

**Личностная ориентация
преемственности
процесса образования учащихся
начальной и средней школы**

Л.Д. Санина

В данной статье мы продолжаем знакомить уважаемых коллег с возможными подходами к решению проблемы преемственности образования между начальной и средней школой.

*В наших материалах, любезно опубликованных редакцией журнала «Начальная школа: плюс-минус» в № 9 за 2001 г., мы определили два направления реализации принципа преемственности образования. Одно из них предполагает введение в школьный компонент учебного плана прикладных курсов, направленных на обучение школьников приемам самостоятельной познавательной деятельности, тренировки их интеллектуальных и творческих способностей. Для младших школьников – это **уроки развития**. Для пятиклассников – **саморазвития**. Такие уроки проводятся нами два раза в неделю в течение уже четырех лет.*

В статье мы представляем в форме тематического планирования содержания курса развития интеллекта учащихся начальной школы как фрагмент педагогического опыта учителя школы № 67 г. Магнитогорска Ирины Григорьевны Ярошенко.

Однако прежде чем приступить к изложению этих материалов, мы считаем необходимым дать **теоретическое обоснование** содержания данного курса, определить исходные позиции, ориентиры организации преемственности образования.

Известно, что на стыке двух возрастов возникает кризис развития. Образование как способ организации социальной ситуации разви-

тия ребенка может усилить и позитивную сторону кризиса, и его негативные проявления. **Наша задача – создать такую образовательную среду**, которая поддержит активность ребенка, связанную с возникающими в его сознании новообразованиями, ослабит острые негативные формы кризиса и ускорит развитие ребенка как личности. Продуктивное решение этой задачи возможно в контексте личностно ориентированного подхода в образовании.

Личность является высшей интегративной саморегулирующейся системой. Преемственность как объективная характеристика процесса развития личности ребенка обеспечивает непрерывное самодвижение, образование нового, отсутствовавшего на прежних ступенях. Каждая предыдущая стадия развития служит внутренним условием для следующей, вырастающей из нее. Этим обеспечивается сохранение целостности личности в процессе развития.

Центральное психологическое новообразование младшего подросткового возраста – становление самосознания личности как осознание подростком системы отношений к другим людям, предметам и самому себе [1].

Потребность быть личностью [2] реализуется в трех аспектах. Во-первых, подросток стремится отличаться от других людей, быть нетождественным всеобщему, преодолевать ситуативные ограничения и свою природную ограниченность. Во-вторых – расширять свои связи и отношения, включаться в процесс общественно-социальной жизнедеятельности. В-третьих, личность подростка реализуется в реальных вкладах в другие личности. С этих позиций образовательный процесс можно, на наш взгляд, считать эффективным с точки зрения развития личности, если обеспечивается формирование активности ученика в перечисленных трех аспектах.

Активность ребенка как фактор развития его личности должна определять и направленность вектора преемственности в образовании.

В основе этого тезиса лежат гуманистические идеи К.Роджерса «о значимом обучении» [3]. Он считает, что учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Этот опыт у всех разный и передать его невозможно.

В процессе самообучения ученик берет на себя ответственность за решение тревожащих его проблем, становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, в чем, по мнению К. Роджерса, и следует видеть главный смысл образования.



Самообучение дает наиболее прочные и долго сохраняющиеся результаты, потому что в этот процесс вовлекаются и чувства, и отношения, и мысли, и действия учащегося. Учитель же должен предоставить ученикам все возможные средства и условия для самообучения, выстроить «помогающее поведение», т. е. помочь ребенку открыть в себе то положительное, что в нем уже есть, стимулировать развитие ученика, а не формировать конечный ряд формализованных качеств.

Важнейшим фактором существенного позитивного изменения личности являются взаимоотношения учителя и ученика. В ситуации общения ученик должен чувствовать, что он открывается гармоничному, целостному и искреннему в этих взаимоотношениях человеку.

