

12. Соколов В.М. Толерантность: состояние и тенденции // СОЦИС. - 2003. - № 8. - С. 54-63.
13. Толерантность / Под ред. М.П. Мчедлова. - М.: Республика, 2004.- 416 с.
14. Уолцер М. О терпимости. Перевод с английского И. Мюрнберг. - М.: Идея - Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. - 160 с.
15. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. - 2004. - № 4. - С. 5-27.
16. Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: Губский Е.Ф., Кораблева Г.В., Лутченко В.А. - М.: ИНФРА - М, 1999. - 576 с.

**О.Е. Хальзова**

## **К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ КОЛЛИЗИЙНОЙ ЛИЧНОСТНОЙ ФУНКЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Современное образование, как подчеркивается в Концепции модернизации российского образования до 2010 года, должно ориентироваться на развитие личности учащихся, их познавательных способностей и формирования ключевых компетенций. Среди общих инструментальных компетенций школьников есть такие, которые обеспечивают готовность осмысленно, конструктивно осуществлять деятельность в условиях некоторой неопределенности, решать "открытые" задачи, принимать самостоятельные решения при обнаружении противоречий в окружающей действительности, при этом сохраняя свое лицо и позицию. Одна из таких компетенций обозначается как способность обнаруживать противоречия в воспринимаемой информации.

В связи с социальными процессами, происходящими в современном обществе, возникла необходимость замены знание-ориентированного и предметоцентричного принципов функционирования школьной образовательной системы, новой, строящейся на основе реализации личностно-ориентированного подхода к учащимся, где абсолютной ценностью является сама личность ребенка как самостоятельного, уникального человека, который выстраивает собственную непротиворечивую систему знаний на основе опыта событийных встреч с окружающим миром. Новая образовательная парадигма предполагает, что в образовательном пространстве личности воссоздается система таких жизненных ситуаций, которые действуют и развивают не только познавательные, но и личностные функции учащихся: мотивирующую, опосредующую, критическую, рефлексивную, смыслотворческую, ориентирующую, обеспечение автономности и устойчивости внутреннего мира, обеспечение уровня духовности в соответствии с притязаниями, творчески преобразующую, самореализующую и коллизийную (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Применительно к процессу обучения для личностно-ориентированной парадигмы ведущей является посылка о том, что активизация рефлексивной, критической и коллизийной личностных функций будет способствовать личностному становлению учащихся и получению ими "живого", "работающего" знания, т.е. глубокого понимания изучаемого материала (А.А. Брудный, Т.А. Соловьева).

Коллизийная личностная функция имеет прямое отношение к базовым понятиям личностно-ориентированной педагогики - "личность", "личностные функции" - и соответствует способности видеть несоответствия, противоречия в предлагаемых точках зрения и определяться с собственной позицией.

В педагогическом сознании исследователей давно является значимой проблемой формирования у человека "чувствительности к противоречиям, логическим ошибкам" и готовности к их обнаружению. Так, в ряде работ рассматривается феномен, противоположный внушаемо-

сти (Н.Б. Березанская, Л.А. Ростовецкая, О.К. Тихомиров и др.), который выражается в стремлении "подвергать все сомнению" (П.П. Блонский), обеспечивать человеку "независимость мысли" (А.А. Смирнов, Б.М. Теплов), "неподверженность чужим влияниям и внушениям" (С.Л. Рубинштейн), "способность взвешивать все доводы "за" и "против" намечающихся гипотез" (А. И. Липкина, Л.А. Рыбак). Данные проявления личности исследователи XX века связывали с понятием "критичность" человека.

Переход к новому педагогическому миропониманию, сопровождающийся интенсивным обновлением понятийно-терминологического аппарата науки и практики, привел к дивергенции понятия "критичность", дав начало двум со-подчиненным педагогическим научным понятиям: "критическая личностная функция" и "коллизийная личностная функция".

Поиск оснований, объективных предпосылок, способствующих успешному рассмотрению в теоретическом и практическом плане коллизийной личностной функции как педагогической категории, решению вопросов становления коллизийной личностной функции младших школьников привел к изучению философских, психологических и педагогических литературных источников.

