Непрерывная система образования – это система образования и воспитания, обеспечивающая непрерывное, постоянное обучение, развитие, творческий поиск наиболее эффективных методов и организационных форм работы с детьми.

В единой системе непрерывного образования важную роль играет готовность к школе. Именно в дошкольном возрасте у ребенка в зависимости от окружающих условий и применяемых методов воспитания развиваются различные способности, формируются главные черты характера, закладываются основы нравственной позиции, с которыми затем он вступит во взрослую жизнь.

Процесс становления личности дошкольника сложен и зависит от многих факторов. Эффективно им управлять возможно только при научном подходе к изучению условий и закономерностей формирования личности ребенка, к анализу его потенциальных возможностей.

Идея об исключительном, в известном смысле, решающем значении периода детства для последующего физического и духовного развития человека высказывалась неоднократно. Еще Ян Амос Коменский (1592 – 1670)считал, что образование начинается в раннем детстве – в возрасте, когда "знания усваиваются наиболее естественным путем" [№ 31, стр. 86]. Об этом писал и Л. Н. Толстой: "Разве не тогда я приобретал все то, чем я теперь живу, и приобретал так много, так быстро, что во всю остальную жизнь я не приобрели одной сотой того? От пятилетнего ребенка до меня только шаг».

Обучение ребенка дошкольного возраста в широком понимании – двусторонний процесс передачи и усвоения определенной суммы знаний, умений и навыков, сжатый во времени и насыщенный по содержанию. Его отличительная особенность состоит в том, что он идет параллельно с интенсивным физическим развитием и созреванием структур нервной системы ребенка [№16, стр. 92].

Нормальное развитие организма ребенка само по себе не приводит к возникновению каких-либо психических качеств, способностей и свойств личности. Они складываются только под влиянием воспитания, общения с взрослыми, внешних впечатлений. В процессе взаимодействия с окружающим миром ребенок овладевает социальным опытом, накопленным предшествующими поколениями.

Процесс воспитания и обучения ребенка будет более успешным, если максимально использовать его активность, опираться на те виды деятельности, которые характерны для того или иного этапа его развития. Все стороны его развития находятся в единстве. Поэтому правильно поставленное воспитание и обучение на каждом возрастном этапе позволит детям усваивать определенную сумму знаний, умений и навыков, будет способствовать развитию задатков, способностей ребенка, на основе которых, как на фундаменте, может строиться последующее обучение и образование личности.

Дошкольное воспитание осуществляется в семье – семейное воспитание, с одной стороны, и общественное воспитание в дошкольных детских учреждениях – с другой.

Понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в опреде­ленной области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определяет, как «проявление способностей» В. А. Крутецкий предлагает на­зывать готовностью к деятельности весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности.

Категория «готовность» употребляется в литературе для обозначения ее как условия и регулятора деятельности, психологического состояния, установки наличия у субъекта определенных потребностей, как синтеза свойств личности и т.п. Существуют разные виды готовности. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович выделяют готовность заблаговременную, общую, и ситуативную. Будучи целостными образованиями, общая и ситуативная психологическая готовность включает следующие компоненты:

а) мотивационные (потребность успешно выполнить поставлен­ную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успе­ха и показать себя с лучшей стороны); б) познавательные (по­нимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки); в) эмоциональные (чувство ответственности, уве­ренности в успехе, воодушевления); г) волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни).

Готовность к школе – совокупность морфофизиологических и психологических особенностей ребёнка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению. Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития". "Вне такого обучения в психической жизни ребенка невозможны такие процессы, которые связаны с его развитием. Обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития", – заключал В.В. Давыдов .

В работах Л.С. Выготского мы не находим развернутого описания проблем готовности к школе, хотя его ученики стремились ее конкретизировать и обосновать определенным предметным содержанием (особенно успешно в этом направлении трудились А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) По уровню своей перспективной научно-практической значимости проблема готовности стоит гораздо выше всех теорий, относящихся кобсуждаемому вопросу. Это понимают специалисты многих стран (в частности, и российские специалисты) которые начали усиленно разрабатывать проблематику зоны ближайшего развития как важнейшего объективного элемента развивающего обучения в подготовке ребенка к школе.

