.
18. Направление в искусстве; художественный стиль.
19. Литературные приемы.

## Форма Б

### Описание и примеры набора заданий № Г

Задания состоят из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Вы должны из пяти приведенных слов подчеркнуть только то, которое правильно дополняет данное предложение.

*Пример:*

одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и ... ?

а) случай; б) подвиг; в) жизнеописание; г) книга; д) писатель.

Правильным ответом будет слово «жизнеописание». Поэтому оно подчеркнуто.

*Следующий пример:*

противоположным к слову «отрицательный» будет слово ... ?

а) неудачный; б) спорный; в) важный; г) случайный; д) положительный.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный». Оно и подчеркнуто.

### Набор заданий № 1Б

1. Эволюция – это ... ?

а) порядок; б) время; в) постоянство; г) случайность; д) развитие.

2. Бодрое и радостное восприятие мира – это ... ?

а) грусть; б) стойкость; в) оптимизм; г) сентиментальность; д) равнодушные.

3. Одинаковыми по смыслу являются слова «антипатия» и ... ?

а) окружение; б) симпатия; в) отношение; г) расположение; д) неприязнь.

4. Государство, не находящееся в зависимости от других государств, является ... ?

а) суверенным; б) малоразвитым; в) миролюбивым; г) процветающим; е) единым.

5. Систематизированный перечень каких-либо предметов (книг, картин и пр.) – это ... ?

а) аннотация; б) словарь; в) пособие; г) каталог; д) абонемент.

6. Предельно краткий и четкий ответ называется ... ?

а) красноречивым; б) лаконичным; в) детальным; г) многословным; д) спонтанным.

7. Миграция – это ... ?

а) развитие; б) условие; в) изменение; г) переселение; д) жизнь.

8. Человек, который обладает чувством меры, умеет вести себя подобающим образом, называется ... ?

а) общительным; б) объективным; в) тактичным; г) компетентным; д) скромным.

9. Интересная или законченная мысль, выраженная кратко и метко, называется ... ?

а) афоризм; б) отрывок; в) рассказ; г) эпос; д) диалог.

10. Универсальный – это ... ?

а) целенаправленный; б) единый; в) распространенный; г) полезный; д) разносторонний.

11. Противоположностью понятия «уникальный» будет ... ?

а) прозрачный; б) распространенный; в) хрупкий; г) редкий; д) точный.

12. Отрезок времени, равный 10 дням, называется ... ?

а) декада; б) каникулы; в) неделя; г) семестр; д) квартал.

13. Одинаковыми по смыслу являются слова «самоуправление» и ... ?

а) автономия; б) закон; в) право; г) прогресс; д) зависимость.

14. Противоположностью понятия «стабильный» будет ... ?

а) постоянный; б) знающий; в) непрерывный; г) изменчивый; д) редкий.

15. Совокупность наук, изучающих язык и литературу – это ... ?

а) логика; б) социология; в) филология; г) эстетика; д) философия.

16. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как ... ?

а) парадоксальное; б) правдивое; в) двусмысленное; г) гипотетическое; д) ошибочное.

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «гегемония» и ... ?

а) равноправие; б) господство; в) революция; г) союз; д) отставание.

18. Тотальный – это ... ?

а) частичный; б) редкий; в) всеохватывающий; г) победоносный; д) быстрый.

19. Равноценный заменитель чего-либо – это ... ?

а) сырье; б) эквивалент; в) ценность; г) суррогат; д) подделка.

20. Конфронтация – это ... ?

а) солидарность; б) переговоры; в) сотрудничество; г) агрессия; д) противоборство.

### ***Описание и примеры набора заданий № 2***

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. синоним. Это слово надо подчеркнуть. Выбрать можно только одно слово.

*Пример:*

век – а) история; б) столетие; в) событие; г) прогресс.

Правильный ответ: «столетие». Поэтому это слово подчеркнуть.

*Следующий пример:*

прогноз – а) погода; б) донесение; в) предсказание; г) причина. Здесь правильным ответом будет слово «предсказание». Оно и подчеркнуто.

