
ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

С. А. Котова,

доцент кафедры педагогики и психологии начального образования

НАЧАЛЬНАЯ И СРЕДНЯЯ ШКОЛА: НА ПУТИ ОТ ОБОСОБЛЕННОСТИ К ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Практическая разработка системы непрерывного образования подрастающего поколения, осуществляющаяся в России на основе новых дидактических принципов организации воспитания и обучения, интенсифицировала необходимость решения с новых позиций сложившихся в образовательной системе противоречий, поиск новых, более эффективных психолого-педагогических подходов, нацеленных на приведение содержания и методов обучения в соответствие с требованиями жизни.

В последнее десятилетие на фоне неравномерного процесса модернизации образования особенно ярко выявился дисбаланс, рассогласование требований и содержательной преемственности между различными ступенями общеобразовательной системы, в первую очередь начального и среднего звена. С решением этой проблемы связаны уточнение, более четкое определение целей и принципов организации обучения и воспитания младших школьников в начальной школе, а также учеников 5–6-х классов. От эффективности решения проблем преемственности этих ступеней напрямую зависят успешность дальнейшего обучения и развития нового поколения, его интеграция в быстро меняющийся социум.

Относительная обособленность отдельных звеньев школьной системы образования сложилась исторически и существует на протяжении многих лет. Переход из начального в среднее звено школы традиционно считается одной из наиболее сложных педагогических проблем, а период адаптации в 5-м классе — одним из труднейших периодов школьного обучения. Этот период соот-

носят с концом детства и вступлением в предпубертальный возраст. Психологически — это начало кризисного периода: активизируются механизмы физиологического созревания, начинает происходить переоценка моральных ценностей, идет смена ведущей деятельности.

Для ученика резко меняется вся социальная ситуация обучения и развития. Вот как характеризует этот период И. В. Дубровина: «Как показывает практика, большинство детей переживает этот переход как важный шаг в их жизни. Это наблюдается даже в тех школах и гимназиях, где детей с самого начала обучают учителя-предметники и где видимых изменений в жизни детей не происходит. Центральное место занимают, во-первых, сам факт окончания младшей школы, который в той или иной степени подчеркивается учителями и родителями, и, во-вторых, предметное обучение. Несмотря на то, что и ранее дети изучали разные предметы, именно при переходе в среднюю школу они начинают понимать и осознавать связь этих предметов с определенной областью знаний. На вопросы, различаются ли чем-нибудь и чем учеба в 5-м классе и в начальной школе, пятиклассники отвечают: «Мальши просто учатся считать, а мы учим математику», «Раньше мы просто читали рассказы о том, что было, а теперь учимся узнавать историю» и т. п. [8. С. 293].

Для большинства детей переход в среднюю школу является зримым внешним показателем их взросления. Как правило, отмечавшиеся к концу начальной школы снижение интереса к учебе, определенное «разочарование» устоявшимся учебным образом

жизни сменяются ожиданием перемен. Ученики с удовольствием и с определенной гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о своей «новой жизни». Кроме того, определенная часть детей осознает такой переход как шанс заново начать школьную жизнь, наладить несложившиеся или неустраивающие школьника отношения с педагогами. Активно участвовавшая в начальной учебной жизни ребенка семья, как правило, в этот период резко сокращает свои воспитательные, контролирующие функции, в частности, именно по окончании начальных классов перестает сопровождать ребенка в школу и из нее, уменьшая и психологическую поддержку ребенка.

Для многих детей, родителей и учителей этот период является не только радостным и волнующим событием, но зачастую проблемным и даже критическим.

