

# Преемственность начальной и средней школы достижима

*С.А. Котова*

• преемственность • показатель взросления • преемственный контакт • консилиум • диапазон технологий • разновозрастное сотрудничество

В последнее десятилетие на фоне неравномерного процесса модернизации образования особенно ярко выявилось рассогласование требований и преемственности между различными ступенями общеобразовательной школы. В первую очередь, между начальным и средним звеном. От эффективности решения проблем преемственности этих ступеней напрямую зависит успешность дальнейшего обучения, воспитания и развития нового поколения, его интеграция в меняющийся социум. Переход школьников из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее сложных проблем, а период адаптации в 5-м классе — одним из труднейших. Этот период соотносится с окончанием детства и вступлением ребёнка в предпоздковый возраст. Психологически это начало кризисного периода: на этом этапе развития активизируются механизмы физиологического созревания, начинается переоценка моральных ценностей, меняется ведущая деятельность.

Изучению возрастного периода десяти-двенадцатилетних посвящено в психологии крайне мало работ, исследования появились преимущественно лишь в последние десятилетия.

Что же характеризует особенности психического, личностного развития школьников на стыке этих возрастов? Вот как характеризует этот период психолог 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... Именно при переходе в среднюю школу они начинают понимать и осознавать связь новых предметов с определённой областью знаний. На вопросы, различается ли чем-нибудь и чем учёба в 5-м классе и в начальной школе, пятиклассники отвечают: «Малыши просто учатся считать, а мы учим математику», «Раньше мы просто читали рассказы о том, что было, а теперь учимся узнавать историю».

Для большинства детей переход в среднюю школу — зримый внешний показатель их взросления. Отмечавшееся к окончанию начальной школы снижение интереса к учёбе, определённое «разочарование» устоявшимся учебным образом жизни сменяются ожиданием перемен. Ученики с удовольствием и с определённой гордостью рассказывают родителям, младшим братьям, друзьям о своей новой жизни. Кроме того, определённая часть детей осознаёт такой переход как шанс заново начать школьную жизнь, наладить не сложившиеся или не устраивающие школьника отношения с учителями. Активно участвовав-

*С.А. Котова.*

**Преимущества начальной и средней школы достигима**

шая в начальной учебной жизни ребёнка семья, как правило, в этот период резко сокращает свои воспитательные, контролирующие функции, по окончании начальных классов перестаёт сопровождать ребёнка в школу и из неё, уменьшая при этом психологическую поддержку ребёнка.

Но для многих детей, родителей и учителей этот период становится не только радостным и волнующим событием, но зачастую проблемным и даже критическим. Вот основные проблемные ситуации, с которыми сталкивается ученик, перешагнув порог средней школы:

- смена режима и ритма работы (увеличение числа уроков в неделю, объёма домашних заданий, появление новых требований и т.д.);
- переключение с монопедагогической организации учебной деятельности на полипедагогическую (разнообразие и новизна стилей, темпа, манеры ведения уроков разных учителей);
- резкое увеличение устных предметов, объёма материала, широкое включение новой научной терминологии, требующей развития таких мыслительных операций, как обобщение и абстрагирование;
- появление новых программ, учебников, пособий большей сложности, другой методики; новых форм работы с информационными ресурсами;
- изменение организации и практики образовательного процесса;
- резкое увеличение ответственности за результаты учёбы;
- разнообразие систем и критериев оценивания знаний.

Состояние ребёнка в пятом классе часто характеризуется снижением успеваемости, интереса к учёбе и её результатам, рассеянностью 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 часто порождает неврозы и другие дидактогении (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 многих детей принять новую ситуацию образования и занять соответствующую ей позицию.

К сожалению, при переходе ребёнка в пятый класс его адаптации уделяется гораздо меньше внимания, чем при поступлении в школу. А ведь образовательная программа в пятом классе ставит перед ребёнком не менее трудные задачи, чем в первом: надо приспособиться к кабинетной организации уроков, к личностным особенностям учителя, к самостоятельной организации учебной деятельности, когда «классной мамы», что была в начальной школе, нет, а есть классный руководитель, с которым школьник видится лишь несколько раз в неделю и который основное своё внимание, как правило, уделяет организационным вопросам. Ни у классного руководителя, ни у предметника нет возможности заниматься адаптацией каждого ученика к изменившимся обстоятельствам. Учителя-предметники подчас не имеют возможности, а то и желания учитывать индивидуальные особенности школьников — темп деятельности, тип мышления, специфику восприятия — и опираться на эти качества в процессе обучения.