## **Набор заданий № 2Б**

1. Аналогия – а) случай; б) явление; в) свойство; г) сходство.
2. Интернациональный – а) многочисленный; б) международный; в) нерушимый; г) известный.
3. Адаптироваться – а) приспособиться; б) научиться; в) двигаться; г) присмотреться.
4. Иронический – а) мягкий; б) насмешливый; в) веселый; г) настоящий.
5. Симптом – а) характер; б) система; в) желание; г) признак.
6. Импорт – а) собственность; б) товары; в) ввоз; г) фирма.
7. Компенсировать – а) терять; б) истратить; в) увеличить; г) возместить.
8. Надменность – а) чуткость; б) скрытность; в) высокомерие; г) торжественность.
9. Антагонистический – а) враждебный; б) убежденный; в) чужой; г) классовый.
10. Интеллектуальный – а) опытный; б) умственный; в) деловой; г) хороший.
11. Абсолютный – а) властный; б) спорный; в) раздельный; г) неограниченный.
12. Порицание – а) равнодушие; б) осуждение; в) внушение; г) преступление.
13. Дискуссия – а) мнение; б) спор; в) убеждение; г) беседа.
14. Утопический – а) невыполнимый; б) идеальный; в) жизненный; г) неопытный.
15. Консерватизм – а) косность; б) самостоятельность; в) героизм; г) повседневность.
16. Интерпретация – а) толкование; б) чтение; в) беседа; г) сообщение.
17. Нюанс – а) образ; б) чувство; в) оттенок; г) слух.
18. Сентиментальный – а) поэтический; б) радостный; в) чувствительный; г) странный;
19. Абстрактный – а) практический; б) опытный; в) несущественный; г) отвлеченный.
20. Объективный – а) беспристрастный; б) полезный; в) сознательный; г) верный.

## ***Описание и примеры набора заданий № 3***

Вам предлагаются три слова. Между первым и вторым словами существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная, та же самая связь. Это слово вам следует найти и подчеркнуть.

*Пример:*

песня: композитор = самолет: ?

а) аэропорт; б) полет; в) конструктор; г) горючее; д) истребитель. Здесь правильным ответом будет слово «конструктор», его надо подчеркнуть.

*Следующий пример:*

добро: зло = день: ?

а) солнце; б) ночь; в) неделя; г) среда; д) сутки. Здесь правильным ответом будет слово «ночь», поэтому оно подчеркнуто.

### **Набор заданий № 3Б**

1. Светло: темно = притяжение: ?

а) металл; б) молекула; в) отталкивание; г) взаимодействие; д) движение.

2. Крепостные крестьяне: рабы = феодалы: ?

а) король; б) рабовладельцы; в) церковь; г) сеньоры; д) дворяне.

3. Глагол: спрягать = существительное: ?

а) понятие; б) склонять; в) название; г) обозначать; д) образовать.

4. Гольфстрим: течение = цунами: ?

а) Япония; б) катастрофа; в) шторм; г) Куросава; д) волна.

5. Глаз: зрение = нос: ?

а) осязание; б) обоняние; в) лицо; г) рот; д) запах.

6. Запад: восток = обмеление: ?

а) фарватер; б) засуха; в) юг; г) паводок; д) пороги.

7. Существительное: предмет = глагол: ?

а) бежать; б) деепричастие; в) спряжение; г) действие; д) признак.

8. Квадрат: площадь = куб: ?

а) сторона; б) перпендикуляр; в) ребро; г) периметр; д) объем.

9. Жара: жажда = классы: ?

а) крестьяне; б) капитализм; в) рабовладельцы; г) государство.

10. Лучи: угол = отрезки: ?

а) диагональ; б) точка; в) прямоугольник; г) хорда; д) линия.

11. Стихотворение: поэзия = былина: ?

а) сказка; б) богатырь; в) лирика; г) эпос; д) драма.

12. Нагревание: расширение = сила упругости: ?

а) пружина; б) взаимодействие; в) деформация; г) тело; д) вес.

13. Береза: дерево = рабовладельцы: ?