В связи с вышесказанным в подготовке учителя к реализации лично-центрированной образовательной стратегии особо значимым является изучение ребенка и педагогическое прогнозирование целесообразного, ориентированного на самостоятельную активную личность образовательного процесса. В этом контексте для учителя важна его способность к эмпатии, чувствительность и восприимчивость к качествам ребенка, принятие его и понимание того, что он за человек, каковы его склонности, возможности, как предположительно он будет развиваться.

Поскольку наряду с потребностью быть личностью индивид на каждой ступени своего развития имеет определенные возможности для удовлетворения этой потребности, рассмотрим психологический портрет личности школьника, вступающего в подростковый возраст. Мы опираемся на периодизацию развития личности ребенка, созданную Л.И. Божович [1] на основе изучения развития сознания.

В психологических исследованиях [4] отмечается, что к подростковому этапу начинают складываться ценностные ориентации как личностно-образующая система. Это проявляется в динамичности образа «Я».

Структура «Я» младшего школьника носит предметно-действенный характер. Третьеклассники в самоописании перечисляют конкретные формы поведения, связанные с учебной деятельностью, и то, как это оценивается ими и окружающими. Вторыми по значимости называются умения и формы поведения, в которых проявляются физическая сила и качества мужественности (у мальчиков) и качества личности, характеризующие отношение ее к людям (у девочек). Для младшего школьника характерно равновесие негативных и позитивных суждений о себе, неудачи воспринимаются как временные и ситуативные.

В 10–11 лет происходит резкий скачок в развитии ценностных ориентаций, они начинают складываться в

сложную устойчивую систему, определяющую мировоззрение ребенка. На первое место в критериях самооценки выходят нравственные особенности личности, которые проявляются в отношениях с окружающими, прежде всего со сверстниками. Растет значимость стиля поведения. Отмечается бурный рост негативных самооценок, но положительные оценки доминируют. Второе место начинают занимать качества мужественности подростка и интеллектуальные качества. Суждения о себе младших подростков становятся более самостоятельными и аргументированными, содержание «Я» – более многозначным. В структуре своего «Я» 12-летние подростки в первую очередь выделяют умения, интересы, способности и уровень развития интеллекта. Второе и третье по значимости места занимают самооценка и ролевые характеристики, а замыкают этот перечень отношения с окружающими людьми. В 11-летнем возрасте уровень межличностной тревожности в два раза превышает уровень самооценочной тревожности. 13 лет – это пик школьной тревожности подростков.

Страхи, переживаемые подростками, в значительной мере обусловлены одним из основных противоречий этого возраста: противоречием между стремлением подростка быть самим собой, сохранить свою индивидуальность и в то же время быть вместе со всеми, т.е. принадлежать группе, соответствовать ее ценностям и нормам. Это противоречие рождает страх не быть собой (страх изменения), страхи в области межличностных отношений. Также называются страхи нападения, пожара, болезни, стихии и замкнутого пространства, т.е. опасения, так или иначе связанные со страхом смерти. Последствия страхов многообразны, но главные из них – это возрастающая неуверенность, как в самом себе, так и в других людях.

Сопоставление динамики тревоги с динамикой самооценки показывает их тесную взаимозависимость: чем выше и адекватнее самооценка,

тем меньше тревожность и больше уверенность в себе и своих возможностях.

Возможности саморазвития личности подростка обусловлены в первую очередь уровнем зрелости когнитивных структур, обслуживающих различные системы отношений, в которых формируется «Я» ребенка: «Я» – «предметная среда» (младший школьник); «Я» – «окружающие люди» (младший и средний подросток); «Я» – «Я» (старший подросток, стремящийся осознать свою субъектность).

Ж. Пиаже [5] в своей концепции рассматривал вопрос о влиянии интеллектуального развития на психическое развитие подростка в целом.

В подростковом возрасте осуществляется последняя фундаментальная децентрация. Ребенок освобождается от конкретной привязанности к предметам и объектам. Он начинает рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить, строит жизненную программу, что требует развития формально-логического мышления.

