

УДК 373

DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.02

**О. А. Шиян, Т. Н. Ле-ван, В. А. Львовский,
С. К. Копасовская, А. Н. Якшина, С. А. Зададаев**

Концепция преемственности дошкольного и начального общего образования в эпоху перемен¹

Актуальность исследования проблемы преемственности обусловлена тем, что и школьное, и дошкольное образование находятся в процессе трансформации, в условиях обновления содержания и форматов. Данная статья направлена на анализ тех оснований для преемственности между ступенями образования, которые соответствуют современным представлениям о возможностях дошкольного и младшего школьного возрастов, а также на разработку тех шагов, которые сделают переход «детский сад – начальная школа» оптимальным для детского развития. Ведущими методами в исследовании данной проблемы стали теоретический анализ источников и эмпирическое исследование важности новообразований дошкольного возраста для академической успешности по итогам первого года обучения в школе. Теоретический анализ включал работу с отечественными и зарубежными исследованиями (в том числе и лонгитюдными) в области преемственности дошкольной и школьной образовательных ступеней. Эмпирическое исследование включало индивидуальную диагностику умения сотрудничать, воображения и наглядно-образного мышления выпускников детского сада, проведение опроса воспитателей детских садов относительно познавательной и игровой инициативности детей (опросники были разработаны на основе «Карт развития» Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова), а также оценки академической успешности детей по математике и русскому языку, данные учителями в конце первого года обучения в школе. Выборка исследования включала 315 первоклассников московских школ. В рамках пилотного исследования были получены данные о том, что существует взаимосвязь между новообразованиями дошкольного возраста и академической успешностью детей в первом классе. На основании проведенного теоретического анализа и пилотного исследования разработаны механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования с учетом специфики московской системы образования, в частности такие как организация стартовых модулей, обеспечивающих переход, создание внутри московских школ совместных проектов педагогов дошкольных и школьных ступеней и т. д.

Ключевые слова: преемственность; дошкольное образование; начальная школа; новообразования возраста; инициативность; учебная самостоятельность; ступени образования; стартовый модуль.

¹ Статья подготовлена в рамках НИР «Разработка и апробация модели преемственности дошкольного и начального общего образования за счет создания условий для развития инициативности детей дошкольного возраста и учебной самостоятельности учащихся начальной школы».

Введение

Проблема преемственности между детским садом и школой имеет давнюю историю и сама меняется с изменением социальных и образовательных контекстов.

Сегодня в общественном пространстве чаще всего звучат противоположные точки зрения: о необходимости «готовить детей к школе» (в связи с чем появляются «алармистские» статьи о массовой неготовности детей) и о том, что готовить к школе не нужно, а нужно «вернуть детям детство, дать возможность поиграться» и пр. Такой своеобразный «эгоцентризм образовательных ступеней», когда каждая ступень или пытается подчинить своим требованиям другую, или вообще отказаться от сотрудничества, мешает увидеть важную проблему: речь идет не просто о преемственности, а о преемственности «в эпоху перемен». Задачи перемен сформулированы в соответствующих стандартах (ФГОС НОО и ФГОС ДО), и исследования показывают, что на сегодняшний день эти задачи не решены [Улановская, 2015; Реморенко и др., 2017]. Школы и детские сады находятся на разных стадиях перехода, и это существенно затрудняет и формирование заказа детскому саду, и понимание школой своих задач по адаптации первоклассников.

Принципиально важно ставить проблему преемственности именно в контексте этих изменений, потому что между плохим детским садом и плохой школой может быть «идеальная преемственность», которая, однако, будет лишь тормозить детское развитие. Вопрос в том, как выстраивать преемственность между современным детским садом и современной школой.

Также важно отметить, что проблемы преемственности должны решаться в контексте современных исследований возрастной психологии. В частности, это касается известной периодизации Д. Б. Эльконина, различные трактовки которой приводят к разным подходам к проектированию перехода из дошкольного в младший школьный возраст [Агапов и др., 2020].

Организация образовательного процесса в соответствии со стандартами дошкольного образования и начальной школы: единство целей при специфичности способов и задач

Ключевым контекстом современного образования — в том числе и появления стандартов нового поколения — является изменение «образа взрослости». Еще в 1960-х годах XX века была сформулирована идея полноценно функционирующей личности и самоактуализации как ориентиров зрелости. Не то чтобы эта идея была совсем новой для человеческого сознания, но именно в XX веке идея личной свободы, авторства по отношению к собственной жизни и в то же время оснащенности культурными средствами выходит на первый план [Киган, 2017].

Отметим разнообразие слов-понятий, которые охватывают то одни, то другие аспекты самоактуализации: инициативность, учебная самостоятельность, поисковая активность, личная ответственность, но во всех случаях общим ядром является готовность действовать исходя из собственного замысла, не реактивно, не под диктатом обстоятельств, и при этом доводить свой замысел до воплощения, пользуясь освоенными культурными средствами.

В стандартах нового поколения мы как раз видим такую расстановку акцентов. Во ФГОС дошкольного образования говорится о важности создания условий для становления детской самостоятельности и инициативности, о важности насыщенной и богатой образовательной среды, стимулирующей детские любознательность, экспериментирование и игру, о необходимости гибкого построения образовательного процесса. Именно с ориентацией на развитие детей связан отказ во ФГОС ДО от формулировки образовательных результатов в терминах знаний, умений и навыков, а представление образовательных целевых ориентиров — в терминах развития личности и способностей.

ФГОС начального образования также отходит от традиционного представления результатов в виде ЗУНов и существенно усиливает метапредметную и личностную составляющие, вводит новый для школы язык универсальных учебных действий. Главной целевой установкой современной начальной школы уже не является «ликвидация безграмотности», она нацелена на такой интегральный результат, который можно назвать «желание и умение учиться». При всей своей внешней очевидности и даже тривиальности этот результат имеет очень глубокое и многоплановое содержание. Во-первых, мы должны говорить не о «хотелках», а о постепенно и последовательно формируемых и ежедневно утверждаемых установках на саморазвитие, на поиск новых задач и способов их решения. Во-вторых, под умением учиться в современной деятельностной трактовке следует понимать способность к «самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях» [Цукерман, Чудинова, 2018, с. 10]. С такой глобальной характеристикой, как умение учиться, непросто работать педагогу, но можно сделать некоторые шаги конкретизации, выделив такие показатели, как инициативность, самостоятельность, ответственность. Эти понятия разными авторами трактуются по-разному, приведем здесь ключевые характеристики, на которые указывает Б. Д. Эльконин в своих работах [Эльконин и др., 2015]. Самостоятельный ученик «стоит на собственных опорах», он видит границу знания и незнания, у него сформированы контрольно-оценочные действия, мы наблюдаем у него установку на поиск обобщенных способов действия. Инициативный ученик готов «рисковать своими опорами» и выйти за пределы собственной компетенции. Готовность к «публикации» своих результатов, к выходу за пределы комфортного состояния ученика-соученика для получения критических оценок связана с зарождением ответственности.

