

УДК 373.29

Шкляревская С.М.

**ИНТЕГРАЦИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ ПРЕДШКОЛЫ
И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ:
СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ
И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ**

Ключевые слова: предшкольное образование, начальная школа, преемственность образования, образовательная среда.

Одним из приоритетов государственной политики РФ в области общего образования на протяжении последнего десятилетия выступает введение предшкольного образования, преследующее цель обеспечить «мягкую» адаптацию детей старшего школьного возраста к обучению в школе и равенство их стартовых возможностей. Как предполагается, «процесс интеграции системы общего образования с дополнительным и “предшкольным образованием” позволит... значительно повысить социальный и культурный потенциал детей, у которых по разным причинам нет условий для нормального развития в семье» [1]. Именно поэтому разрабатываются различные модели реализации предшкольного образования [2; 3]. Например, в авторской концепции преемственного предшкольного и начального образования (И.Э. Куликовская, А.Е. Куликовский) определены следующие положения: «1) преемственность обучения и воспитания детей в разные периоды детства основана на учете такого значимого показателя как эволюция картин мира в сознании ребенка; 2) когнитивные компетенции – совокупность разнообразных способностей, основанных на таких познавательных процессах, как восприятие, воображение и мышление; 3) игра является ведущим видом деятельности ребенка 6–7-го года жизни, следовательно подготовка детей к школе должна иметь игровой характер; 4) взаимодействие с семьей является необходимым условием успешности предшкольной подготовки» [4].

Современные исследователи определяют предшкольное образование как «целенаправленный, организованный процесс подготовки детей пяти-семи лет к школе, ориентированный в широком смысле – на формирование социально-личностной (интеллекту-

альной, эмоциональной, личностной) зрелости, а в узком – на интенсивное интеллектуальное развитие, становление первичной целостной картины мира, обеспечение равных стартовых возможностей детей к поступлению в школу, осуществляемое в соответствии с психолого-физиологическими особенностями возраста, учетом индивидуальных особенностей восприятия мира и усвоения знаний» [5]. Отметим заложенное в этом определении противоречие между «широким» и «узким» пониманием предшколы («предшkolное образование» – «предшkolная подготовка»). Практика работы первых лет отечественной предшколы показывает, что узко понимаемая «предшkolная подготовка» нередко вытесняет широкое «предшkolное образование».

Ситуация осложнена многообразием организационных моделей предшколы, в рамках которых неизбежно реализуются разные подходы, в ряде случаев заметно различающиеся по своей педагогической эффективности. Согласно рекомендациям, разработанным Минобрнауки РФ, перечень возможных организационных форм предшkolного образования включает в себя: 1) детский сад полного дня; 2) группы кратковременного пребывания в детском саду; 3) группы для детей старшего дошкольного возраста на базе общеобразовательных учреждений; 4) дошкольные группы на базе разных культурно-образовательных центров и центров дополнительного образования детей; 5) дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ [6].

В настоящее время эти формы представлены в образовательной практике весьма неравномерно. Скажем, «дошкольные группы на базе добровольных родительских сообществ»

остаются скорее моментом педагогической экзотики, чем реальным прецедентом образовательной практики. Основной организационной формой образования детей старшего дошкольного возраста по-прежнему являются дошкольные образовательные учреждения. В последние годы получили широкое распространение учебно-воспитательные комплексы «детский сад – начальная школа», в которых дети воспитываются и обучаются до 10–11 лет. Как отмечают исследователи, в таком образовательном учреждении наиболее эффективно обеспечиваются преемственность, непрерывность дошкольного и начального школьного образования [7].

Вместе с тем из-за резкого сокращения сети дошкольных образовательных учреждений и невозможности принять в них всех детей дошкольного возраста, а также в связи с заметным усилением соответствующих запросов со стороны родителей с начала 2000-х гг. стали активно развиваться группы кратковременного (3–5 часов) пребывания детей в дошкольном образовательном учреждении. Такие группы могут носить разный характер: подготовка детей к школе, физическое развитие, художественное развитие, игротеки и др. Как правило, такие группы платные, и дети ходят в них в течение одного года. Эти группы удобны для тех родителей, которые не хотят или не имеют возможности отдавать ребенка в детский сад на полный день.

