

*Щелина Тамара Тимофеевна,
доктор педагогических наук, профессор,
декан психолого-педагогического факультета,
заведующий кафедрой общей педагогики и
педагогики профессионального образования
Арзамасского филиала ФГАОУ ВО «Национальный
исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского»*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные педагоги и руководители системы дошкольного и начального общего образования отчетливо понимают, что для плавного перехода от детского сада к школе важно, в первую очередь, развитие ребенка: его способность и готовность овладевать учебной деятельностью. К аналогичным выводам приходит и большая часть ответственных родителей, наблюдающих за развитием собственных детей, анализирующих их достижения и трудности. Сложнее в этом отношении преодолевается стремление к раннему освоению программы первого класса, искусственному ускорению развития ребенка, излишнему увлечению школьными технологиями при игнорировании или недооценке игровой деятельности дошкольника, что не способствует более легкой адаптации к школе, не помогает хорошо учиться.

Как показывают исследования и практика психолого-педагогической деятельности, причины возникающих у детей, педагогов и родителей трудностей адаптации к обучению в школе чаще всего скрыты в раннем и предшкольном детстве. Это обуславливает необходимость осознания и последующего профессионального использования педагогами взаимосвязи результатов развития и социализации ребенка, начиная с младенческого возраста до поступления в начальную школу и в период обучения в ней, включая подготовку к переходу в основное звено. Профессиональное использование мы рассматриваем как психологически обоснованный и педагогически целесообразный выбор методического обеспечения, содержания и технологий организации учебной деятельности младших школьников, воспитательной работы и взаимодействия с родителями.

Становление и развитие учебной деятельности как ведущей и самостоятельной базируется на инициативности, самостоятельности, креативности, любознательности, произвольности, которые формируются в предыдущих возрастных периодах. Это означает необходимость психолого-педагогического обеспечения развития инициативы и самостоятельности детей, как в семье, так и в ДОУ. При этом важно понимать, что и педагоги, и родители нуждаются в дополнительной подготовке и сопровождении реализации особой части воспитательных функций взрослого, которая должна осуществляться

осознанно, целенаправленно, последовательно и в системе [6]. Такое направление деятельности принципиально важно и востребовано педагогическим и родительским сообществом, а главное – выполнимо для Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

В исследованиях психологов с 2010 года констатируются присущие современным дошкольникам неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень любознательности и воображения, недоступность того, с чем легко справлялись их ровесники три десятилетия назад. Выявлены недостаточная социальная компетентность 25% детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, которые впоследствии приводят к обеднению и ограничению общения детей со сверстниками, росту явлений одиночества, отвержения. Пандемия, вынужденный дистант усугубили снижение уровня коммуникативной компетентности, включая несформированность мотивов общения, сотрудничества и кооперации у значительной части детей и подростков. Закономерным становится рост числа детей с эмоциональными проблемами, с проявлениями эмоциональных нарушений (тревожные дети), компьютерной зависимостью, с особой потребностью в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка [4].

Полученные психологами данные об особенностях современного ребенка актуализируют необходимость обращения к анализу механизмов, условий его развития с самого раннего детства, влиянии ближайшего окружения и персональной микросреды на успешность его социализации. В этом отношении весьма полезна периодизация развития и социализации человека, предложенная Э. Эриксоном, в которой достаточно понятно, доступно и наглядно представлены как позитивные, так и негативные варианты развития ребенка на каждом из этапов вхождения в общество [7].

В частности, для педагога ДООУ и для учителя начальных классов опыт и результат развития ребенка на первой стадии (младенчество) может стать основой выстраивания стратегии и тактики взаимодействия с дошкольником или младшим школьником с учетом сформированности у него базового доверия или недоверия к миру.

Во-первых, знание особенностей и условий, приводящих к диагностируемому по поведению, отношению к себе и взаимоотношениям с другими варианту развития ребенка, позволяет понять причины происходящего: трудности адаптации к ДООУ (школе), педагогу, сверстникам, связанные с недоверием или настороженностью, боязливостью, страхом непривычной обстановки и незнакомых людей.

Во-вторых, наблюдаемые особенности поведения ребенка в соотнесении с его развитием в младенческом возрасте способствуют определению тактики и стратегии взаимодействия с его родителями или лицами, их заменяющими. Специфика выстраивания взаимодействия со взрослыми членами семьи принципиально важна в ситуациях дезадаптации ребенка, усугубляющейся

проблемами взаимоотношений между родителями (скандалы, развод), когда жизненно необходимы доброжелательное отношение к нему, поддержка и уверенность в его способностях и силах, любовь и признание, обеспечивающие чувство защищенности, ощущение близости и опоры.