При обсуждении результатов начальной школы необходимо учитывать возрастные ограничения, на которые указывают теоретические и экспериментальные

исследования [Цукерман, Венгер, 2015]. В отношении выпускников начальной школы умение учиться — это еще не индивидуальная способность, следует относить эту характеристику к классу как учебному сообществу. При правильной организации подростковой школы можно рассчитывать на то, что для большинства учеников состоится этот «тектонический сдвиг»: от принадлежности к коллективному субъекту учебной деятельности через обособление себя в коллективном действии к подлинно человеческому индивидуальному действию, в котором в скрытой форме всегда присутствует «другой» (собеседник, сотрудник, соавтор, наблюдатель, слушатель) [Слободчиков, Цукерман, 1996].

Постановка проблемы преемственности между детским садом и школой в современных условиях

В 2019 г. в рамках работы с педагогами московских школ нами был проведен опрос педагогов начальной школы и детского сада о том, каким, с их точки зрения, должен быть первоклассник на пороге школы. Парадоксальным образом оказалось, что ожидания педагогов разных ступеней идентичны и включают готовность и умение следовать правилу, работать по алгоритму, слушать педагога. Среди ожиданий педагогов практически не встречается умение сотрудничать, ставить свою задачу, развитое воображение и пр.

Однако это означает, что:

– требования к дошкольному образованию со стороны школы формулируются из рамок начального образования, не соответствующего современным требованиям — развития метапредметных умений. В. В. Давыдов писал об этом так: «На начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 5];

– дошкольное образование не ориентируется на современные требования (требования ФГОС ДО) и не ставит во главу угла развитие инициативности, самостоятельности дошкольников, их коммуникативных умений, игры и воображения;

– взаимодействие между педагогами дошкольной и школьной ступеней строится формально, не носит характера проекта, где преемственность рассматривалась бы как задача, требующая совместного решения.

Еще раз процитируем В. В. Давыдова, который отмечал всю остроту проблемы: «Описанный способ “преемственности” (лучше сказать — ее разрыва) проектирует абстрактный, вневозрастной образ ребенка, из которого выхолощена идея развития» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 7].

Таким образом, современное решение проблемы преемственности требует предварительного ответа на следующие вопросы:

– как именно в дошкольном возрасте выглядят предтечи произвольности, учебной деятельности и других новообразований школьного возраста, другими

словами, становление каких новообразований дошкольного детства является фактором успешной школьной жизни?

– какое построение образовательного процесса в детском саду максимально способствует формированию таких новообразований?

– как выстраивать образовательный процесс в начальной школе, чтобы новообразования дошкольного детства помогли, а не мешали ребенку осваивать позицию успешного школьника?

Исследования: проблема преемственности в свете ключевых новообразований разных возрастов

Проблема преемственности между дошкольной и школьной ступенями чаще всего рассматривается как проблема готовности к школьному обучению. В этом случае речь идет об освоении базовых знаний и умений, которые необходимы для обучения в школе, мотивации, моторике и пр.² Анализ источников показывает, что идея готовности к школе как соответствие требованиям следующей образовательной ступени остается прочно укорененной в диагностике школьной зрелости и практике подготовки детей к школе как в России, так и за рубежом [Белошистая, 2002; Венгер, Марцинковская, 1994; Гуткина, 2004; Ahtola et al., 2011; Ahtola et al., 2012; Coggi, Ricchiardi, 2014; Doyle et al., 2012; Namerslag et al., 2018; Margetts, Kienig, 2013].

Отметим, что при таком подходе не удерживается идея качественного своеобразия и самоценности каждого возраста, которую развивали Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др. Эта идея предполагает смену ключевого понятия «готовность к школе» (что предполагает подчиненность одной ступени другой) на понятие «преемственность между ступенями образования» (построение качественно своеобразных и при этом соответствующих друг другу социальных ситуаций). Диалектичность ее заключается в том, что предпосылками новообразований возраста являются качественно иные достижения возраста предшествующего. Отметим, что все упомянутые авторы рассматривали младший школьный возраст как пространство становления качественно новой — учебной — деятельности (не сводящейся к процессу обучения) и недоступного для дошкольников теоретического мышления.

Так, В. В. Давыдов и В. Т. Кудрявцев считали, что предпосылкой становления теоретического мышления в начальной школе является воображение, развивающееся в дошкольном возрасте. С их точки зрения, в том случае, когда

² Безруких М. М. Готов ли ребенок к школе? М.: Вента-граф, 2007. 64 с.; Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Вопросы теории и практики: курс лекций: учеб. пособие для вузов. М.: ВЛАДОС, 2004. 400 с.; Лункина Е. Н. Подготовка детей к школе: программа и метод. рекомендации. М.: ВЛАДОС, 2015. 64 с.

в детском саду создаются условия для развития воображения, а в школе — теоретического мышления, можно говорить о подлинной преемственности в образовании: «адекватное воссоздание в образе воображения контуров того или иного чувственно заданного всеобщего — отправной и необходимый момент рационального познания. Без этого ни исторически, ни онтогенетически теоретическое мышление возникнуть не может» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 10].

Полученные экспериментальные данные в исследовании Е. Е. Кравцовой³ позволили предположить, что магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в сфере поведения, общения: именно она обеспечивает ребенку безболезненный переход к новому, младшему школьному периоду развития и создает условия для формирования у него полноценной учебной деятельности. При этом психологический механизм становления произвольности связан с развитием воображения [Кравцова, 1991].

К тем же выводам приходит и С. М. Чурбанова, показавшая в своем исследовании, что одной из предпосылок успешного обучения является творчество в разных его проявлениях: творческое воображение и различные феномены творчества: детское экспериментирование, преобразование противоречивых проблемных ситуаций, продуктивное целеполагание, беглость, оригинальность и комплексность [Чурбанова, Корягина, 2009].

Пилотное исследование Е. Л. Горловой, Ю. А. Кузнецовой [Горлова, Кузнецова, 2016] доказало связь психологического возраста (уровня развития воображения, произвольности в общении — за точку отсчета брался кризис 7 лет, т. е. возраст нормативного развития ребенка на период окончания дошкольного детства) с теоретическим мышлением, точнее, теоретическим отношением к задаче (отдельными компонентами общего способа решения задач: анализ условий, рефлексия собственных действий и планирование шагов по достижению результата).

