

**Современное понимание реализации
преемственности между
дошкольным и начальным звеньями
системы образования**

А.В. Белошистая



Незаметное для многих, но очень важное **превращение детского сада в ДОУ** (дошкольное образовательное учреждение) породило целый ряд как теоретических, так и практических проблем методологического характера, на сегодняшний день не только не имеющих своего решения, но и не всегда осознаваемых работниками дошкольных учреждений – методистами и воспитателями. Одной из важнейших проблем этого ряда является **проблема преемственности между дошкольным и начальным звеньями**.

Актуальность рассмотрения данной проблемы связана с нарушением преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания и **изменением требований общества к качеству воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста**.

Переход начальной школы на четырехлетнее обучение является реальным фактом перспективного планирования образовательной стратегии в нашей стране. Насколько целесообразным он является с точки зрения возрастных этапов развития ребенка и создает ли для него **условия благоприятной адаптации к школьному обучению** – это вопрос, по которому мнения части психологов и методистов расходятся. С точки зрения анализа возрастных этапов развития ребенка, ориентированного на периодизацию, связанную с кризисами возрастного развития (Л.С. Выготский), возраст 6,5 лет, определенный как оптималь-

ный для поступления в четырехлетнюю начальную школу, не является благоприятным для ребенка периодом, поскольку совпадает с кризисом седьмого года жизни.

Кризис седьмого года жизни связан с изменением восприятия своего места в системе отношений, т.е. с изменением социальной ситуации в жизни ребенка. Как считает Л.И. Божович, кризис 7 лет – это период рождения социального «Я» ребенка. Психологи считают, что характерная для этого периода переоценка ценностей определяется изменением внутренней позиции ребенка под влиянием внутренних (органических) факторов, подготовленных всем ходом личностного развития ребенка (И.Ю. Кулагина). Намечавшееся в конце дошкольного детства умение осознавать свои переживания упрочивается. В период кризиса седьмого года жизни проявляется то, что Л.С. Выготский называл *обобщением переживания*, при котором осознанные переживания образуют устойчивые аффективные комплексы. И.Ю. Кулагина считает, что этот кризис независим от того, когда ребенок пошел в школу – в 6 или 7 лет, поскольку у разных детей кризис может сместиться либо к 6, либо к 8 годам, т.е. он не жестко связан с объективным изменением ситуации*.

Однако реальные наблюдения в школьной практике дают основания полагать, что у **значительной части детей кризис происходит именно под влиянием начавшегося школьного обучения**. Ребенок попадает в новую

* Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 1997. С. 120.

социальную ситуацию, где значимые для прежнего жизненного этапа ценности, связанные с игрой, прежние интересы, мотивы действий мгновенно **теряют внешнее подкрепление**. И.Ю. Кулагина пишет: «Маленький школьник с увлечением играет и играть будет еще долго, но игра перестает быть основным содержанием его жизни»*. Суть в том, что сам ребенок может еще долго не понимать, что игра «перестала быть основным содержанием его жизни». Учителя практически весь первый год пребывания «шестилеток» в школе отмечают этот факт. Именно это несовпадение внутренних и внешних условий существования ребенка в данный период может являться причиной обострения кризиса седьмого года жизни. Не секрет, что многие «шестилетки», так рвавшие в августе в школу, уже к концу сентября испытывают жестокое разочарование в школьной жизни.

Приведем еще одну цитату из пособия И.Ю. Кулагиной: «Цепь неудач или успехов (в учебе, в широком общении), каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса – чувства неполноценности, унижения, оскорбленного самолюбия или чувства собственной значимости, компетентности, исключительности. Конечно, в дальнейшем эти аффективные образования могут изменяться, даже исчезать по мере накопления опыта другого рода. Но некоторые из них, подкрепляясь соответствующими событиями и оценками, будут фиксироваться в структуре личности и влиять на развитие самооценки ребенка, его уровня притязаний»**. Как не узнать в этом описании наших школьных «неудачников» (неуспевающих учеников) и «удачников» («отличников»)! Конечно, пусковым механизмом этих аффективных комплексов является школьная неуспеш-

ность ребенка, которая постоянно подвергается оценке учителем, родителями и сверстниками.

