

# Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием

**Н. И. Гуткина\***,

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией психологической готовности к школе, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии образования Московского городского психолого-педагогического университета*

Статья посвящена проблеме преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Отмечается, что современная система дошкольного образования рассматривает этот возраст главным образом как этап подготовки детей к школьному обучению, что приводит к искаженному пониманию феномена «готовности ребенка к школьному обучению». При этом совершенно упускается из виду, что дошкольный возраст имеет самостоятельную ценность в онтогенезе ребенка и человека в целом. Отстаивая идею самоценности дошкольного периода, автор показывает, какое значение психологическая готовность к школе (при грамотной трактовке этого феномена) имеет в контексте проблемы преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием. Анализируя подходы к проблеме преемственности, автор показывает отличия бихевиоральной и культурно-исторической теорий психического развития ребенка по данному вопросу: при первом подходе преемственность двух форм образования рассматривается с позиции их сближения, а точнее, выстраивания дошкольного образования по образцу школьного образования; во втором же она реализуется не на основе сближения двух форм образования, как это делается сегодня во многих странах мира (в том числе и в России), а на основе их максимального различия, вытекающего из специфики развития ребенка в каждом из рассматриваемых возрастов.

**Ключевые слова:** психологическая готовность к школе, преемственность, дошкольное образование, образование в начальной школе, дошкольный возраст, младший школьный возраст.

---

\*ngootkina@mail.ru

### Самоценность дошкольного периода развития как особенного психологического возраста

Современная система дошкольного образования рассматривает дошкольный период жизни ребенка главным образом как возраст подготовки детей к школьному обучению. При этом совершенно упускается из виду, что этот этап развития имеет самостоятельную ценность в онтогенезе ребенка, а также и то, что к концу этого возрастного периода у детей должны возникнуть психологические новообразования, определяющие дальнейшее развитие в младшем школьном возрасте (и не только в нем). Но указанные психологические новообразования возникают только в том случае, если на протяжении всего дошкольного периода детства ребенок развивается в соответствии с возрастными закономерностями психического развития. Прежде всего это означает, что в каждом психологическом возрасте для него должна сложиться определенная, особенная для конкретного возраста социальная ситуация развития [4], существенной характеристикой которой выступает ведущая деятельность, отвечающая доминирующей в это время мотивации, а потому и специфичная для каждого этапа (психологического возраста) [13].

Для того чтобы дошкольный возраст завершился появлением психологических новообразований, свидетельствующих о переходе ребенка в следующий – младший школьный – возраст, дети на протяжении всего дошкольного периода развития должны иметь возможность заниматься преимущественно ведущей для данного возраста деятельностью, а именно игровой, а также другими видами традиционных детских занятий: познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью (включая трудовую), слушанием художественной и научно-популярной литературы, полноценным общением со взрослыми, сверстниками, природой (А. В. Запорожец, Н. А. Короткова, Н. Н. Поддьяков и др.).

Каждый из этих видов деятельности, занятий необходим для личностного, ин-

теллектуального и физического развития ребенка. Если в игре ребенок действует в основном в воображаемой ситуации, то, занимаясь другими указанными выше видами деятельности, он получает реальный жизненный опыт, необходимый ему для психического и физического развития.

Так, *познавательно-исследовательская* деятельность способствует расширению кругозора ребенка, формированию картины мира, развитию мышления, удовлетворению потребности в новых впечатлениях и познавательной потребности и др.

Занимаясь *продуктивной* деятельностью, он приобретает различные умения и навыки, при этом также развивается его мышление и другие психические функции. К продуктивной деятельности относится и детское творчество.

Правильно организованная *трудовая* деятельность помимо приобретения жизненно необходимых умений и навыков способствует воспитанию у детей необходимых моральных и нравственных качеств: личностное, нравственное развитие ребенка происходит в результате получения им реального опыта переживаний в конкретной трудовой деятельности и в результате реального общения с другими людьми (взрослыми и сверстниками), а не на учебных занятиях по нравственному воспитанию (А. В. Запорожец). Воспитанию ребенка в трудовой деятельности следует придавать ничуть не меньшее значение, чем его интеллектуальному развитию.