Среди современных педагогических исследований с позиции изучаемой проблемы особый интерес представляют работы Е.В. Бондаревской, Л.В. Занкова, С.В. Кульневича, Т.А. Соловьевой и др. Данные этих исследований свидетельствуют о существовании в современной науке тенденции к признанию необходимости развития у школьников способности к обнаружению противоречий, в том числе и у младших школьников. В педагогической литературе устоялись термины "коллизия" (Л.В. Занков, А.В. Полякова), "коллизийность" (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич), "коллизийная личностная функция" (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков).

В то же время в педагогической литературе, посвященной вопросам организации личностно-ориентированного обучения, лишь обозначены некоторые позиции в вопросе о сущности личностных функций как одной из важных задач современного образования.

Анализ научно-методической литературы, изучение массового педагогического опыта учителей выявили, что на практике в общеобразовательной школе педагоги испытывают затруднения в дидактической организации процесса становления личностных функций младших школьников. Это связано с различными причинами: от недостаточного осмысления ими этой проблемы и признания ее возможностей для развития личности в целом до слабой дидактико-методической оснащенности педагога для решения названной задачи. Очевидно, что эффективное ее решение зависит от содержательных изменений в сознании педагогической общественности, ориентированное на поиск условий, при которых становление личностных функций протекает наиболее успешно.

Теоретический анализ литературы (И.А. Васильев, Ю.Е. Виноградов, К. Дункер, В.В. Заботин, В.Е. Клочко О.М. Краснорядцева, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, Т.А. Соловьева, О.К. Тихомиров и др.) позволил обнаружить психологические основания для теоретического осмысления дидактических условий становления коллизийной личностной функции младших школьников в образовательном процессе. На основе изучения педагогического потенциала психологии мышления (мотивация процесса познания, развитие проблемного мышления в процессе учения, инициация мыслительной деятельности младшего школьника) были определены психологические основания для организации образовательного процесса, нацеленного на становление у младших школьников коллизийной личностной функции.

Опираясь на исследования И.А. Васильева, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцевой, можно заключить, что в образовательном процессе у младшего школьника познавательное противоречие возникает хронологически раньше, чем мыслительная задача, и не всегда влечет за собой появление последней. Отсутствие у ученика познавательного противоречия делает невозможным создание субъективной мыслительной задачи. В связи с этим, с одной стороны, следует говорить о невозможности объективного существования готового познавательного противоречия, а с другой стороны, можно утверждать, что невозможно и его объективное отсут-

стве, то есть всякая ситуация потенциально содержит в себе противоречие, является потенциально проблемной. При этом среди школьников могут быть те, кто биологически направлен на поиск познавательных противоречий, и те, у которых в потребностно-мотивационном компоненте интеллекта имеется внутренний мотив "уклонения от обнаружения противоречий" (Д.Б. Богоявленская, В.Е. Ключко, О.М. Красноядцева, О.К. Тихомиров).

Становление коллизийной личностной функции младшего школьника тесно связано с формированием у него интеллектуальных структур. Исследование опиралось на теоретическую модель интеллекта школьника, сконструированную Т.А. Соловьевой с учетом того, что индивидуально-психические свойства школьника (качества его мышления, восприятия, воображения, памяти) и личностные характеристики учащегося не могут быть сведены друг к другу и выведены друг из друга, но представляют собой новую целостность, основанную на их интеграции. Интеллект индивидуален и личностен, и каждый из его элементов обладает сходной структурой, включающей в себя потребностно-мотивационный, эмоциональный и содержательно-операциональный компоненты. Нами рассмотрены функции каждого из элементов интеллекта (аналитико-синтетическое восприятие, мышление, воображение и смысловая память) в процессе обнаружения школьниками познавательных противоречий в воспринимаемой учебной информации. Так, нами обосновано, что при аналитико-синтетическом восприятии познаваемого объекта, содержащего противоречие, у младшего школьника возникает эмоциональная реакция: "здесь что-то не так" (В.Е. Ключко). Данная эмоциональная напряженность способствует формированию у школьника поисковой познавательной потребности, мобилизует и сопровождает все последующие интеллектуальные действия, направленные на полное осознание и снятие обнаруженного противоречия. Именно здесь "обнаруживают себя" эмоциональная, потребностно-мотивационная и содержательно-операциональная составляющие коллизийной личностной функции.