С разных позиций, начиная с 30-х гг. XX в. проблемы готовности к школе и смежные с ними изучались экспериментально. Так, немецкий психолог О. Зельц вместе с сотрудниками и последователями в Германии и Нидерландах провели лабораторное исследовании. На протяжении 30 – 50-х гг. советские психологи заложили основы формирующего эксперимента как метода разработки проблем развивающего обучения и пытались решить некоторые из них, (труды представителей научной школы Л.С. Выготского – А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина и др., работы С.Л. Рубинштейна, Г.С. Костюка, Н.А. Менчинской и их сотрудников).

В 60 – 80-е гг. разные аспекты готовности к школе развивающего обучения интенсивно исследовались в области дошкольного воспитания, начального и среднего образования детей с задержками психического развития.

Полученные результаты позволили обосновать положение о существенной роли обучения в развитии, выявить некоторые конкретные психолого-педагогические условия развивающего обучения.

Развернуто и на широкой экспериментальной основе гипотезу Л.С. Выготского начали проверять и конкретизировать с конца 50-х гг. два научных коллектива – Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина (в начале 60-х гг. к руководству вторым подключился В.В. Давыдов).

Но возникает ряд вопросов. Главный из них следующий: развитие какого нового типа или цикла сознания и мышления обеспечивает данная система? К сожалению, в отчетливой и прямой форме он Л.В. Занковым даже не ставился. А ведь в свете гипотезы Л.С. Выготского это представляет особый интерес. Правомерно спросить, в чем своеобразие мышления младших школьников в отличие от дошкольников, каково принципиальное новообразование в их мыслительной сфере?

Вместе с тем специальный анализ особенностей методик и фактических материалов, получаемых с их помощью свидетельствует о следующем: методика по изучению наблюдения позволяет выявить особенности выделения, словесного обозначения и сравнения младшими школьниками свойств чувственного непосредственно данного предмета. Все это характерно для эмпирического сознания. Методика, обследующая мышление, была нацелена на выявление умения группировать предметы по внешним признакам. Такое умение характерно для эмпирического мышления .

Аналогична методика, выявляющая планирование действий в процессе построения предмета по образцу.

Данные детской психологии свидетельствуют о том, что хорошая ориентация в чувственных свойствах предметов, их группировка, т.е. основы эмпирического сознания и мышления, присущих уже детям дошкольного возраста [№ 23 с.53]. Следует отметить, что методику на группировку предметов, которую в несколько видоизмененном виде использовали сотрудники Л.В. Занкова, предложил ученик Л.С. Выготского – Л.С. Сахаров. Она применялась по преимуществу в опытах с дошкольниками. По результатам использования это методики Л.С. Выготский выявил наличие у них синкретов, комплексов и псевдопонятий как особых усложняющихся мыслительных образований [№ 12, Т.1, с. 128 – 130, 136 – 148].

Традиционное начальное образование культивировало у младших школьников основы эмпирического сознания и мышления, или, как принято говорить в психологии, наглядно-образного или конкретного мышления [№ 17 с.86]. Все методики, используемые сотрудниками Л.В. Занкова, могли выявить лишь различные уровни их эмпирического сознания и мышления – и это независимо от того, что же реально развивалось у детей – обучающихся в экспериментальных классах согласно установкам новой дидактической системы.

По В.В. Давыдову, эта система и не предполагала выход за пределы эмпирического сознания и мышления, хотя один ее принцип был ориентирован на усвоение именно теоретических знаний. Однако с логико-психологической стороны он не был глубоко проработан. Термин "теоретические знания" в системе Л.В. Занкова не получил развернутого истолкования. Рассмотрение содержания учебно-методических пособий, подготовленных его коллективом, показывает, что при всем его своеобразии в нем нет собственно теоретических знаний, по В.В. Давыдову.

Однако благодаря использованию принципов системы Л.В. Занкова эмпирическое сознание и мышление у учащихся экспериментальных классов оказалось более развитым, чем у учеников обычных классов. Как объяснить это? Развивающий эффект системы Л.В. Занкова свидетельствует о том, что традиционное начальное образование делало это недостаточно совершенно, оставляя значительные резервы. Именно такие резервы и были выявлены системой Л.В. Занкова.

Согласно взглядам Л.В. Занкова, развивающее значение имеет само обучение. "Построение обучения, – пишет он, –выступает как причина, а процесс развития школьника – как следствие".

По В.В. Давыдову, в работах Занкова отсутствует понимание своеобразия теоретического мышления в отличие от эмпирического. Критикуя нашу позицию. Л.В. Занков подчеркивал, что "само расщепление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы познания глубоко ошибочно" [№ 26, стр. 121]. Он, видимо, не знал, что такое "расщепление" признавал не только такой крупный наш логик, как Б.М. Кедров [см.: №30 с. 43], но и Гегель Л.В. Занков осознавал внутреннюю связь зон ближайшего развития с психическим развитием детей.