Таким образом, **даже те дети, которые самостоятельно еще «не созрели» для кризиса седьмого года жизни, неминуемо вводятся в его ситуацию началом школьного обучения**. И.Ю. Кулагина отмечает, что чисто кризисным проявлением дифференциации внешней и внутренней жизни детей в этот период обычно становятся кривляние, манерность, искусственная натянутость поведения. Эти внешние проявления – так же, как и склонность к капризам, аффективным реакциям, конфликтам, – начинают исчезать, когда ребенок выходит из кризиса и вступает в новый возраст***.

Возможно, этот новый возраст и был бы наиболее благоприятным для большинства детей периодом, если бы школьное обучение с его правилами и системой ценностей не явилось бы новым психотравмирующим фактором в жизни ребенка. Конечно, пришлось бы смириться с тем, что первый класс окажется разновозрастным, поскольку в него придут дети 6, 7 и даже 8 лет. Однако опыт школьной педагогической деятельности подсказывает, что **важен не столько биологический возраст ребенка, сколько уровень его психического развития**, поскольку ребенок действительно становится школьником тогда, когда приобретает соответствующую **внутреннюю позицию**, а это возможно лишь при отсутствии устойчивых аффективных комплексов, связанных со школьной жизнью.

Очевидно, что целесообразное взаимодействие между ведущими линиями обучения и воспитания в этом возрасте определяет успешность всего дальнейшего развития ребенка, комфортность его пребывания в начальной школе и, вероятно, не должно ставиться в зависимость от организационных сторон системы обучения.

* Кулагина И.Ю. Цит. соч. С. 121.

** Там же, с. 122.

*** Там же, с. 123.

Преемственность между дошкольным и начальным звеньями рассматривается на современном этапе как **одно из условий непрерывного образования ребенка**. Однако это не означает, что основная цель дошкольного образования – это подготовка к школе. К сожалению, сегодня многие авторы рассматривают проблему целесообразного отбора содержания дошкольного образования как более раннее изучение программы первого класса и сводят цели непрерывного образования к формированию уже в дошкольном детстве узкопредметных знаний, умений и навыков. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли **предпосылки деятельности учения**, а только тем, готов ли он к изучению русского языка, математики, природоведения.

Приведем **философское определение понятия преемственности**.

Преемственность – объективная **необходимая связь** между *новым* и *старым* в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания отрицания*.

Материалистическая диалектика связывает преемственность с процессами поступательного развития в природе, обществе и мышлении, при котором более высокая форма развития объекта или явления, будучи преемственно связана с низшей, не отменяет ее, а включает в себя и подчиняет себе.

Диалектически понятое отрицание предполагает не только ликвидацию старого, но и сохранение и дальнейшее развитие того прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед ни в бытии, ни в познании**.

Правильное понимание процессов преемственности имеет особое значе-

ние для анализа закономерностей развития того или иного процесса.

Таким образом, **преемственность – это не только подготовка к новому, но и, что еще более важно и существенно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым** как основа поступательного развития процесса.

Для образовательного процесса теоретическая разработка понятия преемственности является важнейшей проблемой, предвещающей собственно построение систем взаимосвязанных образовательных звеньев. **Основные задачи**, требующие решения на данном этапе, можно охарактеризовать следующим образом.

1. Определение общих и специфических целей образования на каждой из данных ступеней и определение на основе их поступательной взаимосвязи **преемственных целей** (сохраняющихся и развивающихся на обоих этапах).

2. Построение на этой основе единой взаимосвязанной и согласованной методической системы образования (ее целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации) с обоснованием преемственных связей этих параметров на разных возрастных этапах.

3. Построение единой содержательной линии в предметных областях, согласующейся с обоснованием методической системы и исключающей необоснованные содержательные перегрузки образовательных областей на дошкольном этапе, ориентацию на форсированное обучение («натаскивание») предметным знаниям и умениям, дублирующее школьные программы.

