

Перспективы развития дошкольного и начального образования

О.В. Чиндилова



Стратегию развития дошкольного и общего школьного образования до 2010 года определяют два документа: «Концепция модернизации российского образования» и «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации».

С первым из этих документов мы связываем принятие новых образовательных стандартов, введение базисного учебного плана (БУП) 2004 года, новых форм контроля, процедур аттестации и т.п.

Во втором поднимается проблема качества сегодняшнего образования, включая предшкольный этап.

Подобное внимание государства к вопросам образования легко объяснить: с одной стороны, налицо запрос рынка труда на качественно новый результат образования, в том числе школьного и дошкольного, с другой – несоответствие системы образования новым социально-экономическим задачам, которые стоят перед страной.

Проблемы и противоречия в системе образования педагоги ДОУ и школ пытаются преодолеть с помощью авторских программ, уровневого содержания образования, новых педагогических технологий, новых форм организации процесса обучения и других способов, влияющих на ситуацию. Не отрицая возможности каждого образовательного учреждения в решении специфических внутренних задач, попробуем на основе анализа указанных документов обобщить и структурировать образовательную политику государства.

Приоритеты в области дошкольного и начального образования выстраиваются следующим образом.

1. Организация деятельности всех учреждений общего образования

в соответствии с новыми государственными образовательными стандартами. Это означает ориентацию на БУП 2004 года, на требования к уровню подготовки учащихся, оканчивающих начальную школу; на освоение каждым ребенком, помимо предметных, общеучебных умений, навыков и способов учебной деятельности.

Анализ ситуации позволяет обозначить проблемы, возникающие при переходе на новые стандарты образования: учитель, а зачастую и администратор не видят гибкости нового стандарта, возможностей, которые он предоставляет педагогам. Стандарт дает учителю право самому

- определять последовательность изучения тем – дидактических единиц;
- устанавливать время, затрачиваемое на изучение той или иной темы;
- выносить на итоговый контроль прежде всего то содержание, которое выделено в обязательном минимуме прямым шрифтом (и таким образом решать проблему минимакса).

На практике мы видим «привязку» педагогов к готовому тематическому планированию, к примерным авторским программам, когда проблемой становится каждый учебный час, в реальности не совпавший по каким-либо причинам с сеткой плана. Педагог, школа несут ответственность за исполнение государственного стандарта, а не предложенного авторами планирования – это положение надо понять и принять. Не менее важна и другая мысль: сегодня авторские программы носят примерный характер, не грифуются и не утверждаются, поскольку главный

программный документ для всех уже принят и утвержден на государственном уровне – это **федеральный компонент государственного стандарта**. Недопустимы попытки некоторых региональных чиновников, методистов «ставить палки в колеса» той или иной авторской программе по причине ее несоответствия примерной: обе следует рассматривать как пример исполнения стандарта. Сложнее дело обстоит у дошкольников: в условиях отсутствия стандартов дошкольного образования педагоги ДОУ вынуждены ориентироваться на загрифованные прежним министерством комплексные программы. Сегодня единственный путь экспертизы программ дошкольного образования – рассмотрение их в составе комплексной Образовательной программы Президиумом РАО (как это было с программой «Детский сад 2100», рекомендованной к использованию в рамках образовательной системы «Школа 2100»).

Другая проблема связана с неготовностью к отказу от прежних стереотипов, когда, например, качество навыка чтения сводится к жестким нормативам скорости чтения, русский язык рассматривается лишь как «письменный» предмет, физкультура – как урок сдачи норм и пр. Цели преподавания ряда предметов поменялись концептуально – и к этому тоже следует привыкнуть всем: авторам учебников, педагогам, контролирующим инстанциям, родителям.

Третья проблема – **проблема контроля** – требует не только осмысления, но и практического решения на государственном уровне. Начальное образование находится сегодня в ситуации, когда обновленное содержание, носящее лично ориентированный, деятельностный характер, вступает в противоречие с прежними критериями контроля. Безусловно, учителю гораздо легче проверять скорость списывания, чем рефлексивную деятельность ребенка, самостоятельно проверяющего списанный текст, и т.п. Мы надеемся, что методисты, администраторы, педагоги, не дожидаясь официальных решений, продолжат поиск контрольно-измери-

тельных материалов нового поколения, соответствующих целям и задачам современного начального образования.

2. Обеспечение качественного начального образования.

Проблема качества образовательных достижений учащихся остро стоит сегодня не только перед старшей школой, но и перед начальной. По результатам международных исследований, например, российские школьники читают не хуже, чем их сверстники из других стран. Но они читают по-другому! Наши школьники

- хорошо работают с общим содержанием текста, но не обращают внимания на детали;
- успешны в заданиях, где требуется точный ответ, или там, где ответ заявлен в тексте как однозначный;
- легко справляются со сплошными текстами небольшого объема.

Однако при этом младшие школьники

- не владеют разными видами чтения;
- не умеют вычитывать в тексте то, что нужно;
- практически не решают задачи, которые требуют вернуться к условию несколько раз;
- не умеют самостоятельно решать задачи, требующие реконструировать условие, переформулировать вопрос;
- не справляются с заданиями найти дополнительные данные или условия для решения задач;
- не умеют извлекать нужную информацию из составного (часто не учебного) текста;
- не умеют отвечать на вопросы, требующие соотнести данную информацию с одним из представленных текстов;
- не могут установить требуемый уровень точности ответа.