Вот перечень основных проблемных ситуаций, с которыми сталкивается ученик, перешагнув порог средней школы:

- смена режима и ритма работы (увеличение количества уроков в неделю, объема домашних заданий и т. д.);
- переключение с монопедагогической организации учебной деятельности на полипедагогическую (разнообразие и новизна стилей, темпа, манеры ведения уроков многочисленных учителей);
- резкое увеличение устных предметов, объема материала, широкое включение новой терминологии большего уровня сложности и отвлеченности;
- появление новых программ, учебников, пособий, имеющих высокий уровень сложности и незнакомый методический аппарат; новых форм работы с информационными ресурсами в целом;
- изменение технологии организации и практики образовательного процесса;
- резкое увеличение меры ответственности за результаты учебной деятельности;
- разнообразие систем и критериев оценивания [4].

Часто состояние ребенка в 5-м классе характеризуется снижением успеваемости, интереса к учебе и ее результатам, рассеянно-

стью внимания, высоким уровнем тревожности, снижением самооценки, низкой организованностью, недисциплинированностью, реакциями внутреннего отторжения от школы, скрытыми и явными конфликтами с педагогами. По данным медиков, именно этот период учебы часто порождает неврозы, дидактогенные (заболевания, вызванные обучением). Наблюдения учителей за детьми, общение с ними в этот период показывают, что они очень растеряны, не могут понять, как теперь им надо общаться с педагогами, какие требования обязательны для выполнения, а какие нет. Это признаки, свидетельствующие о внутренней неготовности довольно значительного количества детей принять новую ситуацию образования и занять соответствующую ей позицию.

К сожалению, при переходе из начальной в среднюю школу вопросам адаптации ребенка уделяется гораздо меньше внимания, чем в начальной школе. А ведь образовательная система в 5-м классе ставит перед ребенком не менее трудные задачи, чем в первом: надо приспособиться к кабинетной организации учебного процесса, различному стилю педагогической деятельности учителей, их личностным особенностям, самостоятельной организации учебной деятельности, когда «классной мамы» из начальной школы нет, а есть классный руководитель, с которым ребенок видится лишь несколько раз в неделю и который основное свое внимание, как правило, концентрирует на решении организационных вопросов. Ни у классного руководителя, ни у учителя-предметника нет возможности целенаправленно и системно заниматься адаптацией каждого ученика к изменившимся обстоятельствам. Учителя-предметники подчас не имеют возможности (или желания) учесть индивидуальные особенности учащегося (темп деятельности, тип мышления, специфику восприятия и т. д.), которые влияют (особенно вначале) на качество обучения. Даже если учитель пытается вникнуть в проблему ребенка, а тем более найти ее эффективное решение, на это не хватает не только времени, но и специальных знаний и умений. Учителя

же начальной школы реально имеют такую возможность через свою многопредметность, которая обеспечивает более системное наблюдение и анализ индивидуальных особенностей детей и их постоянный учет на протяжении всего учебного периода как на разных уроках, так и при организации самостоятельной работы детей. Основной заботой учителя-предметника остается усвоение знаний учащимися по своему предмету. Поэтому учитель средней школы при оценивании ориентируется, прежде всего, на результат его деятельности, без учета тех индивидуальных особенностей, которые могли к нему привести, в то время как в начальных классах, как правило, оценивание строится с учетом и процессуальных характеристик достижения результата. Любой учитель понимает, что инертный, медлительный ребенок не должен слышать от учителя приговор: «Ты не успел, значит, не сделал». Тем не менее ориентация учителя только на результат исключает другую позицию. Поэтому подход к оцениванию деятельности ученика в начальной школе учителями-предметниками часто ставится под сомнение как необъективный, «мягкий», при этом забывается, что критерии «объективности» в данном случае различны. Непонимание различий на разных ступенях обучения часто приводит к рассогласованию позиций педагогов, администрации школы, напряженности в отношениях педагогов разных ступеней, в искажении оценки качества и эффективности педагогической работы, перекладыванию ответственности за результаты психического развития учеников.

Вопрос о преемственности обучения между начальной и средней школой не является новым. Однако, несмотря на многочисленные обсуждения этой проблемы, практика ее решения пока далека от теории. Причин такой ситуации, на наш взгляд, несколько.