Решение всего комплекса задач может быть достигнуто различными путями. Один из них – **создание непрерывных комплексных программ дошкольного и начального образования либо единым авторским коллективом, либо взаимодействующими коллективами**. Примерами такого подхода к решению проблемы являются про-

* Философский словарь. – М., 1975. С. 327.

** Там же, с. 327.

граммы «Школа 2100», «Из детства в отрочество» и «Сообщество».

Существует и другой путь решения поставленного комплекса задач – общетеоретическое решение проблемы **на основе компонента «готовность к школе»**. Н.Ф. Виноградова характеризует данный компонент как *сформированность на необходимом уровне тех качеств личности ребенка, которые делают этого ребенка **учеником***, т.е. помогают ему учиться. Слово «учиться» понимается в данном случае в прямом смысле – «учить себя», т.е. владеть **учебной самодеятельностью***.

Таким образом, понятие готовности к школе фактически трактуется в смысле формирования элементов учебной деятельности ребенка в дошкольный период, до того, как он непосредственно столкнется с ежедневной необходимостью применять эти умения в непосредственной деятельности учения. Это взгляд методолога и дидакта. Эту сторону проблемы педагоги дошкольного образования еще только начинают замечать, причем на сегодня совершенно не решен вопрос о том, чьей непосредственной обязанностью является работа над формированием этого комплекса умений – школьных педагогов или дошкольных. Во всяком случае в дошкольной педагогике речь об этом пока не идет в принципе.

В дошкольной педагогике проблема формирования готовности к школе традиционно считается проблемой психологической. В пособии Н.И. Гуткиной «Психологическая готовность к школе» появляется термин «феномен психологической готовности к школьному обучению», т.е. подразумевается, что это «вещь» редкостная и неординарная. И действительно, в пособии приводятся достаточно шокирующие данные исследования, проводившегося в 90-х годах с целью определения уровня сформиро-

ванности у детей, поступающих в первый класс, психологического компонента «готовность к школе». Оказалось, что среди обследованных детей шестилетнего возраста к школе были готовы только 6% детей, соответственно 94% детей, которым предстояло начать учиться с шести лет, к школе не были готовы. Аналогичное обследование «семи-леток» показало, что к школе были готовы 17% детей, соответственно 83% детей в 7 лет еще не были готовы к школе**.

В качестве основных показателей готовности к школе в этом исследовании рассматривалась **учебная мотивация**, позволяющая ребенку адекватно воспринимать и старательно выполнять учебные задания. В этом ключе такая важная характеристика, как **произвольность поведения**, рассматриваемая многими психологами как важнейший компонент готовности к школе, выступает как закономерное следствие высокого уровня развития учебной мотивации, что не требует отдельного рассмотрения и измерения данного психологического параметра у ребенка. Иными словами, фактически речь снова идет о формировании важного компонента **учебной деятельности** (учебная мотивация по определению – один из основных параметров учебной деятельности согласно В.В. Давыдову и любому другому теоретику учебной деятельности школьника). Однако суть заключается в том, что **готовность к школе должна быть сформирована у ребенка до его поступления в школу (на момент поступления!)**, т.е., складываясь постепенно, к данному моменту готовности к школе «вызревает» как итог всей дошкольной жизни ребенка. Это позиция психолога. И, таким образом, мы снова оказываемся перед необходимостью разработки как теоретической, так и практической проблемы **формирования и развития у до-**

* Виноградова Н.Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. 2000. № 1. С. 9.

** Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000. С. 117–120.

школьника элементов учебной деятельности.

Следует отметить, что все эти теоретические проблемы составляют как бы «параллельную вселенную» по отношению к реальной жизни. В практической деятельности готовность к школе не воспринимается как проблема ни дошкольными, ни школьными педагогами. Как показывает многолетний опыт работы автора статьи с педагогами обоих профилей в системе повышения квалификации, для абсолютного большинства педагогов этой проблемы не существует, поскольку ситуация считается абсолютно ясной – требуется только «как следует руки приложить».