Однако изучение психологами интеллектуального развития подростка середины 90-х годов XX столетия позволяет говорить о неравномерности этого процесса, что сказывается на результатах умственной и учебной деятельности [4].

Период от 11 до 14 лет характеризуется прогрессивным развитием формально-логического мышления. Общий уровень интеллектуального развития подростков возрастает в 1,6 раза. Развитие вербального интеллекта опережает невербальный интеллект.

Однако уровень интеллектуального развития подростков оказывается недостаточным для успешного усвоения учебной программы в школе. Со всеми тестовыми заданиями справилось от 30 до 36% 11–12-летних подростков.

Период 12–13 лет является сенситивным в интеллектуальном развитии подростков, а период 13–14 лет – критическим. Об этом свидетельствуют показатели развития отдельных параметров интеллекта.

11–12-летние подростки демонстрируют наилучшую способность к классификации и хорошо сформированные логические связи (прирост по субтесту «аналогии»), но у них очень слабо развита способность обобщать.

У 13-летних отмечается резкий рост интеллектуального развития. Умение обобщать возрастает в 1,4 раза; показатели общей осведомленности повышаются почти в 2 раза; умение проводить аналогии – в 1,25 раза; умение классифицировать – в 1,1 раза; математические способности возрастают в 1,2–1,5 раза.

Период до 15 лет как бы является подготовительным для формирования такой интегративной способности, как умение «действовать в уме» [6], так как для ее формирования необходим высокий уровень развития отдельных познавательных умений: классифицировать, проводить аналогии, обобщать, комбинаторные умения.

Способность «действовать в уме» вообще не сформирована у 58% 13-летних школьников и у 35% 14-летних. Резкий сдвиг в формировании этой способности приходится на диапазон 15–16 лет. Если среди 13–14-летних подростков было выявлено только 12–18% со средним уровнем способности действовать в уме, то среди 15-летних – 31%, а среди 16-летних – 54%.

Развитие связей между интеллектом и личностью идет по пути включения в систему связей новых интеллектуальных и личностных образований и интенсификации этих связей. Исследователи фиксируют, что в интервале 11–12 лет наиболее тесные связи отмечаются между невербальными компонентами интеллекта и эмоционально-волевыми параметрами личности. В 13–14 лет с эмоционально-волевыми характеристиками связаны не только показатели невербального, но и вербального интеллекта. К 15–16 годам увеличивается рост связей между показателями вербального и невербального интеллекта с личностными характеристиками, среди которых доминируют эмоционально-

волевые и коммуникативные свойства личности. Развитие коммуникативных связей и вербально-логических интеллектуальных функций взаимосвязано.

В подростковом возрасте активно развивается такая способность психики, как рефлексивность. Это наиболее существенный вклад интеллекта в процесс развития самосознания.

Современные психологические исследования позволили нам определить особенности зон актуального и ближайшего развития сознания подростка как интегративной характеристики личности. В рамках статьи мы ограничились анализом взаимосвязи двух составляющих развития: ценностных ориентиров в образе «Я» и интеллекта. На наш взгляд, это может быть достаточно необходимым основанием для определения ценностных ориентиров, которые обусловят способ проектирования преемственности между начальной и средней школой в личностно ориентированном образовательном процессе.

Обусловленность содержательных и процессуальных характеристик обучения ценностными отвечает требованиям системности в образовании, отражает диалектический метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Для обеспечения преемственности с младшим подростковым возрастом, снятия учебной и межличностной тревожности, для эффективной подготовки к интеллектуально сенситивному периоду (12–13 лет) мы вводим в начальных классах уроки развития интеллекта.

Вторая часть нашей статьи знакомит вас с примерным содержанием уроков развития в начальной школе.

Ценностные ориентиры зоны актуального развития младшего школьника связаны со сферой «Я» – «предметная среда». Овладение способами деятельности в психомоторной и когнитивной областях является базовым фактором, обеспечивающим преемственность в обучении между младшим школьником и младшим подростком.