Традиционно эта проблема рассматривалась и рассматривается как преимущественно педагогическая. Как правило, ее разрешение видится с двух разных позиций. Одни педагоги считают, что приоритет в решении данной проблемы должен принадлежать

учителю начальной школы, так как от уровня обученности детей будет зависеть успешность их последующего обучения, именно учитель начальной школы должен обеспечить преемственный контакт детей с будущим классным руководителем и учителями-предметниками. Другие полагают, что проблема готовности должна решаться в среднем звене, поскольку учителя средней школы не учитывают особенности обучения и воспитания в начальной школе. Данные позиции, являющиеся противоположными по сути, в течение десятилетий не способствовали решению проблемы. Третью позицию — конвергентную — выражает М. Р. Битянова [1], известный специалист в области практической школьной психологии. Она считает, что корни трудностей этого периода в педагогической практике, порождающей резкий скачок из одной системы обучения в другую, в несостыковке программ, форм обучения, дисциплинарных требований, стилей общения и т. п. и видит преимущественно педагогические пути ее решения через разработку общедидактических и метаметодических требований к организации образовательной среды в этот переходный период.

Действительно, и сегодня сохраняется отсутствие единых требований по многим вопросам учебной деятельности между начальной и средней школой. В частности, как подчеркивает Л. П. Уфимцева [9], по следующим аспектам:

1) взаимодействие программ обучения: зачастую класс, обучавшийся в начальной школе по одной из развивающих систем обучения, переходя в среднюю школу, возвращается к традиционной системе и занимается по учебникам, изданным еще до того, как дети поступили в начальную школу;

2) преемственность форм и методов обучения: темпа, объема и уровня изложения предметного материала, а также требований к качеству его оформления. Уровень изложения знаний в средней школе, конечно, значительно отличается (по разным параметрам) от того, который принят в начальной школе. Поэтому нельзя забывать, что дети, перешедшие в 5-й класс, должны адаптиро-

ваться к новым условиям деятельности, к индивидуальному стилю преподавания учителей, к более быстрому темпу работы, к правилам выполнения новых заданий и т. д.;

3) и, наконец, единство (точнее, его отсутствие) подхода к критериально-оценочной деятельности в начальных и средних классах. Не секрет, что многие «отличники» и «хорошисты» начальной школы при переходе в среднюю меняют свой статус на более низкий. И это далеко не всегда связано только с объективными трудностями обучения.

Реальные попытки решить проблему преемственности с основной школой осуществляются по нескольким направлениям. Приведем основные из них.

На уровне предметно-содержательном — это процесс стандартизации всего школьного образования, направленный на упорядочение процесса обучения и обеспечение содержательной преемственности по всем школьным предметам на всех ступенях школьного образования, а также разработка сквозных предметных программ 1–9 и 1–11 и соответствующих им учебно-методических комплектов.

Расширяется диапазон педагогических технологий в начальной школе [6]. Все активнее используются комбинированные, интегрированные уроки, уроки с межпредметными связями. Компьютерные (информационные) технологии все активнее применяются в процессе обучения в начальной школе. Использование метода проектов и первичных форм исследовательской деятельности в выпускных классах начальной школы также дает положительные результаты в процессе интеграции учащихся в основную школу.

Создается опыт принципиально нового подхода и к организации учебной деятельности учащихся начальных классов. Развиваются технологии коллективных форм обучения, в практике учителей все шире используется метод пар сменного состава. Так, В. К. Дьяченко убедительно доказывает необходимость отказа в начальной школе от отрицательной классно-урочной системы обучения, которая основана на группово-парно-индивидуальном методе и одинаковом

для всех темпе изучения учебных предметов. Результат традиционной формы организации учебной деятельности: 20–30%, а иногда и 40% выпускников школ не усваивают программы учебных предметов или усваивают их на 50%. Введение коллективно-группово-парно-индивидуального метода (пар сменного состава, по мнению В. К. Дьяченко) даст возможность каждому ученику обучаться по способностям, в своем темпе, обучать других работать в разновозрастных образовательных коллективах, что создает условия для интенсивного интеллектуального и социального развития младших школьников.