Усилия коллектива Л.В. Занкова были направлены на изучение дидактической системы обучения младших школьников в целях их общего психического развития. Л.В. Занков поставил задачу "построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении согласно канонам традиционной методики".

Ее предполагалось создавать путем организации экспериментальных исследований, проведение которых изменяло бы существующую практику, демонстрируя эффективность использования особых программ и методов. Результаты воздействия обучения постоянно сравнивались с уровнем развития детей в классах обычных.

Такое обучение было вместе с тем комплексным педагогическим воздействием. Это выражалось в том, что содержанием эксперимента являлись не отдельные предметы, методы и приемы, а "проверка правомерности эффективности самих принципов дидактической системы". Сравнительное исследование общего психического развития младших школьников в экспериментальных и обычных классах проводилось путем индивидуального обследования с помощью специальных методик. Изучались особенности наблюдения (восприятия), мышления, практических действий по изготовлению заданного предмета. Специально прослеживались особенности духовного роста отдельных детей на протяжении всего начального обучения. В частности, анализировалось взаимодействие мышления и эмоций, наблюдения и мышления.

Результаты исследования выявили следующее: по всем перечисленным показателям у большинства учащихся экспериментальных классов наблюдение находилось на более высоком уровне, чем у учащихся обычных классов.

Особенности мышления изучались с помощью методики по выявлению и обоснованию общности предлагаемых групп предметов по нескольким основаниям. Так, перед детьми располагались геометрические тела, различающиеся по форме, высоте и цвету. Они образовывали четыре группы, каждая из которых имела условное название в соответствии с двумя общими признаками – определенной высотой и формой. Дети должны были разгадать принцип объединения фигур в ту или иную группу и обоснованно выделить каждую из них.

Работа по группировке предметов выявила наличие семи ее ступеней. Для самой низшей характерно, что ученик не понимал смысла самого задания. Находящийся на самой высокой ступени выделял сходство фигур по высоте и форме и давал словесное обоснование группировок по этим признакам. Для всех других ступеней характерны различные виды ориентировки.

Результаты обследования детей 6 – 7 лет показали, что их продвижение на последующие, более высокие ступени в эксперименте происходило интенсивнее, чем в обычных классах [№ 26, стр. 203 – 210]. Аналогичный вывод был сделан и в отношении практических действий.

Рассмотрим смысл и содержание исследований коллектива Л.В. Занкова. Прежде всего отметим, что созданная им дидактическая система имеет прямое отношение к идеям Л.С. Выготского. Ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление, ручные поделки. В этом –большое научно-практическое значение поисков коллектива.

Научным коллективом Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова было обнаружено, что традиционное начальное образование не обеспечивало полноценного развития у большинства младших школьников названных новообразовании. Это означает, что оно не создавало в работе с детьми необходимых зон ближайшего развития, а тренировало и закрепляло те психические функции, которые в своей основе возникли и начали развиваться еще в дошкольном возрасте (чувственное наблюдение эмпирическое мышление утилитарная память и т.п.). Отсюда следует, что необходимо организовывать обучение способное создавать необходимые зоны ближайшего развития, которые бы превращались со временем в требуемые новообразования. Такая работа была начата в конце 50-х гг. и продолжается до сих пор.

Далее возникла необходимость сконструировать «вспомогательною» теорию, которая раскрыла бы на современном логико-психологическом уровне содержание основных типов сознания и мышления, видов соответствующих им мыслительных действий, что и было сделано . Установлено, что эмпирическое сознание и мышление направлены нагруппировку (или классификацию) предметов, опираясь при этом на сравнение и формальное обобщение. Формальные (или эмпирические) обобщения и возникающие на их основе представления, осуществляющееся на их основе мышление играют в жизни ребенка очень большую роль. Они позволяют упорядочивать окружающий предметный мир, ориентироваться в нем. С помощью эмпирического мышления ребенок решает многочисленные задачи, которые возникают в ходе обучения.

Как видим, цели и способы осуществления эмпирического и теоретического мышления различны, отличаются и результаты их функционирования – эмпирических знаний (представлений) и теоретических знаний (понятий).

В.В. Давыдов приводит перечень основных различий:

1. Эмпирические знания вырабатываются при сравнении предметов и представлений о них, что позволяет выделить одинаковые общие свойства. Теоретические – возникают путем анализа роли и функции некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходным основанием всех ее проявлений.