А. К. Нисская выделяет еще один аспект развития дошкольников как важный для успешного вхождения в школу: коммуникативные способности⁴. Обнаружилось, что готовность ребенка оказывать помощь другим или просить о ней в детском саду приводит к тому, что в школе ребенок легче контролирует свое поведение, чаще чувствует себя счастливым, быстрее осваивает учебную программу, считает себя успешным в учебной деятельности.

Таким образом, в исследованиях культурно-исторического направления отчетливо просматривается линия анализа новообразований именно дошкольного возраста как предпосылок освоения учебной деятельности и теоретического мышления в младшем школьном возрасте. Таким образом, предпосылки учебных умений в дошкольном возрасте выглядят иначе, чем эти же умения в развитой (школьной) форме (как гусеница выглядит иначе, нежели бабочка; и бабочка — это не гусеница с крыльями).

³ Кравцова Е. Е. Психологические новообразования дошкольного периода развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 1996. 329 с.

⁴ Нисская А. К. Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2013. 209 с.

Исследования: образовательная ситуация в детском саду как фактор успешности школьного обучения

Данные одного из наиболее цитируемых лонгитюдных исследований High / Scope Perry Preschool Study [Schweinhart, Weikart, 1997; Хекман и др., 2010] используются как обоснование высокой рентабельности вложений в дошкольное образование и важности наличия дошкольной ступени для будущей успешности детей. Связь посещения детского сада и успешности в освоении компетенций показывают и данные мониторинга PISA.

При этом в дошкольном образовании в последние 40 лет идет активная дискуссия по поводу того, какого именно рода условия должны создаваться в детском саду.

Интерес представляют лонгитюдные исследования, которые в качестве фактора успешного учения рассматривают разные типы образовательных условий в детском саду: они позволяют отследить, как сказывается характер дошкольного образования на успешности детей в школьном обучении.

В американском исследовании 1994–2002 гг. рассматривались три типа дошкольных образовательных практик: дидактические, где инициатива полностью принадлежит педагогам, детоцентрированные, а также и сочетающие в себе руководство взрослого и поддержку детской инициативы — комбинированные [Marcon, 2002]. К концу начальной школы между детьми, обучавшимися в детском саду по разным программам, не было обнаружено значимых различий, однако в начале обучения в основной школе у детей, прошедших через «иницированное детьми» образование, результаты оказались значимо выше, чем у детей из академически ориентированных детских садов, и несколько выше, чем у детей из садов с комбинированным обучением. Исследователи предложили такое объяснение этому факту: пока дети осваивают в школе элементарные учебные умения, багаж академической подготовки в детском саду оказывается важным, а опыт инициативного действия — не принципиальным, но как только возрастают ответственность и возможности выбора, преимущества раннего дисциплинарного обучения перестают действовать, а вот недостаток самостоятельности и инициативности, наоборот, начинает сказываться.

В британском лонгитюде EPPSE (The Effective Provision of Pre-School and School Education Project) (1997–2014 гг.) приняли участие около 3 тыс. детей, посещавших детские сады, которым на момент начала исследования было 3 года. Используя инструменты оценки образовательной среды ECERS-R и ECERS-E, исследователи выделили три кластера детских садов: с высоким качеством, с низким качеством и со средним качеством. Детские сады с высоким качеством отличает поддержка детской самостоятельности и насыщенная среда, создающая много возможностей для освоения культурных средств (в том числе грамоты и культурных норм) именно в ситуациях, стимулирующих детскую инициативу. В детских садах с низким качеством образование жестко регламентируется взрослым, детская самостоятельность не поддерживается,

а предметная среда является бедной. Оказалось, что и академическая успешность, и социально-поведенческое развитие лучше у детей, посещавших детские сады высокого и среднего качества, где педагоги создают условия для свободной деятельности детей и умеют сопровождать и поддерживать ее [Sylva et al., 2008].

«Школяризация» детского сада негативно сказывается на физиологическом и психологическом развитии детей⁵ и, вопреки ожиданиям, не ведет к формированию психологической готовности к школе, а, наоборот, препятствует ее формированию, разрушает интерес дошкольников к школе [Кравцова, 1991; Кравцова, Кравцов, 2017; Miller, Almon, 2009].

Особняком в этом ряду стоит лонгитюдное исследование, проведенное под руководством Г. А. Цукерман в московской школе № 91, поскольку анализировались предпосылки не академической успешности, как в других двух лонгитюдах, а учебной самостоятельности как главного новообразования начальной школы [Цукерман, Венгер, 2015]. По наблюдениям исследователей, всегда в классе выделяется группа детей, которые представляют, по образному выражению Г. А. Цукерман, «группу прорыва». Именно эти дети схватывают ситуацию противоречия, активно формулируют вопросы, выдвигают гипотезы и с энтузиазмом их проверяют, проявляют поисковую активность. Вопрос исследования заключался в том, что отличает этих детей при поступлении в школу. Оказалось, что это не столько когнитивная готовность, сколько следующие моменты:

- интеллектуальные эмоции в опыте ребенка (любопытство и сосредоточенность);
- направленность на самоизменение;
- рефлексивное отношение: «не умею, не знаю, получится ли, но рискну»;
- рефлексия в эмоциональной сфере и коммуникации [Цукерман, Венгер, 2015].

Эти данные явно говорят о том, что значимым для будущей учебной самостоятельности является опыт осмысленного и инициативного (а не исполнительского) действия, который можно получить именно в детских садах с новым качеством дошкольного образования.

Исследования: развитая игра как предпосылка учебной успешности

Отдельно отметим исследования, в которых анализируется важность богатого игрового опыта в детском саду для успешной учебы в начальной школе⁶. Авторы из разных стран пишут об исчезновении игры, о «школяризации» детских садов и возникающих в связи с этим дефицитах [Смирнова, 2014;

⁵ Сингер Э., Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей: от рождения до школы (0–7 лет): пособие для педагогов, методистов и руководителей дошкольных организаций. М.: Мозаика-Синтез, 2020. 312 с.

⁶ Там же.

Хютер, Кварх, 2020; Lillard et al., 2013]. При этом имеются убедительные данные исследований о том, что в игре высокого уровня (причем именно высокого уровня) развиваются саморегуляция, общение, эмоциональная сфера, речь, навыки сотрудничества и решения конфликтов, рефлексия, воображение, учебная мотивация, формируется адекватная самооценка, развитая игра способствует успешной школьной адаптации, в игре закладываются предпосылки развития грамотности [Кравцова, Кравцов, 2017; Ashiabi, 2007; Bodrova, Leong, 2003; Bredekamp, 2004; Fabian, Dunlop, 2007; Galyer, Evans, 2001; Hirsh-Pasek et al., 2009; Hoffman, Russ, 2012; Hoffman, Russ, 2016; Karma, Evans, 2001; Lemche et al., 2003; Tomlinson, 2009; Worthington, Van Oers, 2016].