В документах Министерства образования и науки РФ подчеркивается, что необходимо рассматривать возможности создания таких групп (в том числе и для детей 5–7 лет) не только в дошкольных образовательных учреждениях (как групп кратковременного пребывания), но и на базе других

типов образовательных учреждений (общеобразовательных школ, центров дополнительного образования детей), а также учреждений культуры. Особо подчеркивается, что относительно детей старшего дошкольного возраста речь должна идти именно о «дошкольной образовательной группе», а не о «классах раннего развития» при школах или центрах дополнительного образования.

Дошкольные образовательные группы, создаваемые при школах, должны стать самостоятельными структурными подразделениями общеобразовательных учреждений, главной целью которых будет полноценное разностороннее развитие детей дошкольного возраста. «Такие группы, – отмечается в рекомендациях Минобрнауки РФ, – ни в коем случае не должны рассматриваться как подготовительные курсы для детей по подготовке их к поступлению в первый класс определенной школы» [8].

Как видим, реализация идей «предшкольного образования» несет за собой определенные риски. Например, там, где практикуется прием детей в начальную школу на основе особых требований к учебным знаниям, предъявляемым к ребенку при поступлении в первый класс, – вместо полноценного предшкольного образования возникает негативная тенденция дублирования целей, задач, форм и методов начального общего образования. Создается неправомерная диспропорция, состоящая в преобладании познавательного развития ребенка над его социально-личностным, художественно-эстетическим и физическим развитием.

Центральной проблемой построения дошколы нам видится обеспечение преемственности программ дошкольного и начального школьного об-

разования. Очевидно, что этот вопрос надо решать с двух сторон: определенные изменения должны коснуться образовательного процесса на уровне не только старшего дошкольного возраста, но и младшего школьного возраста. «Отсутствие единых концептуальных подходов к определению целей, задач и содержания образования на каждой его ступени с учетом их преемственности и перспективности не обеспечивает полноценное развитие ребенка от данной ступени образования к последующей» [9]. В связи с этим некоторые специалисты рассматривают всю дошкольную систему образования как полноправную школьную подсистему [10].

Кроме того, условия преемственности не могут быть созданы в узких рамках тех или иных отдельных педагогических мероприятий (например, введения специальных занятий в подготовительной группе детского сада). В этом случае преемственность остается неким «придаточным механизмом», возможно, полезным для решения некоторых внутренних задач системы образования, но не имеющим непосредственного отношения к целям разностороннего развития личности и социализации ребенка.

Итак, перед предшкольным образованием стоит задача не просто рационализировать процесс образования детей старшего дошкольного возраста, а за счет формирования преемственности дошкольного и начального школьного образования повысить в целом эффективность образования.

Далеко не все существующие на практике модели подготовки детей к школьному обучению успешно решают эту задачу, имеющую комплексный, системный характер. Как показывает наш опыт, наибольшим педагогическим потенциалом для ее решения обладают

те модели, которые ориентированы на использование потенциала специально созданной образовательной среды. Это средовое влияние является естественным средством комплексного педагогического воздействия, решающим фактором развития личности старшего дошкольника, его подготовки жизни и деятельности в условиях школы.

Образовательная среда в общем случае определяется как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении [11]. В образовательной среде выделяют три основных компонента, связанных с созданием комфортной пространственно-предметной структуры образовательной среды (пространственно-предметный компонент); с разработкой путей построения эффективного, позитивно эмоционально окрашенного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (социально-контактный компонент); с построением деятельности среды, объединяющей и использующей ресурсы и возможности двух обозначенных компонентов (содержательно-деятельностный компонент).