В психомоторной области значимым является достижение целей, связанных с формированием различных видов двигательной, манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации: цели, выдвигаемые в рамках физического воспитания, трудового обучения, речевые навыки, навыки чтения и письма.

В когнитивной области в первую очередь важно формирование деятельности по усвоению невербальной и вербальной информации. Способность узнать и воспроизвести, записать или передать какими-либо иными способами информацию в том виде, в каком она была изначально представлена,

предшествует усвоению интеллектуальных навыков.

Особое внимание на уроках развития уделяется умению применить известную информацию в соответствии с категориями, правилами и процедурами. За воспроизведением и повторением следует перестройка, переупорядочение имеющейся информации: опознание, классификация, построение по аналогии, понимание возможностей и гибкости применения правил. Важное место занимает пошаговое выполнение внешне выраженных процедур.

Количество часов на уроки развития распределяется следующим образом:

	1-я четверть	2-я четверть	3-я четверть	4-я четверть	Всего
1-й класс	12 часов	14 часов	17 часов	13 часов	56 часов
2-й класс	17 часов	13 часов	20 часов	13 часов	63 часа
3-й класс	17 часов	13 часов	20 часов	11 часов	61 час
Итого:					180 часов

Тематическое планирование уроков развития интеллекта в 1-м классе

1-я четверть

1. Целостное восприятие предмета. Описание предмета перечислением всех его признаков.

2. Объединение предметов по одному общему признаку.

3. Описание животного.

4. Общее и различное. Учимся искать одинаковые свойства предметов.

5. Общее и различное. Учимся искать различные свойства предметов.

6. Тестирование. Узнавание предмета по заданным признакам.

2-я четверть

1–3. Существенные и несущественные признаки предметов и явлений.

4–6. Игры со словами. Слово и предмет. Описание признаков слов.

7. Описание признаков числа. Сравнение чисел.

8. Правила построения числового ряда. Простая числовая закономерность.

9–10. Сложная числовая закономерность.

11. Сравнение слов и чисел.

3-я четверть

1. Составление классификации геометрических фигур.

2. Определение основания и словесная характеристика готовой классификации геометрических фигур.

3–5. Определение основания и словесная характеристика группы слов и математических выражений в готовой классификации.

6–8. Деление предметов на группы по заданному основанию.

9–11. Деление слов на группы по заданному основанию.

12–14. Словесная характеристика основания и самостоятельное составление классификации.

15–17. Изменение классификации с изменением основания.

18. Тестовое задание по составлению классификации.

4-я четверть

1–3. Составление классификации по нескольким основаниям.

4–5. Составление сложной классификации совокупности объектов.

6–7. Составление сложной классификации чисел и фигур.

8. Составление классификации звуков русского языка.

9. Поиск общих свойств у предметов, мало связанных между собой.

10. Поиск предметов, обладающих сходными свойствами.

11. Поиск вариантов исключения из ряда предметов и слов.

12. Поиск предметов с противоположными свойствами.

13. Поиск разнообразных способов применения предмета.

Тематическое планирование уроков развития интеллекта во 2-м классе

1-я четверть

1. Сходство и различие предметов и явлений. Описания точные и неточные.

2. Описание предмета.

3. Описание места.

4. Описание внешности человека.

5. Существенные и несущественные признаки в описании предмета.

6. Отгадывание и составление загадок.

7. Сравнение понятий. Определение сходства и различия двух понятий.

8. Поиск предметов, имеющих в описании общий признак.

9–12. Родовидовые отношения между понятиями.

13–16. Составление систематизации.

2-я четверть

1. Определение понятия предмета или явления.

2–8. Составление определения понятия (геометрические

фигуры, математические и грамматические понятия и др.).

9–12. Составление определений. Неверные и верные определения.

3-я четверть

1–4. Отношение между понятиями «часть – целое».

5–8. Причинно-следственные отношения. Установление причины и следствия события.

9–10. Отношения последовательности.

11–12. Отношения «предмет – функция».

13–14. Отношение генезиса.

15–17. Отношение между понятиями как основание для классификации.