В тех же случаях, когда учитель пытается вникнуть в проблемы ребёнка, а тем более найти их эффективное решение, на это не хватает не только времени, но и специальных знаний и умений. Учителя же начальной школы такую возможность имеют благодаря многопредметности, помогающей системному наблюдению, анализу индивидуальных особенностей и опираться на них на протяжении всего учебного периода и на уроках, и при организации самостоятельной работы детей.

Основная забота учителя-предметника — усвоение знаний школьниками по своему предмету. Поэтому и ориентируется он прежде всего на результат учебной деятельности, не принимая во внимание индивидуальные особенности ребёнка. Любой учитель понимает: инертный, медлительный ребёнок не должен слышать от учителя приговор: «Ты не успел, значит, не сделал». Тем не менее, ориентация учителя только на результат исключает другую позицию. Оценку деятельности ученика в начальной школе учителя-предметники часто ставят под сомнение, как необъективную, «мягкую». При этом они забывают, что критерии объективности в данном случае различны.

Непонимание различий на разных ступенях обучения часто приводит к рассогласованию позиций педагогов, администрации школы, к напряжённости в отношениях учителей разных ступеней, к искажению оценки качества и эффективности педагогической работы, перекладыванию ответственности за результаты психического развития учеников.

Преемственность обучения между начальной и средней школой — тема не новая. Однако, несмотря на её долготетное обсуждение, от решения она далека. Причин тому, на мой взгляд, несколько.

Традиционно эта проблема рассматривается преимущественно, как педагогическая. Её разрешение видится с разных позиций. Одни педагоги считают, что приоритет в этом принадлежит учителю начальной школы, так как от качества обучения детей в этот период зависит успешность их последующего обучения. **Учитель начальной школы и должен обеспечить преемственный контакт детей с будущим классным руководителем и учителями-предметниками.** Другие полагают, что проблема преемственности решается в среднем звене, но учителя средней школы не учитывают особенности обучения и воспитания в начальной школе. Эти позиции, противоположные по сути, **в течение десятилетий препятствуют решению проблемы.**

Третью позицию — конвергентную — занимает М.Р. Битянова, известный специалист в области практической школьной психологии. Она считает: причины 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 так далее. Она видит преимущественно педагогические пути её решения **разработкой общедидактических и метаметодических требований к организации образовательной среды в этот переходный период.**

Действительно, и сегодня отсутствуют единые требования ко многим аспектам учебной деятельности между начальной и средней школой. Вслед за Л.П. Уфимцевой выделяю такие аспекты:

- **отсутствие взаимодействия программ обучения:** зачастую класс, окончивший начальную школу, работал по одной из развивающих систем обучения. Но перейдя в среднюю, возвращается к традиционной системе и занимается по учебникам, изданным ещё до того, как дети поступили в первый класс;
- **отсутствие преемственности форм и методов обучения:** темпа, объёма, сложности изложения материала, а также требований к качеству его оформления. Изложение знаний, организация учебной работы в средней школе значительно отличаются (по разным параметрам) от того, что принято в начальной

школе. Поэтому нельзя забывать: дети, перешедшие в 5-й класс, должны адаптироваться к новым условиям деятельности, к индивидуальному стилю преподавания, к более быстрому темпу работы, к правилам выполнения новых заданий;

• **отсутствие единого подхода к критериально-оценочной деятельности в начальных и средних классах.** Многие отличники и хорошисты начальной школы при переходе в среднюю меняют свой статус на более низкий. И это далеко не всегда связано с объективными трудностями обучения.

Реальные попытки решить проблему преемственности начальной и основной школы осуществляются по нескольким направлениям.