а) рабы; б) рабовладельческий строй; в) класс; г) эксплуатация;  
д) буржуазия.

14. Начало: конец = гармония: ?

а) беспорядок; б) мораль; в) антоним; г) гротеск; д) понятие.

15. Число: дробь = состояние вещества: ?

а) объем; б) молекула; в) железо; г) газ; д) температура.

16. Птицы: воробьиные = млекопитающие: ?

а) кенгуру; б) лошадь; в) теленок; г) насекомые; д) грызуны.

17. Круг: окружность = шар: ?  
 а) сфера; б) пространство; в) дуг; г) радиус; д) сегмент.
18. Слово: буква = предложение: ?  
 а) союз; б) фраза; в) слово; г) запятая; д) тетрадь.
19. Феодализм: капитализм = капитализм: ?  
 а) социализм; б) феодализм; в) капиталисты; г) общественный строй;  
 д) классы.
20. Повышение атмосферного давления: ясная погода = циклон: ?  
 а) осадки; б) солнце; в) антициклон; г) погода; д) метеослужба.
21. Дыхание: углекислый газ = фотосинтез: ?  
 а) воздух; б) кислород; в) хлорофилл; г) свет; д) лист.
22. Пила: пилить = аккумулятор: ?  
 а) включать; б) проводить; в) нагревать; г) превращать; д) накапливать.
23. Человек: толпа = клетка: ?  
 а) растение; б) плод; в) микроскоп; г) ядро; д) ткань.
24. Океан: глубина = климат: ?  
 а) географическая долгота; б) влажность; в) растительность; г) местность; д) рельеф.
25. Абсолютизм: демократия = товарно-денежные отношения: ?  
 а) натуральное хозяйство; б) торговля; в) ремесло; г) товар;  
 д) промышленность.

#### ***Описание и примеры набора заданий №4***

Вам даны пять слов. Четыре из них объединены одним общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

*Пример:*

- а) тарелка; б) чашка; в) стол; г) кастрюля; д) чайник.

Первое, второе, четвертое и пятое слова обозначают посуду, а третье слово – мебель. Поэтому оно должно быть подчеркнуто.

*Следующий пример:*

- а) идти; б) прятать; в) танцевать; г) сидеть; д) бежать.

Четыре слова обозначают состояние движения, а слово «сидеть» – покоя. Поэтому должно быть подчеркнуто слово «сидеть».

#### **Набор заданий № 4Б**

1. а) запятая; б) точка; в) двоеточие; г) тире; д) союз.
2. а) глобус; б) меридиан; в) полюс; г) параллель; д) экватор.
3. а) морфология; б) синтаксис; в) пунктуация; г) орфография;  
 д) терминология.
4. а) движение; б) инерция; в) вес; г) колебание; д) деформация.
5. а) круг; б) треугольник; в) трапеция; г) квадрат; д) прямоугольник.

6. а) картина; б) мозаика; в) икона; г) скульптура; д) фреска.
7. а) рабочий; б) крестьянин; в) раб; г) феодал; д) ремесленник.
8. а) легенда; б) драма; в) комедия; г) трагедия; д) пьеса;
9. а) аорта; б) пищевод; в) вена; г) сердце; д) артерия.
10. а) Канада; б) Бразилия; в) Вьетнам; г) Испания; д) Норвегия.
11. а) тело; б) площадь; в) объем; г) вес; д) скорость.
12. а) направление; б) курс; в) маршрут; г) азимут; д) компас.
13. а) корень; б) стебель; в) лист; г) тычинка; д) цветок.
14. а) землетрясение; б) цунами; в) гора, г) тайфун; д) смерч.
15. а) метафора; б) монолог; в) эпитет; г) аллегория; д) преувеличение.
16. а) товар; б) город; в) ярмарка; г) натуральное хозяйство; д) деньги.
17. а) цилиндр; б) куб; в) многоугольник; г) шар; д) параллелепипед.
18. а) пословица; б) басня; в) поговорка; г) сказка; д) былина.
19. а) история; б) астрология; в) биология; г) астрономия; д) медицина.
20. а) питание; б) дыхание; в) раздражимость; г) рост; д) сознание.