Кроме того, развитие у младшего школьника способности обнаруживать познавательные противоречия тесно связано с постепенным переходом сукцессивного восприятия к симультанному аналитико-синтетическому восприятию. В этом случае младший школьник переходит от видения поверхностных противоречий к обнаружению противоречий скрытых, внутренних, глубинных, реализуя свою способность соотносить "изображаемую" и "изображающую" действительность (А.В. Запорожец), то есть оригинал и модель.

Между развитием воображения и становлением коллизийной личностной функции существует двусторонняя связь. С одной стороны, развитие функции воображения усматривать целое раньше его частей (О.М. Дьяченко) создает возможность младшим школьникам планировать программу интеллектуального анализа обнаруженного и постепенно осознаваемого познавательного противоречия. С другой стороны, в случае, если школьник не реализует свою коллизийную личностную функцию и не обнаруживает противоречий в своих представлениях об окружающей его действительности, то воображение в образовательном процессе оказывается невостребованным.

Смысловая память младших школьников позволяет им за счет своей произвольной формы (П.И. Зинченко) удерживать в сознании результат интеллектуальных операций по обнаружению противоречий и выдвигению на основе последних гипотез о возможном разрешении проблемной ситуации. За счет результирующей функции смысловой памяти в сознании субъекта познания закрепляется его опыт реализации коллизийной личностной функции.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы (А.С. Байрамов, Г.И. Бизенков, Е.В. Бондаревская, Л.П. Елизарова, Б.В. Зейгарник, Е.А. Иванова, О.Ф. Керимов, И.И. Кожуховская, Н.И. Кондаков, В.С. Конева, И.А. Кудрявцев, Л.А. Ростовецкая, В.В. Сериков и др.), может быть раскрыта сущностная характеристика понятия "коллизийная личностная функция школьника".

Определение сущности коллизийной личностной функции должно соответствовать логике раскрытия смысла любого научного понятия: от нахождения отношений подчинения через изучение отношений соподчинения к установлению родственных отношений. Очевидно, что по отношению к коллизийной личностной функции общим понятием является личностная способность. Любая личностная способность реализуется в деятельности, которая имеет основную цель (назначение). Основная цель деятельности по реализации коллизийной личностной функции школьника соответствует потребности человека в ясности, простоте, упорядоченности, завершенности и понимании.

В ходе соотношения близких понятий выясняется, что между понятиями "коллизийная личностная функция" и "критическая личностная функция" (таблица 1) складываются отношения соподчинения (пересечения), что по отношению к понятию "коллизийная личностная функция" такие понятия, как "рефлексивная личностная функция" и "мотивирующая функция личности", выступают как родственные (таблица 2 и 3).

Таблица 1

Сравнительный анализ отношений между соподчиненными понятиями: "коллизийная личностная функция" и "критическая личностная функция"

	Коллизийная личностная функция	Критическая личностная функция
	Понятия находятся в отношении соподчинения.	
Существенные различия	Цель деятельности - удовлетворение потребности в ясности, простоте, упорядоченности, завершенности, в понимании	Цель деятельности - удовлетворение потребности в защитном первичном отторжении, потребность в обособлении от чужой точки зрения (Ж. Лапланш, Ж. Понгалис, А.А. Налчаджян, Г. Тарг, Э. Фромм, Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников, Ю.С. Савенко и др.)
	Обнаружение противоречий между субъективным опытом ребенка и теми смыслами, которые заложены в поступающей порции учебной информации	Обнаружение противоречий между опытом человеческого сообщества и теми ценностями, которые предлагаются (навязываются) извне (К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Бондаревская, Дж. Дьюи, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.)
	Личностная способность, относящаяся к интеллектуальной сфере	Личностная способность, относящаяся к нравственной сфере (А.С. Байрамов, Ю.Н. Вьюнкова, В.С. Конева, В.М. Синельников и др.)
	Реализация коллизийной личностной функции сопровождается интеллектуальными эмоциями	Реализация критической личностной функции сопровождается и иными, «обычными» (термин О.В. Леонтьева) эмоциями (Г.М. Бреслав, Ю.Е. Виноградов, Н.В. Витт, Л.В. Пугляева и др.)
Существенные сходства	Личностная способность; Осуществление собственной, субъективной оценки ситуации; Ориентация не только на эмоциональную, но и на смысловую сторону оценки	