Личностное развитие ребенка в реальных жизненных ситуациях (трудовая деятельность, общение) приводит к появлению новых социальных мотивов (Л. И. Божович), имеющих **действенный** характер, в отличие от **знаемого** характера социальных мотивов, появляющихся в игровой деятельности, а также на учебных занятиях.

*Чтение детям художественной и научно-популярной литературы* является обязательным атрибутом детского развития, без которого страдает речевое, интеллектуальное, личностное развитие ребенка. Этот вид занятий является единственным источником развития у детей литературной речи,

которой сегодня нет в повседневной разговорной речи взрослых. В связи с тем что у дошкольников доминирующей функцией является память, а обучение носит непреднамеренный, непроизвольный характер, они без труда запоминают новые слова и речевые обороты. Чтение детям художественной литературы воспитывает чувство родного языка. Ребята, которым много читают, говорят на родном языке гораздо лучше тех детей, которым читают мало, но с которыми занимаются изучением родного языка на специальных занятиях по речевому развитию. Чтение художественной литературы также способствует развитию фантазии ребенка и его эстетическому воспитанию. Научно-популярная литература способствует расширению кругозора, формированию картины мира, развитию мышления.

*Общение* способствует социально-личностному развитию: дети «впитывают» форму поведения взрослых (к сожалению, не всегда образцовую), получают опыт взаимодействия со взрослыми и другими детьми. Через общение со взрослыми удовлетворяется познавательная потребность ребенка (в дошкольном возрасте доминирующий тип общения ребенка со взрослым – внеситуативно-познавательное общение [14]). Общение детей между собой способствует развитию активной речи ребенка.

*Игра* является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, поскольку именно в ней у дошкольника возникают новые виды деятельности, развиваются психические процессы (мышление, память, внимание и др.) и происходит личностное развитие (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Принципиально важно, что в игре в этом возрасте возникает зона ближайшего развития (Л. С. Выготский).

В игре формируются **универсальные генетические предпосылки учебной деятельности** [6], такие как функция обобщения, символическая и семиотическая функции, воображение и фантазия, идеальный план действия, умение соотносить свои действия с образцом, умение подчиняться правилу, умение сотрудничать и др. Игра

способствует **произвольному и волевому развитию** ребенка. Происходит это во многом потому, что в этой деятельности внимание (ориентировка) ребенка направлено не на результат действия (получение итога, как в продуктивном действии), а на его процесс и связанные с ним способы его осуществления [9]. Д. Б. Эльконин указывал, что в ролевой игре в коллективе детей рождается произвольное поведение, позволяющее ребенку подняться на более высокую ступень развития, чем он это может сделать в игре в одиночку, поскольку коллектив в этом случае корректирует нарушения в подражании предполагаемому образцу, тогда как самостоятельно осуществить такой контроль ребенку бывает еще очень трудно [20]. Именно в игре происходит развитие произвольных психических функций дошкольника, поскольку в игре высшие психические функции достигают такого уровня развития, который в обычной жизненной ситуации у детей пока не проявляется, но который завтра станет их средним актуальным уровнем развития [7; 10; 15]. Л. И. Божович писала, что детская игра способствует развитию воли дошкольника. В игре дети выделяют и осознают определенные социальные нормы и требования и учатся им подчиняться; подчинение правилам в игре добровольное, что очень важно для воспитания воли (иначе говоря, игра переводит требования взрослого в потребность самого ребенка). И это очень важно, ибо для истинной воли как раз характерно, что объективно существующее требование, правило или социальная норма выполняются не по внешнему принуждению, а по собственному желанию, как бы в порядке самопринуждения. Игра как раз требует от ребенка самопринуждения [2].