18–20. Аналогия как отношение между объектами.

4-я четверть

1–2. Сложная закономерность построения числового ряда.

3–4. Найди закономерность и заверши рисунок.

5. Высказывания. Высказывания истинные и ложные.

6–8. Высказывания со словами логического следования: *все, любой, только, иной, иногда, были, некоторые, и, или.*

9–10. Истинность высказываний со словами логического следования.

11–12. Изменение ложного высказывания в истинное.

Тематическое планирование уроков развития интеллекта в 3-м классе

1-я четверть

1. Высказывания истинные и ложные.

2–6. Причинно-следственные отношения между понятиями. Сложные высказывания со словами логического следования: *значит, следовательно, если..., то...*. Проверка суждения при помощи круговых схем.

7. Разнообразные классификации явлений и предметов окружающего мира.

8. Множество как группа предметов и явлений, которые не имеют общего основания.

9. Запись множества. Круговые схемы.

10. Правила построения множества.

11. Элементы множества.

12. Принадлежность предмета к данному множеству.

13. Общие элементы множеств.

14. Элементы, принадлежащие только одному множеству.

15. Все элементы данных множеств.

16–17. Множество, элементы которого образуют истинное (ложное) высказывание.

2-я четверть

1–2. Объединение множеств.

3–4. Пересечение множеств.

5. Истинность высказываний.

6. Уравнивание количества элементов множеств.

7. Изменение количества элементов множеств.

8–9. Комбинаторные задачи, имеющие несколько вариантов решения.

10–12. Текстовые задачи, решаемые круговыми схемами.

13. Тест. Решение текстовых задач.

3-я четверть

1. Рассуждение. Посылка и заключение в рассуждении.

2–5. Рассуждения правильные и неправильные.

6–7. Истинные и ложные посылки в рассуждении.

8–9. Связь формы рассуждения и его посылки с заключением рассуждения.

10–11. Условия получения верного заключения в рассуждении.

12. Дополнение рассуждения недостающим следствием или посылкой.

13–14. Несколько вариантов следствия при одних и тех же посылках.

15. Доказательства утверждения.

16. Опровержение утверждения.

17–18. Доказательство или опровержение утверждения.

19–20. Построение правильных рассуждений.

4-я четверть

1. Построение определения понятия.

2–3. Определение предмета с указанием функционального признака.

4–5. Истинность определения устанавливаем методом рассуждения.

6–7. Аналитическая задача, решаемая рисунком-схемой.

8–9. Аналитическая задача, требующая вывода из суждения.

10–11. Аналитическая задача, требующая вывода из нескольких суждений.

В третьей части нашей статьи мы обратимся к **деятельностному аспекту уроков развития.**

Для развития когнитивной и эмоционально-волевой сферы важно усвоение способов взаимодействий с другими людьми (работа в паре, начала работы в группе) в соответствии с правилами. Это также относится к зоне ближайшего развития младшего школьника.

Л.С. Выготский говорил о том, что все психические функции, включая сознание, появляются в совместном, совокупном действии индивидов [7]. Трудно переоценить роль различных видов общения в возникновении и формировании сознания. Сознание – это свойство индивида, но оно есть свойство трансперсональных отношений. Сознание отдельного индивида сохраняет свою диалогическую природу и, соответственно, социальную детерминацию.

В зоне актуального развития младшего подростка постепенно становятся ведущими ценностные ориентиры, связанные с системой отношений «Я» – «другие люди».

Выделение субъект-субъектных отношений как наиболее значимых в теоретической модели мыслительного акта позволяет представить структуру соответствующей ему познавательной активности в виде двух звеньев, перемежающихся между собой: «мышление для себя» и «мышление для другого» [8]. Это определяет целесооб-

разность преобладания и преобладающего развития таких форм обучения, как: вопросно-ответная, диалог в паре, групповая работа.

Интегративное развитие познавательной активности и субъект-субъектных отношений целесообразно начинать с обучения младшего школьника умению задавать вопросы.