К. Фишер, Хирш-Пасек и др. [Fisher, Hirsh-Pasek et al., 2010] предлагают понятие игрового обучения (playful learning), включающего в себя как свободную игру, так и игру под руководством взрослого и снимающего противопоставление игры и обучения.

С. Бредекамп [Bredekamp, 2004], Е. Бодрова и Д. Дж. Леонг [Bodrova, Leong, 2003], Е. Миллер и Дж. Алмон [Miller, Almon, 2009] отмечают важную проблему, существующую в дошкольном и начальном образовании: недооценка игры родителями и педагогами и готовность отказаться от нее в пользу занятий связаны с тем, что наблюдаемая ими «незрелая» игра кажется им пустым времяпрепровождением. Однако исследования показывают, что гораздо более разумным шагом в данном случае будет создание условий для обогащения игрового опыта, поскольку развивающий ресурс игры уникален, имеет самостоятельную ценность.

Исследователи говорят о том, что игра может оказаться важным способом освоения учебной позиции уже за пределами детского сада: в начальной школе игра высокого уровня может поддержать детей во время перехода, помочь им осмыслить новый опыт, быть своего рода мостиком между детским садом и школой [Brostrom, 2005]. О важности особых вариантов игр, в частности «понятийных игр» для перехода от одной ведущей деятельности к другой, пишут и отечественные исследователи [Цукерман, 2016].

Пилотное исследование предпосылок учебной успешности первоклассников московских школ

В 2019/2020 учебном году нами было проведено пилотное исследование взаимосвязи показателей развития детей, пришедших в первые классы, и успешности в освоении предметного содержания по русскому языку и математике в течение первого года обучения. В сентябре была проведена диагностика первоклассников по следующим параметрам: воображение (методика «Дорисовывание фигур», автор О. М. Дьяченко), коммуникативные умения (методика «Рукавичка», автор Г. А. Цукерман), наглядно-образное мышление (методика «Схематизация», автор Р. И. Бардина). Кроме того, воспитателям,

которые в предыдущем году работали с будущими первоклассниками в детском саду, было предложено ответить на вопросы относительно познавательной инициативности детей и инициативности в игре (опросники были разработаны на основе «Карты развития» Н. А. Коротковой и П. Г. Нежнова).

В исследовании приняли участие более 300 учащихся первых классов трех московских школ (школа № 1560 «Лидер», школа «Покровский квартал», школа № 2031).

В конце учебного года учителя первых классов оценили успешность детей в освоении предметных знаний по русскому языку и математике по пятибалльной шкале.

Корреляционный анализ показал, что существуют значимые взаимосвязи (на уровне значимости $\alpha = 0,05$):

- развитие инициативности (и познавательной, и игровой) связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку (коэффициенты корреляции — 0,29 и 0,32 соответственно);

- развитие инициативности (и познавательной, и игровой) связано с успешностью освоения предметных знаний по математике (коэффициенты корреляции — 0,28 и 0,82);

- развитие коммуникативных умений связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку и математике (коэффициенты корреляции — 0,22 и 0,23);

- оригинальность воображения связана с успешностью освоения предметных знаний по математике (коэффициент корреляции — 0,13);

- наглядно-образное мышление связано с успешностью освоения предметных знаний по русскому языку (коэффициент корреляции — 0,13).

Отметим, что в данном случае оценивалась только академическая успешность детей, а не становление учебной деятельности, однако даже данное исследование позволяет предположить, что новообразования дошкольного возраста являются значимыми для успешности в школьном обучении.

Механизмы обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования с учетом специфики московской системы образования

Подводя итог проанализированным исследованиям, можно сказать следующее: именно качественные новообразования дошкольного возраста — воображение, проявление творчества в экспериментировании, умение понимать сверстника, развитая игра и инициативность — оказываются предикторами школьной готовности и успешности, а опыт «умных эмоций» — удивления и любопытства, желания учиться и понимания другого — предикторами учебной самостоятельности. Важную роль в последующем успешном обучении в начальной школе играют метапредметные умения, связанные с планированием, конструированием, символическим замещением, коммуникацией в игре,

которые позволяют разворачивать в начальной школе учебное сотрудничество, начальные формы проектной и исследовательской работы, разнообразные событийные форматы⁷.

Также доказано, что важные для будущего становления учебной деятельности характеристики вызревают именно в рамках дошкольного образования «нешкольного» типа, ориентированного на поддержку и развитие свободной игры, воображения, планирования, детского участия и пр.

Эти выводы подтверждает высказанную когда-то В. В. Давыдовым идею о том, что дошкольное образование должно сохранить свою специфику именно для того, чтобы хорошо готовить к школе: «Во всем преподавании должна сохраняться связь и преемственность, но это должна быть связь качественно различных стадий обучения — как по содержанию, так и по способам его преподнесения детям» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 13].

При этом анализ существующего положения дел показывает, что наиболее частым решением проблемы преемственности все еще остаются два варианта действий, описанных В. В. Давыдовым в конце 1990-х: «тактика форсирования темпов детского развития, <...> простая и прямая подгонка социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения, и тактика доразвития в начальной школе тех элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из детского сада» [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 13]. Все это говорит не только о нерешенности проблемы преемственности: можно сказать, что в зеркале этой проблемы отражаются и проступают проблемы детского сада и начальной школы, их несоответствие требованиям собственных стандартов. «На начальной школьной ступени используются не реальные достижения, а скорее издержки дошкольного этапа развития. Этим и объясняется, например, тот факт, что достигнутый дошкольником уровень развития воображения (как, впрочем, весь его креативный потенциал) начальной школой почти не востребуется. Точнее, накопленный дошкольником опыт творчества чаще отторгается ею», — эти слова написаны В. В. Давыдовым в 1997 г. [Давыдов, Кудрявцев, 1997, с. 4], и с тех пор ситуация мало изменилась [Кравцова, Кравцов, 2017].

Итак, проблему преемственности надо рассматривать одновременно и как эволюционную, непрерывную (плавный переход от старшего дошкольника к младшему школьнику, продолжение основных линий метапредметного и личностного развития), и как революционную, дискретную (резкое изменение содержания образования — от дошкольного эмпирического к школьному теоретическому). При этом важно учесть, что сами детские сады и начальные школы находятся в процессе перехода от старых к новым образовательным форматам. Проблему преемственности в этом контексте можно выразить не через метафору пазла, в котором детали подходят друг к другу, а через метафору

⁷ Белолуцкая А. К. Преемственность в формировании метапредметных образовательных результатов: учеб.-метод. пособие / А. К. Белолуцкая и др. М.: Авторский Клуб, 2018. 104 с.