Следует отметить, что игра способствует речевому развитию детей, поскольку в ней для взаимодействия требуется активное говорение.

А. В. Запорожец отмечал, что игра помогает ребенку учиться сочувствию, которое он проявляет в играх-драматизациях [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что игра является **адекватной формой**

**обучения в дошкольном детстве**, но обучения не систематического. Если ребенок полноценно играл в дошкольном детстве, т. е. генетически прошел все ступени игры от предметной до игр с правилами, то обучающая и развивающая функция игры исчерпывается примерно к 7 годам. Именно с этого возраста ребенок уже может произвольно контролировать свое поведение и деятельность вне игры [3], у него возникает соподчинение мотивов поведения и деятельности [1], а потому ему намного легче привыкать к распорядку и правилам школьной жизни, т. е. намного легче проходит процесс школьной адаптации. При полноценной игровой деятельности в дошкольном периоде к 7 годам у детей появляется новая потребность – заняться серьезным видом общественно признанной деятельности, а игра эту потребность уже не может удовлетворить. В соответствии с новой потребностью возникают новые мотивы поведения и деятельности (широкие социальные мотивы [2]). Поэтому с детьми, у которых появились такие мотивы, в школе учитель может начинать заниматься систематическим обучением, которое встречается учениками с интересом как новая важная взрослая деятельность. Теперь уже учебная деятельность становится ведущей и берет на себя функцию развития, т. е. в ней возникает зона ближайшего развития. В том случае когда дети идут в школу раньше 7 лет, учитель вынужден с ними заниматься в игровой форме, что не приносит желаемого результата: ребенок и не играет полноценно, и не учится полноценно, кроме того, школа не становится для него местом, где занимаются серьезной работой, что позже сказывается на отношении к учебе.

**Два подхода к преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием и готовности к школьному обучению**

Главная задача дошкольного воспитания и обучения – это оптимальное развитие ребенка в соответствии с его возрастными особенностями и закономерностями этого

этапа жизни, в результате чего у него появляется готовность к вхождению в культуру. Школа является элементом культуры, а потому готовность к школе также может рассматриваться с этой позиции.

Существующее сегодня в педагогической практике понимание готовности к школьному обучению подразумевает, что ребенок должен прийти в школу с определенным запасом знаний, умений и навыков школьного типа, получивших в американских работах название «вводные навыки» [21], на которых строится начальное школьное образование. Такого рода стыковка дошкольного и школьного обучения, с точки зрения авторов этого подхода, обеспечивает преемственность в обучении детей разного возраста. В этой системе уровень развития ребенка до школы во многом определяется степенью его обученности этим умениям и навыкам. Данное представление о психическом развитии ребенка вытекает из теории бихевиоризма, в которой психическое развитие сводится к совокупности усвоенных человеком навыков и форм поведения. *В этом случае преемственность двух форм образования рассматривается с позиции их сближения, а точнее подгонки дошкольного образования под образцы школьного образования.*

Принципиально другое понимание преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием вытекает из культурно-исторического подхода к развитию психики ребенка, предложенного Л. С. Выготским и нашедшего свое развитие в трудах его учеников и последователей. Для того чтобы раскрыть суть преемственности между образовательной работой в дошкольном и школьном возрасте, исходя из этого подхода, нужно прежде всего учитывать возрастные характеристики развития детей того и другого возраста (понятие «психологического возраста» по Л. С. Выготскому [4]). А поскольку эти характеристики принципиально различаются, то образовательная работа с детьми-дошкольниками не может строиться по образцу обучения школьников в начальной школе. С другой стороны, согласно