- 1. На предметно-содержательном:** это стандартизация всего школьного образования, направленная на упорядочение обучения, обеспечение содержательной преемственности по всем школьным предметам на всех ступенях образования. Это также разработка сквозных предметных программ 1–9-го и 1–11-го классов и соответствующих им учебно-методических комплектов (например, по литературному образованию — Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Томарченко; по математике — Л.Г. Петерсон, В.Г. Дорофеев; по естествознанию — А.А. Плешаков и другие).
- 2. Расширяется диапазон педагогических технологий в начальной школе.** Всё активнее используются комбинированные, интегрированные и уроки с межпредметными связями. Компьютерные (информационные) технологии всё большее место занимают в начальной школе. Использование метода проектов и первичных форм исследовательской деятельности в выпускных классах начальной школы также положительно сказывается на интеграции учащихся в основную школу.
- 3. Создаётся опыт принципиально нового подхода и к организации учебной деятельности учащихся начальных классов.** Разрабатываются технологии коллективных форм обучения, в практике учителей всё шире используется метод пар сменного состава. Так, красноярский учёный В.К. Дьяченко убедительно доказывает необходимость отказаться в начальной школе от классно-урочной системы обучения, основанной на одинаковом для всех темпе изучения учебных предметов. При традиционной форме организации учебной деятельности 20–30%, а иногда и 40% выпускников начальных школ не усваивают программы или усваивают лишь их половину. Введение коллективно-группового-парно-индивидуального метода (пар сменного состава, по мнению В.К. Дьяченко) даст возможность каждому ученику обучаться по способностям, в своём темпе, помогать другим сверстникам работать в разновозрастных классных коллективах. Это создаёт условия для интенсивного интеллектуального и социального развития младших школьников.
- 4. Используется и опыт разновозрастного сотрудничества учащихся.** Так, на протяжении ряда лет в школе-саду № 682 Приморского района г. 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. Пятиклассники выполняли роль посредников между учителем и младшими школьниками, роль «младшего учителя», что значительно повышало мотивацию к обучению как у учеников начальной школы, так и у пятиклассников, находящихся в критическом периоде своего возрастного развития.

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

Тем не менее, эти противоречивые позиции педагогов и психологов, несбалансированность программ, учебников, пособий, методов и приёмов обучения свидетельствуют, в первую очередь, **о недостаточной изученности проблемы именно в современной психологии, а не только в педагогике.** Исследование психологической готовности к продолжению обучения — лишь один из аспектов подготовки детей к обучению в средней школе. Подготовка школьников к дальнейшему саморазвитию — задача комплексная, многогранная, охватывающая все сферы жизни ребёнка. В структуре этой задачи **определение психологической готовности ребёнка к продолжению обучения — базовое, центральное, весьма значимое и важное.** Но и в этом аспекте могут быть выделены различные подходы. К ним можно отнести исследования, направленные на формирование у младших школьников определённой суммы знаний, умений и навыков, необходимых для продолжения обучения. Этот подход широко представлен в массовой психологической практике. По нашему мнению, психологическая готовность к продолжению обучения не исчерпывается формированием у детей значимых для дальнейшего обучения знаний, умений, навыков. Практика педагогической деятельности показывает, что в рамках этого подхода преимущественность не получает необходимого развития.

Новым и несомненно более прогрессивным подходом, сложившимся в 90-х годах прошлого столетия, стал поиск критериев готовности путём изучения психологических новообразований, генетически формирующихся в учебной деятельности, оценка их влияния на становление полноценной учебной деятельности, степень преобразования личности младшего школьника в субъекта учебной деятельности. Этот подход разрабатывался в работах проф. А.И. Раева, Л.А. Матвеевой, Г.И. Вергелес. Исходная единица анализа психологической готовности к продолжению обучения — специфика младшего школьного возраста, обуславливающая основные направления психического развития ребёнка в этом возрасте и тем самым создающая возможность перейти к новой, более высокой форме жизнедеятельности. С этой точки зрения, психологическая готовность к продолжению обучения включается в контекст более общей проблемы детской и возрастной психологии — 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, а также диагностический инструментарий, формы и приёмы профилактики возможных школьных трудностей, психологического сопровождения ребёнка на этапе перехода подключения к сотрудничеству педагогов разных ступеней и семей школьников. Для предупреждения негативных явлений школьные психологи занимаются выявлением потенциальной «группы риска» — тех учащихся, чьё дальнейшее обучение связано с определёнными трудностями и которые будут нуждаться в психолого-педагогической поддержке.

