**Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением английского языка № 1411**

**Дошкольное отделение № 4**

**Статья**

**«От дошкольной ступени к школьной»**

**Составлена :**

Воспитателем 1 младшей группы

1 квалификационной категории

Калмыковой Елены Николаевны

.

**Москва 2015г.**

**От дошкольной ступени к школьной**

Практическое воплощение идеи развития в реальных педагогических технологиях предполагает выработку особого взгляда на традиционную проблему преемственности различных ступеней образования. Применительно к системе развивающего образования условия такой преемственности не могут быть созданы “явочным” путем - в узких рамках тех или иных педагогических мероприятий (например, занятий в подготовительной группе детского сада). Преемственность не должна задаваться как формальная связь самозамкнутых образовательных концентров, внутри которых совершаются некоторые процессы развития. В этом случае она остается придаточным механизмом, обеспечивающим более или менее бесперебойное функционирование образовательной системы. Подобная система представляет собой “педагогическую машину”, которая в своих рабочих режимах воспроизводит лишь самое себя. Это вполне закономерно. Ведь именно в узлах преемственной связи образовательных ступеней закладывается зона отдаленного развития субъектов и творцов педагогического процесса - педагогов и детей. Поэтому вне целостного видения общих контуров и характера такой связи попытки конструировать содержание образования, проектировать возрастные нормы усвоения учебного материала заранее обречены на неуспех.

Особую остроту интересующая нас проблема приобретает при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту, поскольку точка их сопряжения совпадает с точкой смены типов самого детского развития. Попытки представить эту точку как самостоятельный предмет психолого-педагогического проектирования отражены в ряде публикаций. Однако в сложившейся практике массового образования до сих пор господствует традиционный подход к проблеме преемственности.

Этот подход реализуется двумя путями. Первый из них опирается на тактику форсирования темпов детского развития и состоит в простой и прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения. Второй - основан на тактике доразвития в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из детского сада.

   Оба этих пути по сей день причудливо сочетаются в существующей образовательной практике. В итоге можно наблюдать противоречивую и даже парадоксальную картину. С одной стороны, в детском саду форсированная подготовка к школе фактически вытеснила специфические формы жизни ребенка дошкольника (от игры до разных видов художественного творчества). Они либо уступают место “обучению на занятиях”, либо сами дидактизируются - в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов. Названная тенденция характерна прежде всего для старшей и подготовительной групп детского сада, но ее проявления обнаруживаются уже в младшей и средней группах. С другой стороны, начальная школа “подхватывает” и утилизирует наличный репертуар “дошкольных” форм познания (в основном это житейские, эмпирические представления о действительности). Свою задачу она усматривает в обобщении и систематизации сложившегося у ребенка на предшествующей ступени чувственного опыта, который дидактически упорядочивается при обучении грамоте, письму, счету и т.п. Источники и следствия такой ориентации подробно раскрыты В.В. Давыдовым.

   Налицо парадокс: в стенах детского сада из ребенка стремятся вылепить маленького школяра, проживающего и переживающего эрзац-форму дошкольного детства, после чего в коридорах начальной школы пытаются как бы заново вернуть его к формам дошкольной жизни, ставшей уже тесной ребенку. Кстати, на начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею.

   Описанный способ “преемственности” (лучше сказать - ее разрыва) проектирует абстрактный, вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития. Детское развитие вынужденно совершается при этом в стихийных субкультурных формах освоения социального опыта, т.е. вне и помимо его организованного освоения внутри образовательной системы. Проще всего было бы представить такое положение дел как результат отдельных “научных недоразумений” или “методических недоработок”. Конечно, и они имеют место. Однако вопрос о том, как, культивируя самоценность каждого детского возраста, одновременно обеспечивать поступательность возрастного развития, как практически осуществить продуктивное взаимодействие идеальных и реальных форм этого развития, до сих пор остается открытым для всего взрослого сообщества, инициирующего образовательные процессы. Но, ставя данный вопрос в “проектном залоге”, психолого-педагогические дисциплины могут внести определенный вклад в его решение.