Произвольная постановка вопроса, направленного на уточнение информации, ее расширение и развитие, на расчленение и исследование проблемной ситуации, претерпевает изменения от вопросов к другому к вопросам рефлексивным – к самому себе. Обучение продуктивному взаимодействию должно начинаться в младшем школьном возрасте и получать свое развитие в подростковый период. Этот процесс выглядит как постепенное развитие диалогических звеньев в структуре мышления, направленных на взаимодействие с партнером: «мышление для другого», «мышление за другого», «мышление совместно с другим».

В начальных классах важно организовать диалогические взаимодействия так, чтобы они не были формальными. Выдвижение и принятие гипотез должно сопровождаться объяснением и обоснованием. Диалог является условием развития у младшего школьника сложной логической операции объяснения.

Участие партнера позволяет младшему школьнику вынести вовне свою точку зрения, выявить возможность существования другой точки зрения, провести сопоставление их с выбором лучшей. Младшему школьнику сложно сопоставлять разные гипотезы во внутреннем плане. Требуется партнер, чтобы ему эти гипотезы объяснить, вербализовать свой мыслительный поиск, отделить от себя результаты своего размышления, вынести их вовне и только тогда провести сопоставление.

Продуктивность диалоговой формы обучения повышается, если стимулировать двустороннюю активность партнеров. Участники

диалога в этот возрастной период начинают приобретать умения распределять и перераспределять роли, развивать идеи совместно, отстаивать свою точку зрения. От учащихся требуется напряжение внимания и умение кратко фиксировать гипотезы, чтобы их «не потерять».

Развитие диалогической активности в подростковом возрасте проявляется в постепенном переходе к внутреннему диалогу. Процесс сравнения нескольких вариантов решения и выбор лучшего представляет еще значительную сложность для младшего подростка.

В диалогическом взаимодействии партнеров следует ориентировать на взаимодополнение и взаимопомощь. Это становится возможным при развитии умения не только выслушать партнера, но и разобраться в его суждениях, спросить о том, что неясно. Для достижения конструктивных решений младший подросток должен научиться развивать идею: объяснить гипотезу партнера за него, конкретизировать и обобщать гипотезы партнера.

Задание на преобразование собственной гипотезы, обусловленное критикой партнера, стимулирует подростков на построение диалогических взаимодействий. В этих взаимодействиях присутствуют информационные вопросы, вопросы, выясняющие содержание точки зрения партнера; элементы внутреннего диалога, когда учащиеся прерывают обсуждение, чтобы подумать «про себя».

В процессе диалоговых взаимодействий складывается понимание ответственности и нормальности различий между людьми. Это ослабляет уровень тревожности в межличностных отношениях и снижает количество негативных самооценок.

Обучение в форме диалога развивает у подростков ценностное отношение к себе как к личности, к другим, к деятельности. Уточняется образ «Я». Диалоговое взаимодействие в решении проблемы дает в течение урока каж-

дому ученику возможность самовыражения, проявления самостоятельности и независимости.

Получают подкрепление представления подростков о значимости интеллектуальных способностей и умения доброжелательно взаимодействовать в учебной деятельности. Проявляя инициативу при выборе партнера, подростки выбирают того, «с кем можно посоветоваться», имея в виду и взаимопонимание, и знания, и умение работать с информацией, и речевые умения.

Таким образом, происходит осознание общеучебных и интеллектуальных умений как ценностных для самореализации и саморазвития личности. Эта тенденция закрепляется в групповой работе, в процессе коллективного мышления.

Работа в группе позволяет подростку преодолеть противоречие между желанием «быть со всеми» и стремлением «оставаться собой». Успех в групповом взаимодействии определяется процессом самоопределения каждого участника относительно целей и задач групповой работы, поиска способа решения, имеющихся у него средств мыслительной и организационной деятельности, способов рабочего взаимодействия в группе. В групповой работе над заданием школьник учится целенаправленно выслушивать и анализировать точки зрения других членов группы, чтобы сформировать собственное суждение и высказать его точно, кратко и четко.