культурно-историческому подходу, ребенок переходит в следующий психологический возраст только в том случае, если его развитие на предыдущем возрастном этапе полностью завершилось. Об этом свидетельствуют психологические новообразования, появляющиеся в конце возрастного периода и подготавливающие дальнейшее развитие ребенка на новом возрастном этапе на основе уже других, присущих новому возрасту психологических закономерностей развития, что отражается и на процессе образования. К таким психологическим новообразованиям дошкольного возраста, без которых малоэффективно начинать обучение детей в школе, относятся:

- изменение мотивационной сферы ребенка (появление познавательных и социальных мотивов учения, появление соподчинения мотивов поведения и деятельности, появление новообразования «внутренняя позиция школьника» (Л. И. Божович);

- появление такого уровня развития произвольной сферы, при котором ребенок может справляться с работой по образцу и по правилу, осуществляя процесс саморегуляции (Д. Б. Эльконин);

- владение ребенком простейшими операциями обобщения (Л. С. Выготский, Л. И. Божович);

- свободное владение языком, на котором ведется обучение в школе (Н. И. Гуткина).

Эти новообразования по сути дела и являются компонентами психологической готовности ребенка к школьному обучению [5]. Важно подчеркнуть, что все эти новообразования невозможны без универсальных генетических предпосылок учебной деятельности, о которых было написано выше.

*Исходя из культурно-исторического подхода, преемственность между дошкольным и школьным образованием реализуется не на основе сближения двух форм образования, как это делается сегодня во многих странах мира и в нашей стране в том числе, а на основе их максимального различия, вытекающего из специфики развития ребенка в каждом из рассматриваемых возрастов.*

### **Дошкольное образование или воспитание и обучение в дошкольном возрасте?**

Существующее сегодня игнорирование закономерностей психического развития ребенка в практике обучения и воспитания детей дошкольного возраста, с моей точки зрения, во многом связано с не так давно возникшей в нашем обществе установкой на *образование* детей-дошкольников. При этом образование в дошкольном детстве рассматривается как часть целостного образовательного процесса, характеризующегося преемственностью и непрерывностью, когда преемственность понимается с точки зрения спуска в низшее звено образования простейших форм более высокого образовательного звена. Как следствие, образование в дошкольном детстве стало строиться по модели школьного образования, только попроще и полегче. Надо заметить, что весьма сомнительна целесообразность использования самого термина «образование» применительно к дошкольному возрасту, поскольку «образование» – это систематическое обучение, а в дошкольном возрасте в силу специфики возрастных особенностей развития детей систематического обучения быть не может. Не случайно в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова образование подразделяется на высшее, среднее и специальное; дошкольного образования там нет. В том же словаре читаем, что термин «образование» означает: «обучение, просвещение; совокупность знаний, полученных специальным обучением» [18, с. 372]. Таким образом, сам термин «образование» тянет за собой в детский сад образовательную систему по школьному типу. И хотя современная трактовка «образования» включает в себя и «воспитание», все внимание педагогов-дошкольников сосредоточено на обучении детей простейшим знаниям, умениям и навыкам по школьному типу – на остальное времени просто не хватает.

Замена в нашей стране воспитательной и обучающей работы с детьми в детском саду (как это было до 60-х годов прошлого века) на образовательную произошла

по следующим причинам. Первое – это то, что в отечественной дошкольной педагогике победило направление, возглавляемое А. П. Усовой, которая ввела в детские сады систематическое обучение, или обучение по специальной учебной программе<sup>1</sup>. На практике это означало введение организованных занятий с дошкольниками по школьному типу. Она считала, что систематическое обучение детей в детском саду, начиная со старшего дошкольного возраста, будет способствовать всестороннему развитию детей. Предполагалось, что в процессе систематического обучения постепенно вырабатывается само «умение учиться» [19]. Основной задачей систематического обучения в дошкольном возрасте по специальной программе было ускорение психического развития ребенка-дошкольника. На сегодняшний день почти полувековая практика реализации идей этого направления показала обратное.