В-третьих, понимание незавершенности и непредрежденности результатов развития на стадии младенчества дает педагогу возможность определить задачи и направления коррекции поведения ребенка, стиля воспитания и способов взаимодействия с ним и одноклассников, и родителей как в ситуации сформировавшейся настороженности младшего школьника, так и в случае потери доверия и надежды на лучшее. Поскольку в любой кризисной ситуации каждый раз заново проверяется устойчивость доверчивого отношения к жизни как результат первой стадии развития и социализации.

Аналогично можно проанализировать следующую стадию «раннее детство» (от 1,5 до 4 лет), связанную с формированием автономии и независимости, самостоятельности либо нерешительности и стыда. Итогом этого периода является установившееся соотношение между самостоятельностью ребенка, основанной на развитии его моторных и психических способностей, некоторой автономностью от взрослых, и сомнением в себе и своих способностях, зависимостью в быту, в обслуживании себя, нарастающим чувством стыда. При этом для педагога важно понимать, что преимущество сформировавшихся в этот период неуверенности, нерешительности и зависимости от взрослого станут причиной недостаточной самостоятельности или отсутствия ее и у младшего школьника, и у подростка, и даже у 40-летних людей. Поэтому обнаружение у ребенка проблемы зависимости и вины или стыда сигнализирует о необходимости скорейшей коррекционной работы с ним и его родителями, а также профилактики негативного восприятия его группой сверстников, особенно в подростковом возрасте, когда проверяется реальными делами и поступками, что ты можешь сам, стоит ли тебя уважать (или «гнобить»).

Предложенный нами анализ стадий развития и социализации (определение проблемы ребенка и ее причин; определение тактики и стратегии взаимодействия с его родителями; определение задач и направлений коррекционной работы с ребенком, родителями, сверстниками) позволяет выделить главный ориентир психолого-педагогического обеспечения развития инициативы и самостоятельности детей в контексте преемственности дошкольного и начального образования. Этот ориентир – поддержка возникающих у ребенка побуждений к началу какого-либо дела, его способность и готовность к самостоятельным активным действиям, к принятию решений, сознательное, творческое их выполнение. Принципиально важно поддерживать активный интерес к работе других, исследование всего нового, а также внутреннее чувство собственной способности предпринимать активные действия.

К сожалению, интенсивность сегодняшней жизни является объективной причиной усталости взрослого, стремления родителей быстрее сделать самому, чтобы не опоздать, не потерять времени, не раздражать себя и супруга

затянувшейся процедурой самостоятельного сбора ребенка в детский сад по утрам или домой вечером. В начальной школе по тем же причинам легче сделать самому задания, поделки, проекты, презентации (пока эти задания еще доступны для родителей). Однако используемые сегодня в начальной школе программы серьезно отличаются от тех, по которым учились родители нынешних младших школьников. Непонимание родителями этих программ и неумение помочь ребенку (с соответствующими эмоциональными комментариями в адрес авторов, учителя, школы в целом) являются дополнительным фактором закрепления у детей несамостоятельности, сомнений в себе, стыда.

Ситуация осложняется не только отставанием в 1 – 2 года психологического возраста от паспортного, но и сниженным уровнем психофизиологического развития современного ребенка. Недостаточная сформированность мелкой моторики, а затем и графических навыков у детей дошкольного возраста обусловлены, по мнению психологов, неразвитостью соответствующих мозговых структур, отвечающих за произвольность [4]. Именно этим опасно блокирование предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, ограничение и запрещение брать интересующие ребенка предметы, подражать использованию их взрослым, участвовать в совместной с взрослыми и/или старшими детьми доступной домашней и другой деятельности. Еще опаснее в этом возрасте эмоциональная тупость и интеллектуальная недалекость существенной части современных родителей дошкольников и младших школьников. Такие родители не только не играют с детьми, но и практически не разговаривают с ребенком, не реагируют на пытающийся зародиться у него хотя бы минимальный интерес к новому, неизвестному, но интересному. Искренне удивляются и не понимают, зачем надо разговаривать с ребенком, задавать ему вопросы, привлекать его внимание к тому, что есть вокруг, хвалить за малейшие успехи, за попытку что-то сделать самому. Это особая категория родителей и «воспитанных» ими детей, требующая коррекционной помощи ряда специалистов как на этапе дошкольного детства ребенка, так и в связи с обострением проблем в начальной школе. Уговорить обратиться к специалисту таких родителей – одна из самых сложных задач современного педагога.