### ***Описание и примеры набора заданий № 5***

Вам предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. Старайтесь в каждом случае найти наиболее существенные общие признаки обоих слов. Напишите свой ответ рядом с предложенной парой слов.

*Пример:*

Ель – сосна.

Правильным ответом будет: «хвойные деревья». Эти слова нужно написать рядом с предложенной парой слов.

*Следующий пример:*

Дождь – град.

Правильным ответом будет: «осадки». Это слово и следует написать.

### **Набор заданий № 5Б**

1. Европа – Австралия.
2. Жидкость – твердое тело.
3. Почки – желудок.
4. Деление – вычитание.
5. Лиссабон – Луанда.
6. Феодализм – социализм.
7. Нос – глаз.
8. Алгебра – геометрия.
9. Сила тока – напряжение.
10. Предательство – трусость.
11. Государство – церковь.
12. Землетрясение – смерч.
13. Мастерская – мануфактура.

14. Водохранилище – арык.
15. Роман – рассказ.
16. Температура – атмосферное давление.
17. Реформа – революция.
18. Спора – семья.
19. Метафора – аллегория.

### **Описание и примеры заданий № 6**

Предлагаем вам ряды чисел, расположенных по определенному правилу. Ваша задача состоит в том, чтобы определить число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда вам необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими действиями.

*Пример:*     2     4     6     8     10     ...

В этом ряду каждое последующее число на 2 больше предыдущего. Поэтому следует написать 12, которое и будет следующим числом.

*Следующий пример:*

9     7     10     8     11     9     12     ...

В этом ряду поочередно отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10. Его и нужно написать.

### **Набор заданий № 6Б**

1)	5	9	13	17	21	25	...
2)	3	7	6	7	9	7	...
3)	1	4	3	6	5	8	...
4)	6	8	11	13	16	18	...
5)	2	4	6	12	14	28	...
6)	1	4	8	13	19	26	...
7)	11	12	10	13	9	14	...
8)	128	64	32	16	8	4	...
9)	1	3	7	13	21	31	...
10)	255	127	63	31	15	7	...
11)	3	4	8	17	33	58	...
12)	47	39	32	26	21	17	...
13)	92	46	44	22	20	10	...
14)	256	37	64	31	16	25	...
15)	1	2	4	7	28	33	...

**Правильные ответы к заданиям формы «Б» теста**

Задания № 1Б	Задания № 2Б	Задания № 3Б	Задания № 4Б	Задания № 6Б
1. д	1.г	1. в	1. д	1.29
2. в	2.б	2. б	2. а	2. 12
3. д	3. а	3. б	3.д	3.7
4. а	4.б	4. д	4. в	4.21
5. г	5. г	5. б	5. а	5.30
6.б	6. в	6. г	6. г	6.34
7. г	7. г	7. г	7. г	7.8
8. в	8. в	8. д	8. а	8.2
9. а	9. а	9. г	9. б	9.43
10. д	10. б	10. в	10. в	10.3
11.б	11.г	11. г	11. а	11.94
12. а	12.б	12. в	12. д	12. 14
13. а	13.б	13. в	13. г	13.8
14. .г	14. а	14. а	14. в	14.4
15. в	15. а	15. г	15. б	15. 198
16. г	16. а	16. д	16. г	
17.б	17. в	17. а	17. в	
18. в	18. в	18. в	18. б	
19.б	19. г	19. а	19. б	
20. д	20. а	20. а	20. д	
		21. б		
		22. д		
		23. д		
		24. б		
		25. а		

**Варианты ответов в задании субтеста 5 (обобщение)**

**Форма Б**

№ задания	<b>ОЦЕНКИ, БАЛЛЫ</b>		
	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
1	Части света	Материки, континенты	Страны, Восточное полушарие
2	Состояние вещества	Вещества, состояние	Числа, физика
3	Внутренние органы	Органы, части органов	Человек, части тела
4	Математические действия	Действия, арифметические действия	Уменьшение, математика
5	Столицы	Города	Страны, острова
6	Социальный строй, общественно-экономическая формация, строй	Эпохи развития государства	Классы
7	Органы чувств	Органы, органы головы	Описание лица, лицо