М.В. Урбанская определяет образовательную среду дошкольного образования как «совокупность специально созданных материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой за счет активного взаимодействия педагога и дошкольника на основе принципов синергетики возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых педагогических воздействий, способствующий согласованию темпов и уровней развития, становлению творческой личности, а также возникновению качественно нового уровня дошкольного образования» [12].

С.В. Литвиненко выделяет пространственно-средовой подход как одно из ведущих направлений в современных исследованиях дошкольного образования и дошкольной подготовки. В рамках данного подхода центральным средством для достижения целей развития ребенка, его социализации и подготовки к школьной жизни выступает создание развивающей образовательной системы посредством целенаправленно проектируемых образовательных сред. Развивающая образовательная среда, содержащая комплекс «влияний и условий» и предполагающая комплекс «возможностей», обеспечивает каждому обучающемуся ответственное взаимодействие не только с внешним миром (со средой в широком смысле: с окружающими людьми, природой, современной технологией и общечеловеческой культурой), но и прежде всего с внутренним миром, с самим собой. «Образовательную среду можно назвать развивающей, – подчеркивает автор, – если жизнь в этой среде предоставляет возможность для самореализации, если ее главной целью является личностный рост всех участников образовательного процесса» [13].

Средовой подход позволяет реализовать идею преемственности и непрерывности образования на стыке старшего дошкольного и младшего школьного возраста не за счет интеграции содержательных линий образования или прямого переноса образовательных технологий из начальной школы в дошколу, а посредством «мягкой» интеграции образовательных сред дошкольного и начального общего образования.

Каковы организационные условия построения такой модели дошкольного образования? Очевидно, что главное из них состоит в том, что пред-

школьное образование должно быть реализовано в группах, создаваемых на базе общеобразовательной школы. При этом следует иметь в виду меткое замечание В.К. Загвоздкина о том, что «готовность к школе... всегда зависит от условий в конкретной школе» [14]. Иначе говоря, на практике абстрактный феномен «готовности к школе» может проявляться в форме готовности к обучению в данной конкретной школе. Эта ситуация особенно характерна для эпохи вариативности образования, когда школы существенным образом отличаются друг от друга, причем наиболее существенные различия существуют именно в плоскости внутри-школьной образовательной среды.

В практике нашей работы организация образовательного процесса групп дошкольной подготовки осуществляется на базе специально выделенных и оборудованных помещений общеобразовательного учреждения (СОШ № 84 г. Москвы). Это позволяет создать локальную образовательную среду дошколы, с одной стороны, обладающую относительной автономностью относительно общешкольной образовательной среды, с другой – открытую для интеграции с образовательной средой начальной школы по различным направлениям, определяемым многокомпонентной структурой образовательной среды.

Исходя из вышесказанного, мы определяем интеграцию образовательных сред в общем случае как построение таких локальных образовательных сред, которые по одному или нескольким компонентам (пространственно-предметному, социально-контактному, содержательно-деятельностному) обладают заданными признаками единства по определенным параметрам. В рассматриваемом нами конкретном случае в качестве таких локальных

образовательных сред выступают образовательные среды дошкольной подготовки и начальной школы; что касается параметров, по которым должно быть достигнуто единство, то нам предстояло их определить на основе родительского образовательного заказа.

Параметры (показатели, или уровневые критерии) оценки образовательной среды детально разработаны В.А. Ясвиным [15; 16]. Среди них:

- широта образовательной среды – объем и разнообразие содержания образовательной среды (субъекты, объекты, процессы и явления, которые в нее включены);
- интенсивность – степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями вуза, а также концентрированность их проявления;
- обобщенность – показатель, находящийся в обратной зависимости от автономности локальных образовательных сред, составляющих единую образовательную среду школы: чем выше обобщенность общешкольной образовательной среды, тем ниже степень автономности локальных образовательных сред (и наоборот);
- эмоциональность – показатель, определяющий характер и степень эмоционально положительного фона, создаваемого в образовательном учреждении (в том числе соотношение эмоционального и рационального компонентов в образовательной среде);
- доминантность – значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса; показывает иерархическое положение образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность;

- социальная активность – показатель социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды во внешнюю (относительно образовательного учреждения) среду;
- гибкость – характеризует способность образовательной среды оперативно реагировать на изменения как внешних условий, так и собственных потребностей ее субъектов.