Таблица 2

Сравнительный анализ отношений между родственными понятиями:  
"коллизийная личностная функция" и "рефлексивная личностная функция"

	Коллизийная личностная функция	Рефлексивная личностная функция
	Понятия находятся в родственных отношениях	
Существенные различия	Направлена на обнаружение проблемной ситуации	Направлена на разрешение проблемной ситуации (В.В. Давыдов, Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, В.И. Слободчиков, Г.П. Щедровицкий и др.)
	Обнаружение противоречий, несоответствий в непосредственно воспринимаемой информации	Обнаружение причины, которая приводит к противоречию в информации (М.М. Бахтин, Е.В. Бондаревская, Ю.Н. Кулюткин, С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, В.В. Сериков и др.)
Существенные сходства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Личностные способности, инициирующие интеллектуальную деятельность;</li> <li>- Качественные характеристики интеллекта школьника;</li> <li>- Понимание как результат реализации данных функций;</li> <li>- Сопровождаются состоянием сомнения, колебания;</li> <li>- Лежат в основе саморегуляции деятельности, в том числе учебной</li> </ul>	

Таблица 3

Сравнительный анализ отношений между родственными понятиями:  
"коллизийная личностная функция" и "мотивирующая личностная функция"

	Коллизийная личностная функция	Мотивирующая личностная функция
	Понятия находятся в родственных отношениях	
Существенные различия	Цель деятельности – удовлетворение потребности в ясности, простоте, упорядоченности, завершённости, в понимании	Цель деятельности – удовлетворение потребности в осознании личного смысла своей интеллектуальной активности (Е.В. Бондаревская, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин и др.)
	Реализация коллизийной личностной функции осуществляется в рамках проблемной ситуации	Реализация мотивирующей личностной функции связана не только с проблемной ситуацией (А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, А.М. Матюшкин, Т.А. Платонова, Н.Ю. Скороходова и др.)
Существенные сходства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Личностные способности, инициирующие интеллектуальную деятельность;</li> <li>- Качественные характеристики интеллекта школьника;</li> <li>- Данные личностные функции присущи субъекту познания;</li> <li>- Коллизийная и мотивирующая личностные функции могут саморазвиваться, что не исключает возможности качественного изменения под воздействием специально-организованного педагогического процесса</li> </ul>	

На основании проведенных логических операций может быть предложено определение понятия "коллизийная личностная функция". Коллизийная личностная функция - это личностная способность, реализуемая в деятельности по обнаружению противоречий, которая удовлетворяет потребность человека в ясности, простоте, упорядоченности, завершенности и понимании.

Рассматривая структуру коллизийной личностной функции младшего школьника как единство ее составляющих (потребностно-мотивационная, эмоциональная, содержательно-операциональная), мы оцениваем ее реализацию ребенком по следующим критериям (таблица 4).

Таблица 4

Критерии реализации младшими школьниками коллизийной личностной функции

№	Критерии	Номинативная шкала признака
1.	Адекватность реакции	- нетождественность реакции - тождественность реакции
2.	Форма проявления реакции	- эмоциональная реакция (недоумение, удивление) - вербальная реакция (собственно-познавательные вопросы)
3.	Глубина распознаваемого противоречия	- поверхностное противоречие - скрытое противоречие
4.	Осмысленность выявленного противоречия	- противоречие не рефлексировано - противоречие рефлексировано
5.	Действенность в отношении выявленного противоречия	- противоречие практически не ликвидируется - противоречие ликвидируется (исправляется текст, вывод, схема и т.д.)