8	Разделы математики, математические науки, математика	Науки, школьные предметы	Школа
9	Характеристики электрического тока	Физические величины, электричество	Физика, зависят одно от другого
10	Отрицательные черты характера	Черты человека, черты характера, характер	Измена, вред, чувства
11	Средства угнетения, орудия угнетения	Власть, управление	Религия, отделены друг от друга
12	Стихийное бедствие	Стихия, бедствие, природные явления	Разрушение, смерть
13	Ручное производство, способы производства с ручным трудом	Производство, предприятие	Завод, фабрика
14	Искусственные водные сооружения, водные сооружения	Хранилища воды, водоснабжение	Вода, канал
15	Проза, прозаические произведения	Литература, литературные произведения	Сказание, повесть
16	Характеристики погоды	Погода, явления погоды	Прогноз, циклон
17	Социальные изменения, социальные преобразования	Изменение, обновление, переворот	Исправление, событие, история
18	Способы размножения	Размножение, растение	Зерновые культуры, семена
19	Литературные приемы	Литературные термины, литература	Предположение, иносказание

## Качественный анализ субтестов

### ***Субтест 1. Осведомленность***

Отнесенность заданий к разным областям знаний:

Общественно-политическая – №№ 2, 4, 7, 13, 17, 18, 20.

Научно-культурная – №№ 1,3, 5, 6, 8, 9, 19, 11, 12, 14, 15,16, 19.

### ***Субтест 2. Осведомленность***

Отнесенность заданий к разным областям знаний:

Общественно-политическая – №№ 2, 3, 9, 11, 13,14, 15.

Научно-культурная – №№ 1; 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 17, 18,19, 20.

### ***Субтест 3. Аналогия***

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

Литература, русский язык – №№ 3, 7, 11, 14, 18.

Математика, физика – №№1, 8, 10,12, 15, 17, 22.

История – №№ 2, 9, 13, 19, 25.

Биология – №№ 5, 16, 21, 23.

География – №№ 4, 6, 19, 24.

Отнесенность заданий к разным типам логических связей:

Род – вид – №№ 4, 11, 13,15, 16.

Часть – целое – №№ 10, 18, 23.

Причина – следствие – №№ 9, 12, 20, 21.

Противоположность – №№ 1, 6,14, 25.

Порядок следования – № 19.

Рядоположенность – № 2.

Функциональные отношения – №№ 3, 5, 7, 8,17, 22, 24.

### ***Субтест 4. Классификация***

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

Литература, русский язык – №№ 1, 3, 8, 15, 19.

Математика, физика – №№ 4, 5, 11, 18.

История – №№ 6, 1, 16, 20.

Биология – №№ 9, 13, 21.

География – №№ 2, 10,12, 14.

Задания с абстрактными понятиями – №№ 3, 4, 8, 15, 20, 21.

Смешанные задания – №№ 2, 11, 12, 14; 16.

Задания с конкретными понятиями – №№ 1, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 18, 19.

### ***Субтест 5. Обобщение***

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:

Литература, русский язык – №№10, 15, 19.

Математика, физика – №№ 2, 4, 8, 9.

История – №№ 6, 11, 13, 17.

Биология – №№ 3, 7, 18.

География – №№ 1, 5, 12, 14,16.

**Игорь Анатольевич Афонин**

СЕРИЯ «ЛИЦЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

**ИНДИВИДУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧАЩЕГОСЯ  
СОВРЕМЕННОГО МУНИЦИПАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ  
(ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

*Справочное пособие для учителей*

Подписано в печать 03.11.2016 г. Бумага офсетная.  
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times new Roman».  
Печать лазерная. Усл. печ. л. 13,5  
Тираж 500 экз.

ГАУ ДПО СОИРО  
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

ISBN 978-5-905935-33-6



9 785905 935336