Следующая стадия – детство (от 4 до 6 лет) – интересна в плане взаимодействия детского сада и школы с точки зрения формирования у ребенка в итоге инициативности, предприимчивости или вины. Следуя нашему алгоритму анализа стадий развития и социализации, определим генерализованную линию, согласно которой внимание взрослых – и педагогов, и родителей – должно быть нацелено на создание условий и поддержку инициативы ребенка в выборе так называемой моторной деятельности (бегать, прыгать, кататься на санках, на велосипеде, бороться, лазать, преодолевать препятствия и т.п.). Самостоятельный выбор, выдумки, затеи ребенка и удовольствие от их исполнения вырабатывают и тренируют предприимчивость – качество, характеризующее энергичного, находчивого человека, обладающего практической сметкой, изобретательностью, энергией,

желанием устраивать какие-либо дела [3], что во взрослом возрасте позволит отличаться инициативностью, практичностью, деловитостью. Для закрепления интеллектуальной предприимчивости жизненно необходимы готовность родителей общаться с ребенком, отвечать на его вопросы, не пресекать фантазии и двигательную активность (в разумных пределах). Игнорирование инициативны и активности ребенка, его любознательности, запугивание опасностью или откровенная ругань формируют у детей чувство вины, которое сопровождает их в последующих периодах развития.

В плане преемственности развития и социализации детей на этапе дошкольного и младшего школьного возраста подчеркнем значимость игры как ведущего вида деятельности, формирующего и закрепляющего у ребенка все психологические новообразования, в том числе и предпосылки готовности к обучению в школе. Психологи, развивающие идеи культурно-исторической обусловленности развития личности, придают особое значение игре как отражению особенностей того общества, в котором живет и развивается ребенок, подросток и далее взрослый человек. Игра, по их утверждению, только тогда игра, когда есть воображаемая ситуация, роль, а играющий – субъект собственной деятельности, т.к. он сам конструирует игру по своему замыслу. В сравнении с этим то воплощение игры, которая положена в основу ФГОС ДО, в реальности не игра ребенка, а дидактическая игра, выполнение инструкций, правил, которым научили взрослые.

Рассматривая психологию игры с позиций культурно-исторического подхода, Г. Г. Кравцов и Е. Е. Кравцова определяют стадии или этапы развития игры следующим образом [2]. Начало возникновения игры совпадает с кризисом 3-х лет и знаменует собой завершение психического развития в раннем (преддошкольном детстве) и начало дошкольного детства. Знание особенностей развития игры, ее видов и соответствующих этапов развития позволяет использовать ее в качестве эффективного средства профилактической и коррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста и в последующие периоды жизни.

Игра 2 – 3-летнего ребенка – это режиссерская игра, самостоятельно придуманные маленькие сюжеты, которые принадлежат самому ребенку – его воле, его желанию, его замыслу. Малыш придумывает, чем что будет, в игре начинает переносить функции одного предмета на другой; представляет, кто и где будет находиться, как персонажи будут взаимодействовать с другими предметами и что в результате этого произойдет на «сцене». Он сам исполняет в этой игре все роли, если они есть, или просто сопровождает игру «дикторским» текстом. Режиссерская игра выполняет особую функцию – она развивает у ребенка способность видеть целое раньше частей, что является основой самой игры и воображения.

В начале 4-го года жизни ребенок, научившись переносить функции одного предмета на другой, пытается «примерить» их на себя, ощутить эти свойства и функции, превратиться в автомобиль, кошку, компьютер и вести себя сообразно этому, перевоплотившись в них. Это свидетельство возникновения образно-ролевой игры, отличающейся от других именно

появлением умения перевоплощаться. Далее, когда ребенок освоил режиссерскую игру, закрепил опыт перевоплощения в ролевом поведении (образно-ролевая игра), может начать зарождаться сюжетно-ролевая игра, в которой ребенок начинает осваивать социальные отношения людей, характерные для того общества, в котором он живет, ориентируясь, в первую очередь, на родителей и тех взрослых, кто чаще находится рядом.

Анализируя развитие игры в контексте проблемы преемственности дошкольного и начального образования, отметим обеспокоенность психологов – и исследователей, и практиков так называемым «уходом» сюжетно-ролевой игры из жизни современного ребенка. Согласно экспериментальным исследованиям, наивысшего уровня развития (по Д. Б. Эльконину) сюжетно-ролевая игра у дошкольников 6 – 7 лет не достигает. Следовательно, как отмечает Е.В. Боякова, «не формируются на должном уровне школьная мотивация, обобщение, умение планировать, строить взаимоотношения со сверстниками. Результат – снижение показателей готовности к обучению в начальной школе» [1]. При этом дополнительным отягчающим фактором является уменьшение и обеднение сюжетов для игры, которые дети могли бы черпать из общения с родителями, из семьи. Исследования показывают, что вместо знакомства с разнообразием социальных отношений в сюжетно-ролевой игре дети становятся заложниками «наследования опыта семейных неудач» как следствия переживания ими родительских проблем в семейной и профессиональной сферах, привнесенных в повседневный быт ребенка [5]. В результате появились дети, не желающие взрослеть (и не только дети, но и представители юношеского возраста и периода молодости), избегающие правил и требований взрослой жизни.