двух поездов, которые едут друг рядом с другом и должны согласовать свое движение.

Как сочетать эти противоположности в общем пространстве «детский сад – школа»? Возможно ли одновременно решать и задачи развития ступеней образования, и задачи согласования своих действий?

Мы полагаем, что продуктивными для обеспечения такого рода преемственности могут оказаться следующие механизмы: а) создание в рамках московских школ проектов перехода «детский сад — начальная школа»; б) оценка качества образования в дошкольных группах и школьных классах с позиции создания условий для оптимального развития новообразований возраста; в) семинары и супервизии с педагогами в детском саду и школе по организации образовательного процесса, обеспечивающего преемственность между ступенями образования; г) введение переходных адаптационных форматов в подготовительной группе и/или первом классе с учетом возможностей конкретного возраста.

Остановимся на этих механизмах подробнее.

1. Создание в рамках московских школ проектов перехода «детский сад – начальная школа».

В московских школах, объединяющих дошкольное образование и основную школу, существует уникальная возможность для обеспечения преемственности нового типа, однако решаться эта проблема может только в проектном ключе: как обозначение разрыва и поиск средств его преодоления. Тот факт, что и дошкольные группы, и начальная школа находятся в стадии перехода к современным моделям образования, может превратиться из препятствия к решению проблемы преемственности в важный фактор ее решения: именно в процессе согласования усилий воспитатели и учителя могут прояснить свои ориентиры и соотнести их с требованиями стандартов начальной школы и дошкольного образования.

В соответствии со стандартом начального общего образования, «программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна содержать... описание преемственности программы формирования универсальных учебных действий при переходе от дошкольного к начальному общему образованию»⁸. Предметом обсуждения вопросов преемственности в рабочих группах с учетом принципа непрерывности образования (life-long-learning) должны становиться способности и компетентности, необходимые человеку для приемлемого качества жизни и благополучия в целом, а не только те качества, которыми должен обладать

⁸ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357). С. 17. [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты: сайт. URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения: 20.06.2021).

выпускник дошкольного уровня для успешного обучения в первом классе. Как показывают исследования, многие результаты дошкольного образования являются отсроченными и проявляются при переходе из начальной школы в основную или даже уже во взрослом возрасте человека.

Создание проектных групп между уровнями образования может помочь коллективу школы подойти к составлению обозначенной программы неформально, осознанно принять последовательный переход от образовательных результатов дошкольной ступени к образовательным результатам начальной школы в части, например, умения детей учиться или в части социального развития (в зависимости от целевых установок школы). А в качестве одной из активностей по обмену опытом педагогов таких проектных групп может стать знакомство с программами работы друг друга и пробы работать по ним в соседней ступени [Нисская, 2019]. Также актуальна возможность вырабатывать понимание основных терминов и категорий, на которые опирается педагогическая деятельность. Все это может стать предметом дискуссий в рабочих группах между уровнями образования.

2. Оценка качества образовательной среды в дошкольных группах и школьных классах.

Предварительная оценка качества того, какие возможности ежедневно получает дошкольник для эмоционального благополучия, развития, социализации и обучения, будет способствовать, с одной стороны, пониманию того, насколько они оптимальны и закладывают необходимую базу для будущей школьной успешности. С другой стороны, выявленные дефициты помогут спрогнозировать, какие трудности будут вероятны у будущих первоклассников, пришедших из дошкольной группы с такой образовательной средой.

Вместе с тем оценка качества образовательной среды (а не детских результатов, успеваемости и пр.) начальной школы важна для понимания того, какие есть в ней дефициты и потенциал в реализации деятельностного подхода, какие могут быть препятствия для будущих первоклассников, чтобы продолжить свою траекторию развития после дошкольной группы с хорошим качеством образовательной среды.

В соответствии с решением проектной группы можно проводить как внутреннюю оценку и самооценку (в этом случае педагоги сами используют имеющиеся шкалы оценки образовательной среды), так и приглашать внешних экспертов для соотнесения самооценки с объективными данными и разработки с помощью экспертов способов преодоления дефицитов.

3. Семинары и супервизии с педагогами в детском саду и школе по организации образовательного процесса, обеспечивающего преемственность между ступенями образования.

На основе предыдущего механизма важно проводить обучение с педагогами для обсуждения и стимулирования проб новых способов решения педагогических задач. Это может решаться в ходе экспертных семинаров. Однако продолжаться это должно в непосредственных пробах на рабочем месте.

И этот аспект профессионального развития часто остается без внимания. Педагоги могут разделять ценности и понимать, как действовать, однако, придя на свое рабочее место, они часто теряют эту энергию изменений, боятся сделать следующий шаг с большой вероятностью ошибки. В этом месте возникает ценность супервизий — адресных консультаций на рабочем месте, когда разбирается постановка педагогической задачи, выбор способа действия и его эффект.

В Японии, например, недавно началось внедрение программы обучения консультантов по раннему образованию, которые будут приезжать в организации дошкольного и начального образования и оказывать поддержку по сопровождению перехода; кроме того, вводится программа распространения и внедрения в педагогическую практику результатов научных исследований процесса перехода [Нисская, 2019]. Такие консультанты были бы уместны и в российском контексте, помогая педагогам дошкольного и начального уровня образования понять объективную эффективность планируемых изменений и эффект от внедрения новых способов работы.

4. Введение переходных адаптационных форматов в подготовительной группе и/или первом классе.

Возможны два типа переходных форматов, позволяющих детям освоить позицию школьника: знакомство со школой еще в рамках детского сада и введение стартовых модулей для первоклассников.

Важным аспектом перехода является знакомство дошкольников с правилами, традициями и системой отношений в школе, что позволяет им перейти к социальным взаимодействиям на более высоком уровне [Blatchford et al., 1982]. Уменьшить разрыв между детским садом и школой и облегчить переход в школу может помочь обсуждение с дошкольниками их представлений о школьной жизни, организация экскурсий в школу с последующей рефлексией [Reilly, 2016]. При этом Е. Рейли особенно подчеркивает, что эти экскурсии не должны быть формальными, а, наоборот, включать посещение школьного двора, опыт шумных перемен (по мнению автора, шумная перемена может быть сложным временем для первоклассника, а совместное переживание опыта и общение, игры во время перемены сделают эту ситуацию более знакомой и понятной). Х. Фабиан, А. В. Дунлоп также подчеркивают, что во время посещения школы дошкольники должны активно вовлекаться в интересные им виды деятельности [Fabian, Dunlop, 2007].