Термин «готовность к школе» традиционно воспринимается педагогами дошкольного воспитания и школьными учителями достаточно однозначно, в основном с точки зрения готовности к изучению конкретных школьных предметов, что породило собственно систему предварительного тестирования знаний, умений и навыков дошкольников при поступлении в школу на конкретном содержательном материале (счет, решение примеров «в уме» и решение простых задач, чтение текстов, списывание слов и фраз и т.п.).

Такое восприятие данного понятия обусловлено, с одной стороны, сложившейся практикой диктата требований старшего звена образовательной системы младшему (тот же диктат наблюдается при переходе из начальной школы в среднюю, а затем при поступлении ребенка в вуз). С другой стороны, **само понятие «готовность к школе» является совершенно неразработанным в теоретической базе категории «преemptивность».** Такое положение порождает разночтения в его понимании, причем преобладает чисто житейское понимание, сложившееся в последнее десятилетие под действием практики приема дошкольников в школу, когда проверяется только готовность к изучению конкретного школьного предмета и, соответственно, ценится наличие предметных знаний и умений.

Качество (а фактически – ко-

личество) этих знаний, как правило, служит членам «приемной комиссии» основанием для распределения детей в классы «по развивающим программам» и «в традиционку».

Отсутствие этих знаний может спровоцировать отказ в приеме ребенка в школу до следующего года (или отказ в зачислении в тот класс, где обучение ведется по привлекающей родителей программе или конкретным учителем), что, с одной стороны, является нарушением конституционных прав ребенка, потому что право отказа в приеме в школу принадлежит только медицинским работникам; а с другой стороны, приводит к погоне воспитателей дошкольного образования и родителей за формированием у ребенка поверхностных, заученных, формализованных предметных знаний. Методика постоянного репродуктивного заучивания (имеющего целью последующее воспроизведение заученного) различных фактов и способов деятельности в предметном содержании приводит к разрушению познавательных интересов, потере интереса к процессу учения и общему «уставанию» ребенка от этого процесса еще до его начала, т.е. до начала школьного обучения. Естественно, такое «предваряющее уставание» ребенка ни в коей мере не ведет к формированию готовности к школе.

Рассмотрим **понятие «готовность к школе»**, понимая его как **ключевое средство решения проблемы подготовки ребенка к школе** в русле преemptивности и непрерывности дошкольного и начального звеньев системы образования. Для анализа этого понятия обратимся к вопросу о **целях** дошкольного и начального этапов образования ребенка.

В Концепции непрерывного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста обозначены **общие цели непрерывного образования на дошкольном этапе:**

- *воспитание нравственного человека;*
- *охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;*

– сохранение и поддержка индивидуальности ребенка, физическое и психическое развитие детей.

Знания, умения и навыки рассматриваются в системе непрерывного образования в качестве важнейшего средства развития ребенка*.

Терминологическое несоответствие данной цитаты (выделенные курсивом цели являются воспитательными, а не образовательными; знания, умения и навыки не могут быть *средством* развития ребенка, поскольку их наличие – это *результат обучения*, т.е. специально организованного процесса, направленного на усвоение знаний, умений и навыков) еще требует своей редакции, однако изменение этих целей по отношению к целям, обозначенным в прежней типовой программе воспитания и обучения ребенка в детском саду, – факт очевидный.

В интервью с академиком А.А. Леонтьевым, приведенном после текста Концепции, особо отмечено то, что Концепция не имеет целью обозначить, чему и как учить, а призвана обозначить, **что именно в развитии ребенка должно обеспечить образование** и каким мы ожидаем видеть ребенка на пороге начальной школы**.

Поскольку Концепция не уходит от содержательной характеристики образования (в разделе «Познавательноречевое развитие» очерчены образовательные области – естественные науки, общественная жизнь, математические представления, основы речевой и языковой культуры), целесообразнее было бы предположить, что средством развития ребенка должно стать это содержание, а усвоение знаний, умений и навыков – следствием достижения ребенком определенного уровня развития **познавательной деятельности**.