Очевидно, что выявленные проблемы дают выход на решение задачи достижения нового качества образовательных успехов выпускников начальной школы.

3. Включение к 2008 году в систему общего образования еще одной ступени, рассчитанной на детей 5–6 лет.

Аналитические материалы свидетельствуют о том, что раннее и дошкольное детство следует рассматривать как особый национальный ресурс, позволяющий решать сложные проблемы социального и экономического развития. Не использовать его или употребить не по его внутреннему назначению – по меньшей мере нецелесообразно.

Последнее десятилетие привнесло радикальные изменения в систему общественного дошкольного воспитания. На смену типовой программе пришли вариативные, на смену унифицированному «детскому саду» – разные типы и виды дошкольных учреждений (ДОУ): в российском образовательном пространстве в настоящее время «прописаны» 3 категории и 6 видов ДОУ. Поиск и самостоятельный выбор конкретных форм образовательной работы стал нормой деятельности педагогов. Инновационное движение в дошкольном образовании по своему масштабу не уступает школьным инновациям. Однако, по данным Министерства образования и науки, уровень охвата детей дошкольными учреждениями составил на конец 2004 года в среднем только 59% (тогда как тот же показатель в 1990 году равнялся 70%). При этом лишь 55% детей 5-летнего возраста посещают детские сады. Все это приводит к разному уровню подготовленности детей и приносит школьному учителю в 1-м классе массу неудобств и проблем в организации образовательного процесса.

Единственный выход из сложившейся ситуации – создание наиболее благоприятных условий для полного охвата детей старшего дошкольного возраста предшкольной подготовкой. Для этого, по всей вероятности, придется использовать не только детские сады, но и другие типы образовательных учреждений (школы, учреждения дополнительного образования и др.), предварительно предусмотрев создание в них необходимых условий (предметно-развивающей среды, учебно-материальной базы, игровой зоны и т.п.).

Изменения, произошедшие в дошкольном образовании за послед-

ние годы, говорят скорее о резком обострении ситуации, чем о каком бы то ни было ее улучшении. Во многом это объясняется отсутствием единых концептуальных подходов к определению целей, задач и содержания образования на каждой его ступени с учетом их преемственности и перспективности. Да и сама деятельность современных ДОУ также требует серьезного анализа. Очевидно, что многое в работе ДОУ не соответствует государственному заказу и ожиданиям социума, хотя сегодня можно говорить о явных инновационных изменениях в дошкольной образовательной системе на социальном, финансово-экономическом, организационном, программно-методическом уровнях. Но, к сожалению, большая часть содержательных «инноваций» диктуется не разумным подходом и не общей логикой развития ребенка, а совсем другими соображениями: с одной стороны, детям предлагаются «модные» курсы, к освоению которых они не готовы, а с другой стороны, социальное расслоение ставит дошкольников в неравное положение.

Недостаточное внимание к дошкольному возрасту оборачивается для детей в лучшем случае безвозвратно упущенными возможностями, а в худшем – деформацией логики всего последующего онтогенеза (жизненного пути). Последний вариант, в частности, неизбежно имеет место в случаях переноса школьных методов обучения в дошкольные учреждения. Только вдумчивый поиск новых подходов и гипотез, опирающихся на целостную научную картину детства, открывает пути более полной реализации потенциала ребенка.

Дошкольное образование не должно подменять собой начальную школу и сводиться к усвоению определенных знаний и умений. В этом случае качественные образовательные услуги на этапе приема детей в школу предполагают создание условий, обеспечивающих равенство стартовых возможностей для детей из разных социальных групп. При этом речь идет не о «выравнивании» детей по сумме освоенных ими знаний

и умений (этого невозможно добиться), а об обеспечении каждому ребенку, независимо от места его проживания и принадлежности к определенной социальной группе, возможности подготовиться к школьному обучению.

В перспективе нас ждет принятие давно обещанных государственных требований к основной образовательной программе дошкольного образования и к обеспечению образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Однако уже сейчас всем, кто на практике занимается решением задачи подготовки детей к обучению в школе, следует учесть результаты мониторинга, проводимого в рамках широкомасштабного федерального эксперимента по обновлению содержания и структуры общего (в том числе начального) образования.

Результаты мониторинга позволили сделать вывод о том, что при подготовке к школе часто упускаются важнейшие стороны готовности ребенка к обучению: умение точно воспринимать и выполнять задание, запоминать последовательность действий, необходимых

для его выполнения, развитие мелкой моторики и зрительно-моторных координаций, развитие фонематического восприятия. Проблема сохраняется и позднее: ученики двух экспериментальных классов вполне успешно справлялись с заданиями, проверяющими их ЗУНы, и значительно хуже выполняли задания, верное решение которых зависит от уровня сформированности отдельных компонентов учебной деятельности – правильного понимания и четкого выполнения инструкции, понимания учебной задачи, самоконтроля.

На формирование этих качеств в значительной степени ориентированы учебно-методические пособия и материалы, созданные авторским коллективом Образовательной системы «Школа 2100» для дошкольников.

Ольга Васильевна Чиндилова – канд. пед. наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО, г. Москва.