Все это может достигаться через организацию «гостевания», совместной деятельности и неформального общения старших и младших детей. Также важно, чтобы не было резкого разрыва между школьной и дошкольной средой, чтобы дети, перешедшие в первый класс, могли обратиться к знакомым им видам деятельности (например, поиграть или порисовать), чтобы осмыслить новый опыт школьной жизни.

В отечественном образовании была предложена идея особого стартового модуля в начале первого класса, целенаправленно помогающего детям освоить

позицию первоклассника. Первый шаг в этом направлении был сделан Г. А. Цукерман и К. Н. Поливановой в широко известной и неоднократно переиздававшейся книге «Введение в школьную жизнь»⁹. Особенность этого пособия для учителя состоит в том, что оно делает акцент на принятии новых школьных правил, учит детей первым умениям учиться, в первую очередь связанных с новыми формами общения, учебного сотрудничества. Мы полагаем, что в новых условиях образовательных комплексов в Москве этот курс целесообразно переадресовать группам подготовки к школе, а также подготовительным дошкольным группам.

Следующие важные пробы были сделаны командой учителей под руководством А. Б. Воронцова в экспериментальном учебном комплексе «Школа развития» (на базе школы № 1133 г. Москвы)¹⁰, а также в проекте «Новая начальная школа» (инновационный учебно-методический комплекс)¹¹. Имеются в виду разработки стартового (вводного) модуля «Первый раз в первый класс».

Стартовый модуль «Первый раз в первый класс» может решать разнообразные задачи. Перечислим некоторые из них:

- оценка психологической, предметной и метапредметной готовности детей к обучению в начальной школе, выявление дефицитов и разработка программ компенсирующего формирования;
- адаптация детей к школе, знакомство со школой и учителями, усвоение школьных правил в игровой форме, введение различных образовательных и смысловых пространств;
- диагностика и активизация дошкольного читательского опыта и кругозора, опыта исследовательской и экспериментальной деятельности, опыта конструирования и других дошкольных видов занятий;
- утверждение умений, приобретенных в курсе «Введение в школьную жизнь», в процессе использования их при решении предметных и межпредметных задач;
- создание исходных установок у детей на поисково-исследовательскую деятельность и представлений о предметах «математика», «русский язык», «окружающий мир», «литературное чтение»;
- первоначальное освоение детьми на предметном материале правил группового взаимодействия, в том числе в разновозрастных командах;

⁹ Цукерман Г. А., Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни: пособие для учителя. М.: Вита-Пресс, 2014. 128 с.

¹⁰ Воронцов А. Б. Стартовый образовательный модуль в первом классе (сентябрь – октябрь). Проектирование модуля организации образовательного процесса в адаптационный период (переход от дошкольного к школьному обучению) / А. Б. Воронцов и др. Ч. 3. М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. 64 с. [Электронный ресурс] // Кликер (сервис Яндекс). URL: <https://clck.ru/MF7cp> (дата обращения: 20.06.2021).

¹¹ Восторгова Е. В. Модуль 1 «Первый раз в первый класс» | Новая начальная школа 1–4 / Е. В. Восторгова и др. [Электронный ресурс] // Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. URL: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/f18cbcd2-0184-4d7a-8f2e-1fceb19c680f/105103/?> (дата обращения: 20.06.2021).

– формирование умения участвовать в общей дискуссии, внимательно и критично относиться к информации; преодоление страха перед высказыванием своих мыслей;

– введение таких педагогических средств, как «карта знаний», знаки: +, –, —, линейки оценивания.

Отдельно следует отметить роль стартового модуля в развитии педагогического сознания учителей начальной школы. Через особую организацию деятельности детей и взрослых, связанную с разработкой и использованием особого типа учебных материалов, учителя начинают делать первые шаги в освоении различных позиций (организатора, модератора, помощника и др.). В том числе учителя начинают осваивать техники снятия с себя контрольно-оценочных функций и передачи их обучающимся, а это является важнейшей и сложнейшей задачей начальной школы [Львовский, 2003].

Важно увидеть в дошкольном образовании зародыши и предпосылки следующего этапа образования, а в начальном общем образовании — необходимость успешного проживания дошкольного детства. Понимание, что «никто не главный», позволяет обустроить открытый, содержательный и конструктивный диалог педагогических коллективов дошкольных групп и начальной школы в проектном режиме, создать условия для обсуждения изменений, сонастройки ценностей и целевых ориентиров.

Такой характер работы нельзя назвать рутинным, поэтому он требует от педагогов больших эмоциональных, интеллектуальных, временных ресурсов. В связи с этим необходимо предусмотреть особое время и место для регулярных встреч, работать над организационным климатом (формировать культуру безопасного обсуждения успешного и неуспешного опыта, конструктивной критики, развивающей обратной связи, совместной рефлексии), демонстрировать значимость участия педагогов в этой работе и в принятии решений. Также важно обеспечить условия для институционализации нестандартных решений (например, гибкость требований к педагогической документации, расписанию, нагрузке).

Любые сверхусилия педагогических команд должны быть компенсированы глубокой уверенностью в том, что правильная организация и завершение дошкольного этапа в жизни ребенка, а также грамотно выстроенный фундамент обучения в первом классе значительно облегчат решение современных задач образования не только в начальной, но и в основной школе.

Литература

1. Агапов А. М. Проблема перехода между уровнями образования / А. М. Агапов и др. // Образование и город: практики соучаствующего проектирования: сб. ст. по итогам Второго ежегодного международного симпозиума / под ред. С. Н. Вачковой. М.: Экон-Информ, 2020. С. 252–264.

2. Белоштыная А. В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа: плюс – минус. 2002. № 2. С. 3–10.

3. Венгер Л. А., Марцинковская Т. Д., Венгер А. Л. Готов ли ваш ребенок к школе. М.: Знание, 1994. 192 с.
4. Горлова Е. Л., Кузнецова Ю. А. Теоретическое отношение к задаче у детей разного психологического возраста // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Калуга: Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, 2016. С. 413–421.
5. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
6. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 3–18.
7. Киган Р. Неприятие перемен: как преодолеть сопротивление изменениям и раскрыть потенциал организации. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 367 с.
8. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
9. Кравцова Е. Е., Кравцов Г. Г. Психология игры: культурно-исторический подход. М.: Левь, 2017. 344 с.
10. Львовский В. А. Проект педагогического эксперимента по формированию действий контроля и оценки в 4-летней начальной школе // Завуч начальной школы. 2002. № 6. С. 31–38.
11. Нисская А. К. Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 18–33. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10037
12. Реморенко И. М. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» / И. М. Реморенко и др. // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 2. С. 16–31.
13. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.
14. Смирнова Е. О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
15. Улановская И. М. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И. М. Улановской. М.: МГППУ. 2015. 169 с.
16. Хекман Дж. Дж. Экономическая отдача от дошкольного образования детей из неблагополучных семей: уроки программы «Хайскоуп Перри» / Дж. Дж. Хекман и др. // Финансы и бизнес. 2010. № 3. С. 39–51.
17. Хьютер Г., Кварх К. Спасите игру! Ведь жизнь — это не просто функция. М.: Ресурс, 2020. 192 с.
18. Цукерман Г. А. Игра и учение: встреча двух ведущих деятельности // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 4–13. DOI: 10.17759/chr.2016120201
19. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: Авторский клуб, 2015. 432 с.
20. Цукерман Г. А., Чудинова Е. В. Диагностика умения учиться. М.: Авторский клуб, 2018. 64 с.