Используется и опыт разновозрастного учебного и воспитательного сотрудничества учащихся. Так, на протяжении ряда лет в школе-саду № 682 Приморского района Санкт-Петербурга проводился эксперимент по организации в 5-х классах разновозрастного сотрудничества на уроках с учащимися 2-х классов. Проводились разные виды уроков: контроля и оценки знаний второклассников учащимися 5-х классов; уроки-практикумы с отработкой новых способов действий; уроки-конференции с обобщением знаний. Младшие подростки, ученики 5-го класса, выполняли роль посредников между педагогом и младшим школьником, роль «младшего учителя», что значительно повышало мотивацию обучения, как у учеников начальной школы, так и у пятиклассников, находящихся в критическом периоде своего возрастного и школьного развития.

Все шире практикуются взаимопосещения педагогов начальной и средней школы, проводятся совместные методические совещания, семинары по данной проблематике.

Тем не менее сохраняющиеся описанные выше противоречивые позиции педагогов и психологов, несбалансированность программ, учебников, пособий, методов и приемов обучения свидетельствуют, в первую очередь, о недостаточной изученности этой проблемы именно в современной психологии, а не только в педагогике. Исследование психологической готовности к продолжению обучения является только одним из аспектов решения проблемы подготовки детей к обу-

чению в средней школе. Подготовка детей к дальнейшему саморазвитию — задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Но в структуре этой задачи определение психологической готовности ребенка к продолжению обучения является базовым и центральным (значимым и важным). Однако и внутри данного аспекта могут быть выделены различные подходы.

К первому подходу могут быть отнесены все исследования, направленные на формирование у младших школьников определенной суммы знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения обучения. Этот подход активно представлен в массовой психологической практике. По нашему мнению, проблема психологической готовности к продолжению обучения не исчерпывается возможностью формирования у детей определенных, пусть даже весьма значимых для дальнейшего школьного обучения знаний, умений, навыков. Сама практика педагогической деятельности показывает, что в рамках данного подхода вопрос преемственности не получает должного развития.

Новым и, несомненно, более прогрессивным подходом, сложившимся в 90-х гг. прошлого столетия, является поиск критериев готовности через изучение психологических новообразований, генетически формирующихся в учебной деятельности, оценку их влияния на становление полноценной учебной деятельности, степень преобразования личности младшего школьника в субъекта учебной деятельности. К этому подходу относятся работы проф. А. И. Раева, Л. А. Матвеевой, Г. И. Вергелес [2; 7], где исходной единицей анализа психологической готовности к продолжению обучения выступает специфика младшего школьного возраста, взятая в общем контексте онтогенеза личности, обуславливающая основные линии психического развития ребенка в этом возрасте и тем самым создающая возможность перехода к новой, более высокой форме жизнедеятельности. С этой точки зрения, вопросы, связанные с психологической готовностью к продолжению обучения, включаются в контекст более общей проблемы детской и воз-

растной психологии — проблемы критических возрастов и возрастных психологических новообразований.

В современной педагогической психологии уже активно разрабатываются вопросы, связанные с критериальной базой для оценки готовности детей к обучению на второй ступени школьного образования, идет процесс создания и отбор диагностического инструментария, форм и приемов профилактики возможных школьных трудностей, психологического сопровождения ребенка на этапе перехода, путей подключения к сотрудничеству педагогов разных ступеней и семей учащихся. Для предупреждения возможных негативных явлений школьные психологи занимаются выявлением потенциальной «группы риска», т. е. тех учащихся, чье дальнейшее обучение скорее связано с определенными трудностями и которые будут нуждаться в психолого-педагогической поддержке [9].