Вторая причина заключается в том, что в результате реформы общеобразовательной школы (конец 60-х и 70-е годы XX столетия) начальная школа потеряла один класс, который по сути являлся подготовительным классом (стала трехлетней вместо четырехлетней), и в результате перестала справляться в должной мере со своими задачами. Попытка вернуть подготовительный класс за счет начала всеобщего обучения с шести лет не увенчалась успехом, и тогда на базе детских садов стали создаваться подготовительные к школе группы, в которых реализовывался некоторый аналог утраченной программы подготовительного класса. Постепенно эту программу распространили и на старшие группы ДОУ.

Так исторически детские сады, занимавшие главным образом воспитанием и обучением детей (обучение было несистематическим и понималось в контексте общего возрастного развития), постепенно превратились в дошкольные образовательные учреждения, нацеленные главным об-

разом на подготовку детей к школе в виде формирования у последних простейших школьных знаний, умений и навыков.

Такая псевдоподготовка к школьному обучению приводит к быстрому угасанию познавательного интереса и учебной мотивации уже в первых классах начальной школы, поскольку для младших школьников (согласно имеющимся исследованиям [1]) характерно стремление к новым и сложным для них заданиям, с которыми они не встречаются при дублировании программы первого класса несколько раз (при подготовке к школе и в первом классе). *Подготовка к школе в форме выработки простейших школьных знаний, умений и навыков в дошкольном возрасте не имеет ничего общего с психологической готовностью к школьному обучению и ни в коей мере не способствует решению проблемы преемственности в обучении детей-дошкольников и младших школьников.*

Готовность к школьному обучению означает, что у ребенка появилась потребность заняться учебной деятельностью как общественно-полезным видом деятельности в отличие от традиционно детских видов деятельности, которыми он занимался в дошкольном детстве. Эта потребность проявляется в виде познавательных и социальных мотивов учения. Кроме того он уже может сознательно отнестись к началу систематического обучения в школе, т. е. произвольно регулировать свое поведение и деятельность в соответствии с поставленными перед ним задачами (учебными, дисциплинарными и др.). Как показывают наблюдения и исследования [5], такого уровня развития ребенок достигает обычно не ранее 7 лет. Это связано как с функциональным созреванием нервной системы, так и с закономерностями психического (личностного, интеллектуального) и физического развития. О готовности к школьному обучению имеет смысл говорить после кризиса 7 лет, который Л. С. Выготский называл «кризисом потери непосредственности» [3]. Существенной ха-

<sup>1</sup>До этого воспитательная и обучающая работа в детских садах в основном определялась направлением Е. А. Флёринной, понимавшей важность для детского развития игры и других сугубо детских видов деятельности. Много внимания она уделяла эстетическому развитию детей.

характеристикой этого кризиса является то, что в это время происходит интеллектуализация всех психических функций ребенка, т. е. функции становятся опосредованными, управляемыми, что существенно сказывается на развитии самосознания. В результате исчезает детская непосредственность, и у ребенка возникает потребность занять в обществе людей новую социальную позицию, которая будет отражать его взросление. Такой объективной позицией в современном обществе является позиция ученика, поскольку школа – это общепринятый общественный институт ребенка на протяжении всего дошкольного детства (в соответствии с закономерностями психического развития) потребность занять указанную позицию появляется до того, как ребенок реально становится школьником. Происходит это в результате формирования у него нового отношения к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренняя позиция школьника» [1]. По сути дела, такая позиция может рассматриваться как критерий возникновения психологической готовности к школе. Если у ребенка есть внутренняя позиция школьника, он будет сознательно относиться к процессу школьного обучения, даже если сама учебная деятельность не всегда будет для него интересна. Внутренняя позиция школьника является залогом превращения первоклассника в субъекта учебной деятельности (активного, инициативного, интересующегося ученика). При наличии у ребенка внутренней позиции школьника учителю не надо думать, как сделать процесс обучения занимательным (с помощью игровых методов), поскольку в этом случае вступают в силу познавательные и социальные мотивы учения, которые побуждают деятельность субъекта посредством сознательно поставленных целей, принятых намерений, иногда даже независимо от непосредственного отношения его к самой деятельности.