В такой трактовке возникает достаточно «крамольная» для дошкольной педагогики идея: **в качестве ведущей деятельности в дошкольном возрасте можно было бы понимать познава-**

тельную деятельность. Тогда формирование и развитие познавательной деятельности ребенка в дошкольном возрасте становится центральной дидактической, психологической и методической задачей для педагогов дошкольного образования. При этом формирование и развитие *познавательной мотивации* (важного компонента познавательной деятельности) явится прямой подготовкой базы для формирования в перспективе *учебной мотивации*, поскольку познавательная мотивация – это основа учебной мотивации. А формирование и развитие познавательных способностей (сенсорных и интеллектуальных) создаст базу для развития формирующихся на их основе учебных умений, самооценки и самоконтроля (основных параметров учебной деятельности).

На сегодня задача формирования и развития познавательной деятельности дошкольника рассматривается в дошкольной педагогике как некое дополнение к основной задаче – развитию игровой деятельности. Такое «дополнительное положение» познавательной деятельности в иерархии первостепенных задач педагогической деятельности воспитателя, на наш взгляд, и приводит к тому, что **незрелость и несформированность познавательной деятельности дошкольника становится главным бедствием в решении проблемы преемственности дошкольного и начального образования**. Более того, мы полагаем, что именно эта причина является главной во всех проблемах школьной неуспешности ребенка на начальном этапе образования. А поскольку школьная неуспешность на начальном этапе, как правило, пролонгируется в среднее (а оттуда – в старшее) звено, мы совершенно закономерно имеем «эффект снежного кома».

Принятие новой парадигмы дошкольного образовательнo-воспитательного процесса потребует **полной переработки ее дидактических основ**

*Начальная школа: плюс–минус. 2000. № 10. С. 11.

** Там же, с. 28.

с точки зрения личностно деятельностного подхода, который пока никак не проявлен в дидактике дошкольного образования. В этом случае при построении системы образования дошкольника необходимо предусмотреть как обязательное условие **возможность самореализации ребенка на всех этапах работы с обозначенным содержанием**. Иными словами, дошкольник всегда должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности. **В качестве такой практической деятельности** может выступать игра, наблюдение и детское экспериментирование, конструктивная деятельность любых видов, художественно-изобразительная и музыкально-двигательная деятельность, литературно-языковая деятельность, общение, физическая двигательная и разнообразная трудовая деятельность (хозяйственно-бытовая, труд в природе, художественный труд).

Применяя свои знания и умения в различных видах значимой для него деятельности, ребенок будет самоуверждаться и самореализовываться как **личность**. А задача педагога – сделать этот процесс **успешным** для ребенка, т.е. таким образом организовать условия этой деятельности, чтобы ребенок сумел справиться со всеми проблемами, используя свои знания и умения. При этом чем выше методическое мастерство педагога, тем незаметнее для ребенка становится его помощь в преодолении возникающих трудностей. Именно в этом случае будет происходить достижение ребенком эмоционального благополучия, стимулирование активности детей в различных видах деятельности, развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе. И именно в этом случае учебная мотивация будет формироваться у ребенка как следствие его самореализации в успешной и значимой для него деятельности.

Таким образом, будут решаться **приоритетные задачи непрерывного образования детей**, обозначенные в Концепции:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и других видов активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе;
- включение детей в различные формы сотрудничества (со взрослыми и детьми разного возраста)*.

Иными словами, **формирование у дошкольника готовности к школьному обучению не на содержательном, а на деятельностном уровне**, т.е. наличие сформированности **умений учиться как фундаментальных новообразований дошкольного детства, обеспечит психологическую готовность ребенка к школе** как с дидактической, так и с психологической точки зрения (поскольку учебная мотивация является одной из составляющих понятия «учебная деятельность»). Безусловно, **данный подход к решению проблемы кажется невероятным и неправдоподобным**, поскольку в дошкольной педагогике не только не рассматривались вопросы формирования и развития учебной деятельности ребенка, но и в целом проблема организации развивающего обучения дошкольников кажется многим специалистам дошкольного образования весьма сомнительной. Главную отрицательную роль в становлении такого отношения к развивающему обучению дошкольников играет, на наш взгляд, привычка к традиционному толкованию обучения как формирования знаний, умений и навыков предметного харак-