2. Сравнение выделяет формально общее свойство некоторой совокупности предметов, знание которого позволяет относить отдельные предметы к определенному классу, независимо от того связаны эти предметы между собой или нет. Анализ открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание или сущность.

3. Эмпирические знания отражают внешние свойства предмета и опираются на наглядные представления. Теоретические – их внутренние отношения и связи и тем самым выходят за пределы чувственных представлений.

4. Формально общее свойство выделяется как рядоположенное с особенными и единичными свойствами предметов. Теоретические знания фиксируют связь реально существующего всеобщего отношения целостной системы с ее различными проявлениями, связь всеобщего с единичным.

5. Конкретизация эмпирических знаний состоит в подборе иллюстраций примеров входящих в соответствующий класс предметов теоретических – в выведении и объяснении особенных и единичных проявлений целостной системы из ее всеобщего основания.

6. Необходимым средством фиксации эмпирических знаний являются слова-термины. Теоретические знания выражаются, прежде всего, в способах умственной деятельности, а затем уже в различных символо-знаковых системах.

Формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа определяет развитие всей познавательной и личностной сферы. Поэтому В.В. Давыдов большое внимание уделяет изучению процесса формирования учебной деятельности и ее субъекта. При обследовании детей, обучающихся в экспериментальных классах, выявляются особенности и уровень сформированности главных психологических новообразований, их проявления в мышлении, памяти, воображении, в личности. Основная задача состоит в том чтобы, опираясь на материалы исследования дать характеристику того уровня психического развития, который достигается при усвоении теоретических знании в ходе выполнения учебной деятельности.

Основой является теория учебной деятельности и ее субъекта. Она представлена во многих работах, отметим лишь основные из них: Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов наглядного обучения, основанных на содержательном обобщении. [№ 17]; Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте [№ 48]; Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В.В. Давыдова, Й. Ломпшера, А.К. Марковой; Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [№ 50]; Lompscher J. PsychologischeAnalisen der Lerntatigkeit и др.

Определяя переход от раннего детства к следующему периоду развития ребёнка 6-тью – 7-мью годами. В.В. Зеньковский в "Психологии детства" говорит о "подвижности" этой грани. "Тот факт, который с полной точностью констатирован для интеллектуальной сферы (при измерении интеллектуального уровня по методу Бине) – именно, что только 50% детей развиваются "нормально", а из остальной половины детей 25% созревают раньше, а 25%,наоборот, запаздывают в своём развитии – этот факт может быть с полным правом обобщён, мы можем утверждать, что лишь у половины детей их развитие имеет "нормальный" характер; а 25% развиваются преждевременно, переходят в новый период раньше, другие же 25%, наоборот, запаздывают в этом. Таким образом, "нормальное развитие может быть констатировано лишь у половины детей, причём, конечно, речь идёт о развитии не отдельной функции, а всего существа детского (при изучении отдельных "тестов" Бине исходил из того, что признавал его отвечающим нормальному уровню, если он удавался 75% детей; при применении же ряда полученных таким образом тестов "ненормальными" оказываются лишь 50%). С этими оговорками мы можем признать, что ранее детство заканчивается между 5 и 61/2 годами.

Грань между первым и вторым детством сначала очень незаметна, но если сравнить эти два периода в целом, как отмечает В.В. Зеньковский, различение наступает достаточно ясно. Прежде всего, во всех сторонах детского существа наступает некоторый перелом – возможно, не столь значительный, чтобы провести резкую черту между двумя периодами детства. Хотя первое и второе детство – разные периоды в жизни ребёнка