*Идея о поступательном развитии ребенка главным образом за счет его личностного развития принципиально противоположна господствующим в современной педагогике идеям о приоритете интеллектуального развития.*

Психологическое новообразование старшего дошкольного возраста – «внутренняя позиция школьника» – реально позволяет говорить о преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием, поскольку, как уже было сказано выше, оно является залогом превращения первоклассника в субъекта учебной деятельности. Как показывают результаты ряда исследований [11; 16; 17], внутренняя позиция школьника не формируется, когда социальная ситуация развития в дошкольном возрасте перестает соответствовать своей возрастной характеристике, в частности за счет того, что ведущую игровую деятельность в ней вытесняют учебные занятия по школьному типу (что сплошь и рядом предлагается современными дошкольными образовательными программами). Значит, уровень личностного развития ребенка, характеризующийся внутренней позицией школьника, возникает, когда ребенок имеет возможность полноценно играть и заниматься всеми специфически детскими видами занятий (деятельностей) в дошкольном возрасте, что способствует развитию детской самостоятельности, приводящей к личностному росту ребенка [12]. А поскольку, как уже подчеркивалось выше, в игре формируются универсальные генетические предпосылки учебной деятельности, то внутренняя позиция школьника скорее всего означает не только личностную, но одновременно и интеллектуальную готовность к школе.

При таком понимании «преемственности» дошкольное образование в полном смысле слова будет подготавливать детей к школьному обучению, не провозглашая такую подготовку главной задачей дошкольного воспитания, обучения и развития ребенка. Это позволит не на словах, а на деле проводить в жизнь принцип уникальности и самоценности развития ребенка в дошкольном детстве, а также принцип амплификации детского развития (А. В. Запорожец). В результате у ребенка к 7 годам появится необходимый и достаточный уровень личностного, интеллектуального и физического развития для начала обучения в школе, или, другими словами, психологическая готовность к школьному обучению.

*Литература*

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
3. Выготский Л. С. Кризис семи лет. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
4. Выготский Л. С. Проблема возраста. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. СПб., 2004.
6. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1.
7. Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
8. Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
9. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1986.
10. Истомина З. М. Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
11. Кислицкая Л. А. Личностное развитие первоклассников, психологически готовых и не готовых к школьному обучению. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
12. Кудрявцев В. Т. А. В. Запорожец: от идеи самооценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития // Науки о детстве и современное образование. М., 2005.
13. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. М., 1972.
14. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
15. Мануйленко З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста // Известия АПН РСФСР. М., 1948. Вып. 14.
16. Назаренко В. В. Исследование внутренней позиции школьника у современных первоклассников // Молодые ученые – Московскому образованию. Материалы IV научно-практической конференции. М., 2005.
17. Назаренко В. В. Выраженность социальных мотивов учения у современных старших дошкольников и первоклассников // Молодые ученые – Московскому образованию. Материалы VI научно-практической конференции. М., 2007.
18. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1986.
19. Усова А. П. Обучение в детском саду // Известия АПН РСФСР. М., 1961. Вып. 118.
20. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
21. Hunt J. McV., Kirk G. E. Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations. – Genetic Psychology Monographs, 1974, 90.