Обозначенные критерии могут быть положены в основу теоретической модели уровней реализации младшими школьниками коллизийной личностной функции:

Нулевой уровень - реакция неадекватна на противоречие.

Первый уровень (низкий) - реакция на поверхностное противоречие тождественна, то есть противоречие обнаружено, форма проявления эмоциональная, противоречие не рефлексировано.

Второй уровень (ниже среднего) - реакция на поверхностное противоречие тождественна и проявляется в вербальной форме, противоречие не рефлексировано.

Третий уровень (средний) - реакции на поверхностное и скрытое противоречия тождественны и выражены в вербальной форме, поверхностное противоречие рефлексировано и ликвидируется, скрытое противоречие не рефлексировано и не ликвидируется.

Четвертый уровень (выше среднего) - реакция на скрытое рефлексированное противоречие тождественна и выражена в вербальной форме, поверхностное противоречие полностью ликвидируется респондентом.

Пятый уровень (высший) - реакции на поверхностное и скрытое рефлексированные противоречия тождественны и выражены в вербальной форме, противоречия ликвидированы.

Обозначение становления коллизийной личностной функции учащихся в образовательном процессе как проблемы связано с разрешением следующих вопросов: когда, в какой период школьного образования это возможно, каковы дидактические условия становления коллизийной личностной функции.

Младший школьный возраст в силу присущих ему психических новообразований, особенностей социального развития является сензитивным периодом для начала процесса становления коллизийной личностной функции. Коллизийная личностная функция проявляется в младшем школьном возрасте как "зарождающаяся" личностная способность.

Многие исследователи (Ю.К. Бабанский, Г.Н. Вергелес, М.Е. Дуранов, Ю.П. Сокольников и другие) приходят к выводу, что любая педагогическая система, явление, процесс может успешно функционировать только при соблюдении соответствующих условий.

Теоретически первое дидактическое условие становления коллизийной личностной функции младших школьников опирается на концептуальное положение личностно-ориентиро-

ванного образования о структуре опыта ребенка. В ходе теоретического анализа мы выяснили, что исследователи (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) среди необходимых и достаточных элементов этого опыта называют предметы, понятия, представления, (то есть понятийно-гностическую ориентацию в учебном материале), операции, приемы, правила выполнения действий (предметно-когнитивный опыт) и эмоциональные коды (то есть смена переживаний, установки, личностные смыслы). Таким образом, содержательно данное дидактическое условие предполагает формирование у школьников обобщенных представлений или первоначальных понятий, выступающих в качестве их субъективного опыта, который приобретает благодаря выполнению учениками интеллектуальных действий по разделению общих и собственных признаков объектов, различению существенных и несущественных признаков; выполнению логических приемов по выделению содержания и объема усваиваемого понятия; совершенствованию выполнения таких логических операций, как синтез, анализ, сравнение, обобщение. Эти действия являются минимальным набором, обеспечивающим младшему школьнику возможность реализации коллизийной личностной функции. В экспериментальной работе выяснилось, что для дальнейшего развития коллизийной личностной функции у учащихся начальной школы необходимо овладение ими более сложными интеллектуальными действиями: распознаванием истинных и ложных суждений; определением смысла логических связок "и", "или", "не" и умения выполнять соответствующие логические операции (конъюнкцию, дизъюнкцию, импликацию, отрицание "не"); пониманием смысла и правильным употреблением кванторов ("все", "некоторые", "существует", "хотя бы один", "каждый", "всякий" и т.п.); умением строить простейшие умозаключения, опираясь на данные посылки; оформлением словами "следовательно", "значит" логической связи, существующей между посылками и заключением; построением учащимися индуктивных и дедуктивных рассуждений, правильным использованием аналогии.

Для углубления смысла первого дидактического условия становления коллизийной личностной функции младших школьников мы воспользовались утверждением С.П. Баранова о том, что учебный материал представляет собой особый "вид моделирования", что определяет специфику, своеобразие отражения действительности учеником. Увоенная школьником модель учебного материала должна соответствовать оригиналу, если под "оригиналом понимать предмет, явление в реальном условии его бытия" (С.П. Баранов).