Специфика дошкольного образования, отличающая его от начальной школы (и дальнейших ступеней общего образования) – его необязательность, добровольность для детей и их родителей. В этой ситуации существенную роль в определении многих особенностей содержания образования и образовательного процесса дошколы играет социальный заказ родителей, выражающий их конкретные образовательные потребности и ожидания. В связи с этим возникает вопрос: в какой степени обозначенная нами идея интеграции образовательных сред дошколы и начальной школы соответствует родительскому образовательному заказу?

Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, мы провели изучение требований к образовательной среде, предъявляемых, с одной стороны, родителями «дошкольников», с другой – родителями учащихся начальных классов школы. При этом нами была использована методика экспертизы образовательной среды В.А. Ясвина [17], несколько доработанная нами с учетом, во-первых, особенностей дошколы и начальной школы и, во-вторых, того факта, что экспертизе должна была подвергнуться не реальная образовательная среда, а идеальные представления о ней. Родителям учащихся дошколы и начальной школы было предложено, отвечая на

вопросы однотипных анкет, охарактеризовать желательный, с их точки зрения, образ дошкольной либо школьной образовательной среды. Обработка заполненных анкет позволила выявить значения параметров «идеальной образовательной среды» отдельно для родителей «дошкольников» и для родителей младших школьников. Интервал этих значений был нами задан единым для каждого из параметров, а именно (0, 2).

Приступая к обработке данных исследования, мы исходили из следующего допущения: требования к определенному параметру образовательной среды со стороны родителей «дошкольников» и родителей младших школьников можно считать едиными, если различие в значении среднеэкспертного балла по данному параметру не превышает $\pm 0,1$ балла ($\pm 5\%$ от максимально возможного значения показателя). Результаты обработки анкет приведены в таблице.

Как видим, исследование показало высокую степень однородности в содержании родительских требований по всем параметрам образовательной среды (исключая «обобщенность») – как со стороны родителей учащихся групп дошкольной подготовки, так и со стороны родителей младших школьников. Это серьезный аргумент в пользу структурно-содержательной интеграции локальных образовательных сред дошколы и начальной школы, сближения их по своим основным характеристикам.

Что касается параметра «обобщенность», то здесь со стороны родителей учащихся дошкольных групп наблюдается вполне понятная потребность в сохранении относительной автономности среды дошколы как особой локальной образовательной среды буферного типа. Именно это должно

**Сопоставление представлений о желаемой образовательной среде родителей
учащихся групп дошкольной подготовки и начальных классов**

Параметр образовательной среды	Родители учащихся 1–2-х классов ($\bar{x}_1$), 45 чел.	Родители учащихся дошкольного отделения ($\bar{x}_2$), 24 чел.	$ \bar{x}_1 - \bar{x}_2 $	
			балл	% от max
Широта	1,21	1,22	0,01	0,5
Интенсивность	0,73	0,65	0,08	4,0
Обобщенность	1,26	0,93	0,33	16,5
Эмоциональность	1,09	1,01	0,08	4,0
Доминантность	0,96	1,01	0,05	2,5
Социальная активность	1,16	1,23	0,07	3,5
Гибкость	0,9	0,93	0,03	1,5

обеспечить постепенность и плавность процесса адаптации старших дошкольников к обучению в начальной школе. Отметим, что это требование не противоречит самой идее интеграции образовательных сред дошкольного образования и начальной школы. Их единство по основным параметрам (широта, интенсивность, эмоциональность, доминантность, социальная активность, гибкость) означает их однотипность, а не «растворение» локальной образовательной среды дошколы в среде начальных классов и тем более в «большой» среде всего общеобразовательного учреждения.