Понимание комплексного характера этой проблемы и развитие теории и методики практической психологии образования привело к проявлению такой новой формы сотрудничества учителей начального и среднего звена, школьных психологов и администрации учреждения, как школьный консилиум, который собирается по данной проблеме обычно два раза в год (в апреле и ноябре) [1; 4]. Его целью является создание эффективных условий для интеграции детей в систему средней школы через организацию четкого взаимодействия учителей, выпускающих классы из начальной школы, и учителей-предметников, принимающих эти классы, по всем аспектам учебной деятельности. Особая роль в этом консилиуме принадлежит психологической службе школы, силами которой к концу обучения детей в начальном звене проводится комплексная диагностика интеллектуально-личностно-деятельностных характеристик каждого ребенка, переходящего в 5-й класс. По итогам такой диагностики психолог совместно с учителем начальной школы составляет подробную психолого-педагогическую характеристику (карту) на ребенка. На консилиуме обсуждаются

не только индивидуально-психические особенности будущих пятиклассников, которые требуют к себе повышенного внимания в средней школе, но также формы и методы работы с детьми данного класса, его специфика как детского коллектива; определяются принципы дифференцированного обучения. Осенью на этапе вхождения учеников в среднее звено школы школьный психолог также проводит диагностику особенностей адаптации каждого ребенка к новым условиям обучения. Итоги данной диагностики, а также результаты наблюдений учителей-предметников, классного руководителя обсуждаются на следующем психолого-педагогическом консилиуме, где уточняется эффективность используемых ранее мероприятий и определяются дальнейшие пути совершенствования образовательной среды с учетом изменившихся потребностей учеников.

Данная форма практического сотрудничества разных специалистов школьного образования реально позволяет предупреждать многие педагогические и психологические проблемы, эффективно осуществлять профилактику детской дезадаптации за счет осуществления комплексного и интегративного подхода. Конечно, школьный консилиум и связанные с ним мероприятия не могут в полном объеме разрешить всех а-

спектов проблемы преемственности, тем более, что эта новая инновационная технология еще не получила массового распространения, однако такие практические пути ее разрешения, несомненно, способствуют продвижению в этом направлении, накоплению опыта и помогают детям, учителям и родителям преодолеть трудности переходного периода, а также сформировать более конкретный запрос для продолжения психолого-педагогических исследований в этом направлении.

Практическая реализация преемственности находится в начале пути. Те способы ее решения, которые описаны выше и реализуются передовыми школами, имеют хороший потенциал развития. При этом понятно, что рассматриваемая нами проблема не является внутришкольной, это проблема развития образовательной среды в целом и она должна решаться сегодня в аспекте создания непрерывной образовательной среды человека. Необходимо серьезное творческое сотрудничество ученых различных отраслей человекознания и практиков образования разного уровня для преодоления сложившихся и воспроизводимых противоречий, выступающих замедляющими факторами процесса личностного роста и развития ребенка, его адаптации и социализации в социуме.

Литература

1. Битянова М. Р. и др. Работа психолога в начальной школе. М., 1998. С. 221–249.
2. Вергелес Г. И., Раев А. И. Показатели образованности младшего школьника // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: проблемы, поиски, перспективы: Герценовские чтения: Тез. конф., 21–22 апр. 1998 г. СПб., 1998. С. 102–104.
3. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школу // Народное образование. 2002. № 8. С. 99–104.
4. Князева Т. Н. К проблеме преемственности обучения в начальной и средней школе // Начальная школа. 2004. № 2. С. 29–31.
5. Котова С. А. Проблема готовности младших школьников к обучению в средней школе // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: анализ прошлого и взгляд в будущее: Герценовские чтения: Тез. конф., 25–26 апр. 2000 г. СПб., 2000. С. 99–101.
6. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Ростов-н/Д., 2004.
7. Матвеева Л. А. Развитие свойств субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Л., 1991.
8. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997. С. 283–300.
9. Уфимцева Л. П. Психологическая диагностика готовности младших школьников к переходу на II ступень обучения // Начальная школа. 2004. № 4. С. 12.
10. Юферева Т. И. Учащиеся переходят из начальной школы в среднюю // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1991. С. 104–124.