В раннем детстве ребёнок обращён к внешнему миру, познаёт его, вглядывается в него с любопытством, изучает его, но это интерес к внешнему миру не только не ограничивается внутренним психологическим простором, не ослабляет игру чувств, работу фантазии, но, наоборот, возбуждает эмоциональную сферу. "Поистине, общее "миросозерцание" ребёнка в это в это время может быть охарактеризовано как настоящая мифология: реальное и вымышленное так сплетаются одно с другим, что невозможно определить, где кончается одно и начинается другое. Можно было бы сказать, что детскую душу влечёт к себе мир – не каков он есть "на самом деле, а каким он ему кажется. Дитя не погружается в действительность, оно скорее плывёт по её поверхности: мир интересен не сам по себе, а в своём стимулирующем действии, в психическом резонансе, который он вызывает" . Таким образом, раннее детство может быть охарактеризовано как фаза эмоционального освобождения, свободы развития чувств и, следовательно, воображения. То есть первое детство "есть фаза наивного субъективизма или наивного эгоцентризма. Ребёнок всецело погружён в мир переживаний, но он не только этого не замечает, но, скорее, казалось бы, погружён во внешний мир. Субъективизм, погружённость в свои переживания, натуральный эгоцентризм – всё имеет непосредственный характер. Именно в это время игры имеют наиболее "ясный" характер, вытекая из стремления к выражению чувств с помощью движений, одушевлённых своим смыслом ("фабулой"). Игры имеют первоначально именно это субъективное значение, входя в систему "выразительной активности" . Но очень рано (к концу первого года) намечается сфера неизменной, независимой от ребёнка "самостоятельной" действительности. Распад мира, перед ребёнком, на эти две сферы, совершается медленно, не сразу ребёнок разбирается в различии этих двух сфер. Переход от одной сферы к другой совершается незаметно, – а когда с накоплением соответствующих опытов, размышлений ребёнок подойдёт к более строгому разделению двух сфер (игры и реальной действительности), – то он психически и входит во второе детство [№ 27, стр. 66]. Новая установка в отношении к миру тем и определяется, что в сознании ребёнка уже с полной ясностью выступает "реальный" мир, мир "сам по себе", независимый от фантазии, от творчества ребёнка, часто суровый, требующий к себе приспособления. Отсюда рождается интерес к действительности, как

она существует сама по себе, "выступает позиция того намеренного и планомерного приспособления, которое мы зовём "познанием". Новая установка выводит ребёнка из прежнего наивного субъективизма – она открывает перед душой ребёнка внешний мир – и ребёнок вступает в "годы учения". Он хочет знать, хочет проникнуть в тайны действительности; игра принимает уже новый характер, нередко становясь средством изучения мира, часто обособляясь в особую сферу. Функция игры становится уже не только выразительной, но и построительной, игра нередко приобретает самостоятельное творческое значение. Дети становятся способными к настоящей "театральной" игре; и если основное значение игры сохраняется, то всё же вырастает иих самостоятельная ценность. С особой силой детей притягивают построительные игры, в которых можно творить как бы новую действительность. Отсюда особый интерес к таким "искусствам", как лепка, труд, рисование. Это всё игра, но игра, посредством которой созидается новое бытие, новые вещи. Дети уже интересуются не только процессом творчества, но и его результатом: здесь своеобразно отражается новая установка. Дети начинают нередко коллекционировать; у них неожиданно проявляется страсть к порядку – словно они воспроизводят в сфере игры то, что ныне замечают в ней в действительности. Подражание принимает у детей тоже новый характер, так как каждый период детства отмечен "своим стилем" подражания. Подражание вообще присуще всему периоду детства. В раннем детстве подражание является неосознанным и невольным: ребёнок подражает тому, что воспринимает.Но второе детство, с его ясным отделением действительного мира от мира желаний и фантазий, придаёт процессам подражания совершенно другой характер: подражание становится сознательным, систематическим в нередких случаях.

Второе детство В.В. Зеньковский назвал "героическим периодом". Ребёнок живёт уже не по одним "директивам", исходящим изнутри, но его зреющее сознание выдвигает перед ним "идеалы" – образы. Сознание ребёнка ищет вокруг себя или в сказках, в историях – живых образцов, которым возможно следовать. В это время в детской душе нередко зарождаются "программы" будущей жизни, строятся планы. Всё это пока неустойчиво, возможно, скоро забывается и проходит: ребёнок, фантазируя, иногда переходит от одной игры-мечты к другой.

Основной предмет внимания ребёнка – не в субъективном мире, а вне его: мир, люди, история, будущее – всё это несубъективно, внесубъективно. Основная установка детства – подготовка к самостоятельной деятельности –принимает формулу "приспособление", изучение", "сознательное подражание", "мечтательное" построение будущего.

Исходя из вышеизложенного можно сказать, что дошкольное обучение является основным компонентом единой непрерывной системы образования, где готовность к школе играет важную роль. В зависимости от окружающих условий и применяемых методов воспитания в дошкольном возрасте у ребёнка развиваются различные способности, формируются главные черты характера, закладываются основы нравственности, с которыми затем он вступит во взрослую жизнь.

От многих факторов зависит и процесс становления личности дошкольника. Он очень сложен и многогранен. Эффективно управлять этим процессом возможно только при научном подходе к изучению условий и закономерностей формирования личности ребенка, к анализу его потенциальных возможностей.