## School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity

**N. I. Gootkina,**

*Ph.D. in Psychology, senior researcher, the head of the School readiness laboratory, professor at the Developmental psychology chair, Educational psychology faculty of the Moscow State University of Psychology and Education*

The article is devoted to the problem of preschool and primary school education continuity. It has been noted that the contemporary preschool education system considers this age mainly as a stage in preparing children for school education, which results in misinterpretation of the “child’s school readiness” phenomenon. The fact that the preschool age has independent value in ontogenesis of a child and a person in whole is totally overlooked. Defending the idea of the preschool period inherent worth, the author shows importance of psychological school readiness (in case of competent interpretation of the phenomenon) in the context of preschool and primary school education continuity. Analyzing approaches to continuity problem, the author shows differences between behavioral and cultural-historical theories of child’s psychical development as regards to this issue: under the first approach, continuity in two forms of education is considered from a position of their convergence, or, more precisely, building preschool education following the example of school education. Under the second approach, continuity is realized not on the basis of convergence of two forms of education, as it happens now in many countries worldwide (also including Russia), but based on their maximal distinction that results from the child’s development specificity at each of the ages under consideration.

**Keywords:** psychological school readiness, continuity, preschool education, primary school education, preschool age, primary school age.

References

1. *Bozhovich L. I.* Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
2. *Bozhovich L. I.* Problema razvitija motivacionnoj sfery rebenka // *Izuchenie motivacii povedenija detej i podrostkov.* M., 1972.
3. *Vygotskij L. S.* Krizis semi let. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 4. M., 1984.
4. *Vygotskij L. S.* Problema vozrasta. *Sobr. soch.:* V 6 t. T. 4. M., 1984.
5. *Gutkina N. I.* Psihologicheskaja gotovnost' k shkole. SPb., 2004.
6. *Davydov V. V., Kudrjavcev V. T.* Razvivajushee obrazovanie: teoreticheskie osnovanija preemstvennosti doskol'noj i nachal'noj shkol'noj stupenej // *Voprosy psihologii.* 1997. № 1.
7. *Zaporozhec A. V.* Izmenenie motoriki rebenka-doshkol'nika v zavisimosti ot uslovij i motivov ego dejatel'nosti // *Izvestija APN RSFSR.* M., 1948. Vyp. 14.
8. *Zaporozhec A. V.* Nekotorye psihologicheskie problemy detskoj igry // *Doshkol'noe vospitanie.* 1965. № 10.
9. *Zaporozhec A. V.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. M., 1986.
10. *Istomina Z. M.* Razvitie proizvol'noj pamjati v doskol'nom vozraste // *Izvestija APN RSFSR.* M., 1948. Vyp. 14.
11. *Kislickaja L. A.* Lichnostnoe razvitie pervoklassnikov, psihologicheski gotovyh i ne gotovyh k shkol'nomu obucheniju. *Diss. ... kand. psihol. nauk.* M., 2007.
12. *Kudrjavcev V. T. A. V.* Zaporozhec: ot idei samocennosti detstva – k principam samodeterminacii i amplifikacii detskogo razvitija // *Nauki o detstve i sovremennoe obrazovanie.* M., 2005.
13. *Leont'ev A. N.* K teorii razvitija psihiki rebenka // *Problemy razvitija psihiki.* M., 1972.
14. *Lisina M. I.* Problemy ontogeneza obshenija. M., 1986.
15. *Manujlenko Z. V.* Razvitie proizvol'nogo povedenija u detej doskol'nogogo vozrasta // *Izvestija APN RSFSR.* M., 1948. Vyp. 14.
16. *Nazarenko V. V.* Issledovanie vnutrennej pozicii shkol'nika u sovremennyh pervoklassnikov // *Molodye uchenye – Moskovskomu obrazovaniju. Materialy IV nauchno-prakticheskoy konferencii.* M., 2005.
17. *Nazarenko V. V.* Vyrazhennost' social'nyh motivov uchenija u sovremennyh starshih doskol'nikov i pervoklassnikov // *Molodye uchenye – Moskovskomu obrazovaniju. Materialy VI nauchno-prakticheskoy konferencii.* M., 2007.
18. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo jazyka. M., 1986.
19. *Usova A. P.* Obuchenie v detskom sadu // *Izvestija APN RSFSR.* M., 1961. Vyp. 118.
20. *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
21. *Hunt J. McV., Kirk G. E.* Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations. – *Genetic Psychology Monographs,* 1974, 90.