Комплексный характер этой проблемы, развитие теории и методики практической психологии образования привели к появлению такой новой формы сотрудничества учителей начального и среднего звена, школьных психологов и администрации учреждения, как школьный консилиум<sup>1</sup>, который собирается обычно два раза

<sup>1</sup> О появлении этой «новой формы сотрудничества» говорить несколько некорректно. Впервые психолого-педагогический консилиум как форма изучения затруднений ребёнка, причин его неуспеваемости была предложена, теоретически обоснована

*С.А. Котова.*

**Преемственность начальной и средней школы достижима**

в год (в апреле и ноябре). **Цель консилиума — создать эффективные условия для интеграции детей в среднюю школу путём организации чёткого взаимодействия учителей, выпускающих классы из начальной школы, и учителей-предметников, их принимающих,** по всем аспектам учебной деятельности. Особая роль в консилиуме принадлежит психологической службе школы, силами которой к концу обучения детей в начальном звене проводится комплексная диагностика интеллектуально-личностно-деятельностных характеристик каждого ребёнка, переходящего в 5-й класс средней школы. По итогам такой диагностики психолог совместно с учителем начальной школы составляет подробную психолого-педагогическую характеристику (карту) на ребёнка. На консилиуме обсуждаются не только индивидуально-психологические особенности будущих пятиклассников, которые требуют к себе повышенного внимания в средней школе, а также формы и методы работы с детьми этого класса, его специфика как детского коллектива; определяются принципы дифференцированного обучения. Осенью на этапе вхождения учеников в среднее звено школьный психолог также проводит диагностику особенностей адаптации каждого ребёнка к новым условиям обучения. Итоги диагностики, а также результаты наблюдений учителей-предметников, классного руководителя обсуждаются на очередном психолого-педагогическом консилиуме, где уточняется эффективность используемых мероприятий и определяются дальнейшие пути совершенствования образовательной среды с учётом изменившихся потребностей учеников. В этой работе принимают участие все специалисты школы, в том числе и социальный педагог.

Только тесное практическое сотрудничество разных специалистов школьного образования реально позволяет предупреждать многие педагогические и психологические проблемы преемственности начальной и средней школы, эффективно осуществлять профилактику детской дезадаптации за счёт комплексного и интегративного подходов. Конечно, школьный консилиум и связанные с ним мероприятия не могут в полном объёме разрешить всех аспектов преемственности, тем более что эта новая инновационная технология ещё не получила массового распространения<sup>2</sup>. Но практические пути её разрешения, несомненно, способствуют продвижению в этом направлении, накоплению опыта, помогают детям, учителям и родителям преодолеть трудности переходного периода, а также сформировать более конкретный запрос для продолжения психолого-педагогических исследований в этой давней проблеме.

Практическая реализация преемственности находится в начале пути. Те способы её решения, которые описаны выше и реализуются передовыми школами, имеют хороший потенциал развития. Причём преемственность — не внутришкольная проблема, это важный аспект развития всего образования. Решаться сегодня она должна созданием непрерывной образовательной среды. Необходимо серьёзное творческое сотрудничество учёных различных отраслей человекознания и практиков образования разного уровня для преодоления сложившихся противоречий, издержек в этой «вечной» школьной проблеме.

---

**Светлана Аркадьевна Котова**, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, кандидат психологических наук

---

и методически разработана в 1972 году в докторской диссертации академика АПН СССР Ю.К. Бабанского. Позже он распространил эту технологию на всестороннее изучение личности школьника. С чем читатель может ознакомиться в книгах Ю.К. Бабанского и его статьях (в том числе и в журнале «НО» 70–80-х годов прошлого века), по проблемам оптимизации педагогического процесса во всех возрастных группах учащихся средней школы (прим. ред.).

<sup>2</sup> Психолого-педагогический консилиум широко используется в школах уже 40 лет. В данном контексте можно говорить только о новой частной задаче консилиума (прим. ред.).