Таким образом, мы подошли в своем исследовании к следующей формулировке первого дидактического условия становления коллизийной личностной функции: формирование у младших школьников субъективной модели учебного материала, адекватной оригиналу. Эта субъективная модель учебного материала содержит оценку истинности полученной информации, является результатом внутреннего диалога, эмоциональных переживаний школьника.

Дидактическая целесообразность первого условия - формирование у младших школьников субъективной модели учебного материала, адекватной оригиналу - заключается в обеспечении возможности выполнения детьми заданий на обнаружение противоречий.

В связи с этим, в качестве второго дидактического условия выступает такая возможность, при которой учитель отбирает или самостоятельно конструирует задания на обнаружение противоречий.

Необходимость конструирования заданий на обнаружение противоречий объясняется тем, что задание является той формой цели, при которой ученик становится субъектом учебной деятельности (Т.А. Соловьева, В.Д. Шадриков). Дидактический потенциал заданий на обнаружение противоречий раскрывается через функционирование потребностно-мотивационной, эмоциональной и содержательно-операциональной составляющих коллизийной личностной функции. В тексте диссертации сформулированы основные требования к заданиям на обнаружение противоречий; проанализированы их функциональные различия; выделены три уровня сложности содержания системы заданий на обнаружение противоречий и определена их типо-

логия, соотнесены типы заданий на обнаружение противоречий и этапы урока, на котором дидактически целесообразно их предъявлять младшим школьникам.

В работе предложены следующие принципы построения системы заданий на обнаружение противоречий: принципы "продуктивного выхода", "нарастания самостоятельности" и "тренинга", образующие систему, функционирование которой и задает логику отбора и конструирования учителем таких заданий:

1) принцип "продуктивного выхода" означает, что результатом выполнения школьником задания на обнаружение противоречия должно стать "снятие" этого противоречия за счет рефлексивно-антиципационных процессов (Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков), выступающих в единстве и составляющих механизм выполнения подобных заданий;

2) принцип "нарастания самостоятельности" означает, что побуждение учащихся к самостоятельному обнаружению противоречий предполагает сокращение объема помощи учащимся и предоставления допустимой свободы младшим школьникам при выполнении заданий на обнаружение противоречий;

3) принцип "тренинга" реализуется путем систематической тренировки поиска противоречий на материале разных учебных предметов.

Третье дидактическое условие - осуществление психолого-педагогической поддержки процесса становления коллизийной личностной функции младшего школьника в образовательном процессе - связано, с одной стороны, с посреднической функцией педагога (В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов, Д.Б. Эльконин), с другой стороны, с актуализацией педагогом личностного потенциала младших школьников. Ее суть раскрывается через организацию такого "помогающего отношения" (Г.А. Геллер) со стороны учителя, когда педагог замечает и "поддерживает" малейшее повышение уровня реализации учеником коллизийной личностной функции. Она выражается в целенаправленной работе по обогащению лексики детей такими понятиями, как "противоречие", "противоположность" и выражениями "мне кажется", "постараюсь доказать свою точку зрения", "разрешите высказать свое предположение", "повторите (уточните) свою точку зрения" и др.; в организации совместной работы учителя и учащихся по преодолению психологического барьера при высказывании и доказательстве своего мнения (пусть даже ошибочного); в использовании стратегии постановки учащимися вопросов, способной разрушать барьеры непонимания; в совместной выработке соответствующих правил по ведению диалога с целью установления доверительных отношений и т.д.

Выявление и реализация совокупности дидактических условий инициирует необходимость разработки особой технологии организации становления коллизийной личностной функции школьников в образовательном процессе.

**С.О. Домбек**

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Утверждение в образовательной теории и практике личностно-ориентированной модели образования приводит к перемещению акцента в деятельности педагога с прямого руководства познавательной деятельностью школьников на создание оптимальных условий для общего психического и интеллектуального развития ученика. Современная практика обучения развитие интеллекта связывает, в первую очередь, с развитием рациональной составляющей познания. В связи с этим наблюдается относительная обособленность чувственной и рациональной сторон познавательной деятельности учащихся, что в итоге отрицательно вли-