Признание значимости подростка группой и его самопризнание во многом зависит от умения подростка, с одной стороны, проявлять ответственность и убежденность, аргументированно отстаивая свою точку зрения, а с другой – быть готовым пересмотреть свои суждения и изменить образ действий при наличии убедительных доводов.

Групповая работа не только закрепляет такую ценностную ориентацию, как стремление к сотрудничеству, но и способствует разви-

тию рефлексии, самопознания. Это обеспечивает преемственность в развитии личности подростка, освоение им новой системы отношений «Я» – «Я», чтобы в соответствии с осознанными им самим собственными способностями, интересами и убеждениями строить жизненные планы.

Потребность подростка в самоидентификации подсказывает целесообразность использования в групповом обучении обязательного этапа рефлексии, призванной удовлетворить интерес школьников к самопознанию и изучению человеческих отношений. Это позволит, во-первых, помочь подростку изменить восприятие причин собственных трудностей общения, отказать от обвинения других и самообвинения, осознать свои конкретные недостатки. Во-вторых, на этой основе осуществить коррекцию уже имеющихся неудачных форм общения, овладеть новыми навыками общения. Результатом групповой работы является гармонизация самооенок. У большинства подростков самооценка повышается. Понижается самооценка у тех, кто раньше мало задумывался над своей ролью в общении.

Подведем итог сказанному в статье. Преемственность есть объективная характеристика развития личности как единства непрерывности и прерывности. Динамика становления самосознания личности может быть ценностным основанием, определяющим содержательный и процессуальный компонент образования с учетом качественной специфики каждой следующей ступени в непрерывном процессе развития субъектности. **Условием эффективного решения проблемы преемственности в образовании является гармоничное сочетание личностного и системно-деятельностного подходов.**

Литература

1. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4; 1979. № 4.

2. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность быть личностью // Вопросы философии. 1982. № 3.

3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.

4. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1998.

5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М., 1969.

6. Зак А.А. Развитие способности действовать «в уме» у школьников I–X классов // Вопросы психологии. 1983. № 1.

7. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч. В 6-ти т. – М., 1984.

8. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4.

Людмила Дмитриевна Санина – канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования Магнитогорского государственного университета.

**Издательство «Баласс»
ПРЕДЛАГАЕТ КОМПЛЕКТ ПОСОБИЙ
ДЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА 2100»**

«Школа 2100». Сборник программ. Дошкольная подготовка. Начальная школа.

По дороге к Азбуке (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Т.Р. Кислова) в 4-х частях. Пособие по развитию речи и подготовке к обучению грамоте для детей 4–6 лет.

Наши прописи (авт. Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина) в 2-х ч. Пособие по подготовке к обучению письму.

Ты – словечко, я – словечко... (авт. З.И. Курцева/Под ред. Т.А. Ладыженской). Пособие по риторике для детей 5–6 лет.

Здравствуй, мир! (авт. А.А. Вахрушев, Е.Е. Кочемасова) в 3-х частях. Пособие по ознакомлению с окружающим миром для детей 3–6 лет.

Игралочка (авт. Л.Г. Петерсон, Е.Е. Кочемасова) в 2-х частях.

Раз – ступенька, два – ступенька... (авт. Л.Г. Петерсон, Н.П. Холина) в 2-х частях. Математика для дошкольников 3–6 лет.

Всё по полочкам (авт. А.В. Горячев, Н.В. Ключ). Пособие по информатике для детей 5–6 лет.

Путешествие в прекрасное (авт. О.А. Куревина, Г.Е. Селезнева) в 3-х частях. Пособие по курсу «Синтез искусств» для детей 3–6 лет.

Ко всем пособиям имеются подробные методические разработки занятий.

Непрерывность и преемственность в обучении по Образовательной системе «Школа 2100» обеспечивает комплект учебников для начальной школы тех же авторов.

Заявки на учебники принимаются по адресу:

111123 Москва, а/я 2, «Баласс»

и по телефонам: (095) 176-12-90, 176-00-14