С учетом обозначенных моментов нами была организована работа по разработке и опытной апробации модели интеграции образовательной среды дошкольного образования и начальной школы. Ход и результаты этой работы будут представлены нами в отдельной статье.

Библиография

1. Приоритетные направления развития российского образования до 2010 года (утв. Правительством РФ 09.12.2004).
2. De Haan, A.K.E., E. Elbers and P.P.M. Leseman, 2014. Teacher-and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (1).
3. Hollingsworth, H.L. and M.K. Winter, 2013. Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional

behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183 (12).

4. Куликовская И.Э., Куликовский А.Е. Концепция преемственного дошкольного и начального образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 11.
5. Загвоздкин В. Готовность к школе и компетентностный подход. URL: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200800113>.
6. Письмо Министерства образования и науки РФ «О методических рекомендациях по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста» от 25.12.2006 № 03.2998.
7. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: учебник. 10-е изд. М.: Академия, 2009. С. 56.
8. Письмо Министерства образования и науки РФ «О методических рекомендациях по апробации моделей образования детей старшего дошкольного возраста» от 25.12.2006 № 03.2998.
9. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. 2000. № 4. С. 3–9.
10. Козлова С.А., Куликова Т.А. Указ. соч.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. С. 11.
12. Урбанская М.В. Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
13. Литвиненко С.В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста. URL: <http://paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko>.
14. Загвоздкин В. Указ. соч.
15. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / под ред. В.А. Ясвина, В.А. Карпова. М.: Смысл, 2002.
16. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000.
17. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды.

Bibliography

1. Priority directions of development of the Russian Education until 2010 (approved by The government of the Russian Federation 12/9/2004). (rus)
2. *De Haan, A.K.E., E. Elbers and P.P.M. Leseman*, 2014. Teacher-and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28 (1).
3. *Hollingsworth, H.L. and M.K. Winter*, 2013. Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183 (12).
4. *Kulikovskaya, I.E. and A.E. Kulikovsky*, 2011. Concept of successive preschool and primary school education. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 11. (rus)
5. *Zagvozdkin, V.* Readiness for school and competence-based approach. URL: <http://dob.1september.ru/articlef.php?ID=200800113>. (rus)
6. The letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "About methodical recommendations on approbation of models of teaching children of senior preschool age" of 12/25/2006 № 03.2998. (rus)
7. *Kozlova, S.A. and T.A. Kulikova*, 2009. *Preschool pedagogy: textbook*. 10th edition. Moscow: published by Academy: 56. (rus)
8. The letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation "About methodical recommendations on approbation of models of teaching children of senior preschool age" of 12/25/2006 № 03.2998.
9. The concept of the content of continuous education (preschool and primary school stage), 2000. *Primary School*, 4: 3–9. (rus)
10. *Kozlova, S.A. and T.A. Kulikova*. Op. cit.
11. *Yasvin, V.A.*, 2001. *Educational Environment: from modeling to designing*. Moscow: published by Smysl: 14. (rus)
12. *Urbanskaya, M.V.*, 2010. Educational environment as the factor of developing readiness of a child to getting preschool education: Candidates' thesis in Pedagogy. St. Petersburg. (rus)
13. *Litvinenko, S.V.*, 2010. Development of cognitive activity of preschool children. URL: <http://paedagogia.ru/2010/41-04/208-litvinenko>. (rus)
14. *Zagvozdkin, V.* Op. cit.
15. *Yasvin, V.A. and V.A. Karpova (Ed.)*, 2002. *Educational system of school: designing, organization, development*. Moscow: published by Smysl. (rus)
16. *Yasvin, V.A.*, 2000. *Expertise of school educational environment*. Moscow: published by September. (rus)
17. *Yasvin, V.A.*, 2000. *Expertise of school educational environment*.