**Консультация для родителей.**

**Тема: «Проблемы преемственности между школой и детским садом».**

**Подготовила: Цебро Е.В.,  старший воспитатель МДОБУ «Детский сад №7 г. Лесозаводск».**

             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 оптимальный 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 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 рвавшиеся 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 неуспешность ребенка, которая постоянно подвергаетcя 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.

            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 значение 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, предваряющей 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 программы «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 сформированностъ 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 действительна, в пособии приводятся достаточно шокирующие данные иссле­дования, проводившегося в 90-х годах с целью определения уровня сформированности 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 «семи­леток» 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 готов­ность 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   дошкольника 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 приятие «готовность к школе» являет­ся совершенно неразработанным в теоретической базе категории «пре­емственность». 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 (количество) 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 преем­ственности 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;*
* *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 «Познавательно-речевое 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 познавательную 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 неразвитость 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 образовательно-воспита­тельного процесса потребует полной переработки ее дидактических основ 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 само­утверждаться 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 характера, 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 школе может рассматриваться только как этап в организации последующей индивидуализации обучения.

            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».



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

            ***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.***