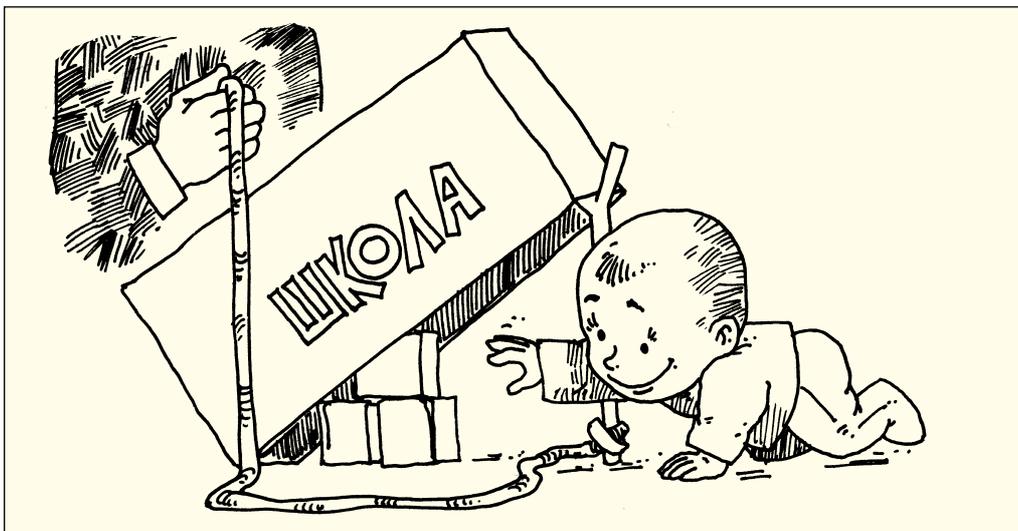
* Начальная школа: плюс–минус. 2000. № 10. С. 11.

тера, причем традиционными репродуктивными методическими приемами.

Вся работа с детьми дошкольного возраста должна исходить из принципа «не навреди» и быть направленной на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и развитие индивидуальности каждого ребенка. Индивидуализация как основа построения образовательного процесса в дошкольном детстве должна стать одним из базовых постулатов этой системы. В этой связи **любая диагностика готовности детей к**

ням будет зависеть успешность научно обоснованного решения проблемы преемственности непрерывного дошкольно-начального образования.

Решение вопроса преемственных связей на дошкольном и школьном этапах по линии формирования ведущих видов деятельности ребенка позволит **развести понятия «учение» как приобретение знаний и «учебная деятельность» как деятельность по самообразованию, по формированию ребенка, «умеющего учиться».**



школе может рассматриваться только как этап в организации последующей индивидуализации обучения.

Все обозначенные выше цели создания системы непрерывного образования на дошкольной и начальной ступени требуют глубокой аналитической исследовательской деятельности от специалистов, разрабатывающих проблему преемственности между дошкольным и начальным звеном, поскольку вопросы формирования умений учиться как психологических новообразований в дошкольном возрасте являются практически не разработанными в теории обучения. То же самое можно сказать об уровне разработки одной из сложнейших сегодняшних проблем процесса организации обучения – его индивидуализации.

От решения этих проблем как на теоретическом, так и на методологическом и содержательном уров-

Готовить ребенка к школе – это значит активно формировать его учебно-познавательные мотивы (желание учиться) и развивать те специфические компоненты деятельности и психические процессы, которые обеспечат ему легкую адаптацию к новому этапу жизни.

Установление иерархии этих компонентов, их взаимосвязей и взаимозависимостей, и разработка на их базе дидактических основ формирования преемственного дошкольного и начального образования ребенка является актуальной проблемой современного непрерывного образовательного процесса.

Анна Витальевна Белошистая – канд. пед. наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Мурманского института повышения квалификации работников образования.