Такое положение дел не случайно, поскольку проблемы развития сюжетно-ролевой игры отодвигают появление и освоение игровых правил, как основы следующего более сложного вида игры – игра с правилами. А ведь именно в этой деятельности, утверждают Г. Г. и Е. Е. Кравцовы, «можно научить детей договариваться между собой, уступать друг другу; слышать товарища, продолжать его мысль, владеть коллективной учебной деятельностью» [2]. По их мнению, возникающие в школе трудности с обучением, с задачами обусловлены тем, что у детей нет опыта игры с правилами, которая учит видеть контекст ситуации, понимать смысл задаваемого взрослым вопроса.

Непосредственный переход к школе, к следующей стадии психосоциального развития – «младший школьный возраст» (от 6 до 11 лет), успешность его или наоборот подготовлены предыдущим опытом осваиваемой деятельности, общения и взаимодействия с взрослыми в семье. С момента поступления в школу начинается «проверка государством» семьи в плане способности воспитать «адекватно функционирующего» гражданина, готового в соответствии с возрастом к решению тех задач и выполнению тех требований, которые выдвигают и предъявляют общество и государство. ФГОС НОО в качестве таких задач и требований определяет портрет выпускника начальной школы, требования к результатам освоения основной образовательной

программы начального общего образования, среди которых и требования к личностным результатам.

Важнейшие личностные характеристики младшего школьника, отражающие его отношение к познанию мира и умение учиться, организовать свою деятельность, отвечать за свои поступки, общаться и взаимодействовать с другими людьми, зависят от его уверенности в себе и своих силах, его спокойствия, терпеливости и целеустремленности, силы воли, освоенной моторной деятельности, интеллектуальной активности и предприимчивости. Как результат предыдущих этапов развития они обеспечивают умелость, трудолюбие, компетентность, лежащие в основе успешного овладения знаниями и последующей готовности к переходу в основное звено школы. На противоположном полюсе – чувство неполноценности, неверие в свои силы вплоть до отчаяния и потери интереса к учебе.

Возвращаясь к предложенной схеме анализа стадий психосоциального развития в контексте преемственности дошкольного и начального образования, особо отметим серьезную проблему современной начальной школы, связанную с родительской компетентностью и готовностью адекватно реагировать на сложности ребенка в период адаптации и в ходе освоения образовательной программы в целом. Кроме тех особенностей и трудностей в работе с родителями, о которых уже упоминалось кратко и достаточно подробно, обратим внимание на то, что с поступлением ребенка в первый класс родители сами вступают в очередной кризис развития семьи. Отношения между супругами становятся напряженными, растет чувствительность родителей к стрессам, возникают дисфункции семьи, учащаются разводы, у родителей обостряются аномальные стили воспитания. Переживание ребенком, кроме своих школьных трудностей, возникающих проблем в семье при отсутствии адекватной поддержки со стороны взрослых дополнительно подрывает недостаточную уверенность в себе, закрепляет чувство неполноценности, превращая его в комплекс неудачника, виновного во всех бедах.

Представленный нами опыт анализа и обсуждения его результатов с педагогами на курсах повышения квалификации свидетельствует о востребованности такого подхода в практике педагогической деятельности в контексте обеспечения преемственности дошкольного и начального образования. Высказанные идеи, сформулированные положения и выводы, а также некоторые предположения и прогнозы могут стать содержательной основой для обсуждения как с педагогами, так и с родителями, будут полезны с точки зрения повышения их психолого-педагогической компетентности.

Литература

1. Боякова, Е. В. Особенности развития современного ребенка // Педагогика искусства: электронный научный журнал учреждения Российской академии образования «Институт художественного образования» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/osobennosti-razvitiya-sovremennogo-rebenka>

2. Кравцов, Г. Г., Кравцова, Е. Е. Психология игры: культурно-исторический подход. – М. : Левь, 2017. – 344 с.
3. Современный толковый словарь русского языка Ефремовой [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/>
4. Фельдштейн, Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленными актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/2011/02/19.pdf>
5. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2010. – № 4. – С. 20-32.
6. Щелина, Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т.2. – № 1 (58). – С. 15-24.
7. Эриксон, Э. Г. Детство и общество. – изд. 2-е, перераб. и доп. / пер. с англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.