21. Чурбанова С. М., Корягина Н. А. Творческое развитие как психологическая предпосылка успешного обучения младших школьников (экспериментальное исследование) // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2009. № 7. С. 97–119.
22. Эльконин Б. Д. Современность и возраст: сб. ст. / Б. Д. Эльконин и др. М.: Авторский клуб, 2015. 60 с.
23. Ahtola A. Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation / A. Ahtola et al. // *International Journal of Transitions in Childhood*. 2012. Vol. 5 (1). P. 31–21.
24. Ahtola A. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? / A. Ahtola et al. // *Early Childhood Research Quarterly*. 2011. Vol. 26 (3). P. 295–302. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
25. Ashiabi G. S. Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play // *Early Childhood Education Journal*. 2007. Vol. 35 (2). P. 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8
26. Blatchford P., Battle S., Mays J. *The First Transition. Home to preschool*. Windsor: NFER, 1982. 181 p.
27. Bodrova E., Leong D. J. Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? // *Young Children*. 2003. Vol. 58 (3). P. 10–17.
28. Bredekamp S. *Play and school readiness* // *Children's play: The roots of reading* / eds. E. F. Zigler, D. G. Singer, S. J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three / National Center for Infants, Toddlers and Families. 2004. P. 159–174.
29. Brostrom S. Transition problems and play as transitory activity // *Australian Journal of Early Childhood*. 2005. Vol. 30. № 330 (3). P. 17–25.
30. Coggi C., Ricchiardi P. La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia // *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2014. Vol. 1 (9). P. 283–309.
31. Doyle O., Finnegan S., McNamara K. A. Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2012. Vol. 20 (3). P. 371–389. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704761
32. Fabian H., Dunlop A. W. Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school [Электронный ресурс] // Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463> (дата обращения: 20.06.2021).
33. Fisher K. Playing around in school: Implications for learning and educational policy / K. Fisher et al. // *The Oxford handbook of play* / ed. A. Pellegrini. NY: Oxford University Press, 2010. P. 341–363.
34. Galyer K. T., Evans I. M. Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children // *Early Child Development and Care*. 2001. Vol. 166 (1). P. 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108
35. Hamerslag R., Oostdam R., Tavecchio L. Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2018. Vol. 26 (1). P. 80–96. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412035
36. Hirsh-Pasek K. *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence* / K. Hirsh-Pasek et al. New York: Oxford University Press, 2009.

37. Hoffman J., Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children // *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. 2012. Vol. 6 (2). P. 175–184. DOI: 10.1037/a0026299
38. Hoffman J., Russ S. W. Fostering Pretend Play Skills and Creativity in Elementary School Girls: A Group Play Intervention // *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*. 2016. Vol. 10 (1). P. 114–125. DOI: 10.1037/aca0000039
39. Karma T., Evans M. Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children // *Early Child Development and Care*. 2001. Vol. 166 (1). P. 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108
40. Lemche E. Emotion-regulatory process in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions / E. Lemche et al. // *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 2003. Vol. 52. P. 156–171.
41. Lillard A. S. The Impact of Pretend Play on Children's Development: A Review of the Evidence / A. S. Lillard et al. // *Psychological Bulletin of American Psychological Association*. 2013. Vol. 139. No. 1. P. 1–34. DOI: 10.1037/a0029321
42. Marcon R. A. Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success // *Early Childhood Research & Practice*. 2002. Vol. 4 (1).
43. Margetts K., Kienig A. (eds.). *International Perspectives on Transition to School*. London: Routledge, 2013. 176 p. DOI: 10.4324/9780203111802
44. Miller E., Almon J. *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood. 2009. [Электронный ресурс] // *Education Resources Information Center*. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED504839> (дата обращения: 20.06.2021).
45. Reilly E. The role of play in preparing children for big school // *Transitions Children's Research Digest*. 2016. Vol. 3. Issue 2. P. 45–50.
46. Schweinhart L. J., Weikart D. P. The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23 // *Early Childhood Research Quarterly*. 1997. Vol. 12. P. 117–143. DOI: 10.1016/S0885-2006(97)90009-0
47. Sylva K. *Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (Age 7–11)* / K. Sylva et al. Nottingham: DCSF Research Report 61 / Institute of Education, University of London, 2008.
48. Tomlinson H. B. *Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6* // *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* / Eds. C. Copple, S. Bredecamp. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2009. P. 186–216.
49. Worthington M., Van Oers B. Pretend play and the cultural foundations of mathematics // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2016. Vol. 24 (1). P. 51–66. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1120520

Literatura

1. Agapov, A. M. (2020). The problem of transition between levels of education. [Problema perekhoda mezhdu urovniami obrazovaniia]. In S. N. Vachkova (Ed.) *Education and the City: participation practices* [Obrazovanie i gorod: praktiki souchastvuiushchego proektirovaniia: sb. st. po itogam Vtorogo ezhegodnogo mezhdunarodnogo simpoziuma] (pp. 252–264). Moscow: Ekon-Inform. (In Russian).
2. Ahtola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5 (1), 3–21.

3. Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
4. Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35 (2), 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8
5. Beloshistaia, A. V. (2002). Modern understanding of the implementation of continuity between preschool and primary levels of the education system [Sovremennoe ponimanie realizatsii preemstvennosti mezhdou doshkol'nyim i nachal'nyim zven'iami sistemy obrazovaniia]. *Elementary school: plus – minus*, 2, 3–10. (In Russian).
6. Blatchford, P., Battle, S. & Mays, J. (1982). *The First Transition. Home to preschool*. Windsor: NFER.
7. Bodrova, E. & Leong, D. J. (2003). Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 58 (3), 10–17.
8. Bredekamp, S. (2004). Play and school readiness. In E. F. Zigler, D. G. Singer & S. J. Bishop-Josef (Eds.). *Children's play: The roots of reading* (pp. 159–174). Washington, DC: Zero to Three/National Center for Infants, Toddlers and Families.
9. Brostrom, S. (2005). Transition problems and play as transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, Vol 30, 330 (3), 17–25.
10. Churbanova, S. M. & Koriagina, N. A. (2009). Creative development as a psychological prerequisite for successful teaching of primary school students (experimental study). [Tvorcheskoe razvitiie kak psikhologicheskaiia predposylka uspeshnogo obucheniia mladshikh shkol'nikov (eksperimental'noe issledovanie)]. *Bulletin of the RSUH. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 7, 97–119. (In Russian).
11. Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1 (9), 283–309.
12. Davy'dov, V. V. & Kudryavtsev, V. T. (1997). Developing education: Theoretical basis of preschool and junior school stages continuity. [Razvivaiushchee obrazovanie: teoreticheskie osnovaniia preemstvennosti doshkol'noi i nachal'noi shkol'noi stupenei]. *Voprosy psikhologii*, 1, 3–18. (In Russian).
13. Doyle, O., Finnegan, S. & McNamara, K. A. (2012). Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20 (3), 371–389. DOI: 10.1080/1350293X.2012.704761
14. E'lonin, B. D., Arkhipov, B. A., Ostroverkh, O. S. & Sviridova, O. I. (2015). *Modernity and Age* [Sovremennost' i vozrast: sb. st.]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).
15. Fabian H. & Dunlop A.W. (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school // Background paper for the Education for all global monitoring report 2007: strong foundations: early childhood care and education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463><https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147463> (access date: 10.10.2007).
16. Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. & Berk, L. E. (2010). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. Pellegrini (Ed.). *The Oxford handbook of play* (pp. 341–363). New York: Oxford University Press.

17. Galyer, K. & Evans, I. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108
18. Gorlova, E. L. & Kuznetsova, Iu. A. (2016). Theoretical attitude to the issue of children of different psychological age [Teoreticheskoe otnoshenie k zadache u detei raznogo psikhologicheskogo vozrasta]. In the collection: *Personality, intelligence, and metacognition: research approaches and educational practices: materials of the 1st All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* [Lichnost', intellekt, metakognitsii: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye praktiki: materialy I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem] (pp. 413–421). Kaluga: Kaluga State University. (In Russian).
19. Gutkina, N. I. (2004). *Psychological readiness for school*. [Psixologicheskaya gotovnost' k shkole]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
20. Hamerslag, R., Oostdam, R. & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26 (1), 80–96. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1412035
21. Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Berk, L. & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence*. New York, NY: Oxford University Press.
22. Hoffmann, J. D. & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10 (1), 114–125. DOI: 10.1037/aca0000039
23. Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. DOI: 10.1037/a0026299
24. Karma, T. & Evans, M. (2001). Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children. *Early Child Development and Care*, 166 (1), 93–108. DOI: 10.1080/0300443011660108
25. Khekman, Djzh. Djzh., Mun, S. Kh., Pinto, R., Savel'ev, P. A. & Iavits, A. (2010). Economic return from preschool education of children from disadvantaged families: lessons of the program “High/Scope Perry”. [Ekonomicheskaja otdacha ot doshkol'nogo obrazovaniia detei iz neblagopoluchnykh semei: uroki programmy «Khaiskup Perri»]. *Finance and Business*, 3, 39–51. (In Russian).
26. Khiuter, G. & Kvarkh, K. (2020). *Save the game! After all, life is not just a function*. [Spasite igru! Ved' zhizn' — eto ne prosto funktsiia]. Moscow: Resurs. (In Russian).
27. Kigan, R. (2017). *Rejection of change: how to overcome resistance to change and unlock the potential of an organization*. [Nepriiatie peremen: kak preodolet' soprotivlenie izmeneniiam i raskryt' potentsial organizatsii]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian).
28. Kravtsova, E. E. (1991). *Psychological problems of children's readiness for school*. [Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniiu v shkole]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
29. Kravtsova, E. E. & Kravtsov, G. G. (2017). *Psychology of game: a cultural and historical approach* [Psikhologiya igry: kul'turno-istoricheskii podkhod]. Moscow: Lev". (In Russian).
30. Lemche, E., Lennertz, I., Rothmann, C., Ari, A., Grote, K., Hafker, J. & Klann-Deilius, G. (2003). Emotion-regulatory process in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 52, 156–171.

31. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139 (1), 1–34. DOI: 10.1037/a0029321
32. L'ovskii, V. A. (2002). The project of a pedagogical experiment on the formation of control and evaluation actions in a 4-years primary school [Proekt pedagogicheskogo eksperimenta po formirovaniu deistvii kontrolya i otsenki v 4-letnei nachal'noi shkole]. *Head Teacher of primary school*, 6, 31–38. (In Russian).
33. Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice* 2002, 4 (1), 1–26.
34. Margetts, K. & Kienig, A. (Eds.). (2013). *International Perspectives on Transition to School: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (1st ed.). London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203111802
35. Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED504839> (access date: 12.10.2009).
36. Nisskaia, A. K. (2019). The challenge of transition to school. Overview of international practice of children's training, ensuring continuity of educational content, interaction between parents and educational organizations [Problema perekhoda k obucheniiu v shkole. Obzor mezhdunarodnykh praktik podgotovki detei, organizatsii preemstvennosti obrazovatel'nogo sodержaniia, vzaimodeistviia roditeli i obrazovatel'nykh organizatsii]. *Preschool Education Today*, 1 (13), 18–33. (In Russian). DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10037
37. Reilly, E. (2016). The role of play in preparing children for big school. *Transitions Children's Research Digest*, 3 (2), 45–50.
38. Remorenko, I. M., Shiian, O. A., Shiian, I. B., Shmis, T. G., Le-van, T. N., Koz'mina, Ia. Ia. & Sivak, E. V. (2017). Key Issues for the Implementation of the Federal State Educational Standard for Preschool Education According to the Results of Applying Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R): "Moscow-36" [Kliuchevye problemy realizatsii FGOS doshkol'nogo obrazovaniia po itogam issledovaniia s ispol'zovaniem «Shkal dlia kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniia v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiiakh (ECERS-R)»: «Moskva-36»]. *Preschool Education Today. Theory and practice*, 2, 16–31. (In Russian).
39. Schweinhart, L. J. & Weikart, D. P. (1997). The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 117–143. DOI: 10.1016/S0885-2006(97)90009-0
40. Slobodchikov, V. I. & Zuckerman, G. A. (1996). Integral division into periods of general psychic development. [Integral'naia periodizatsiia obshchego psikhicheskogo razvitiia]. *Voprosy psikhologii*, 5, 38–50. (In Russian).
41. Smirnova, E. O. (2014). Types of preschool games. [Vidy' igry' doshkol'nika]. *Preschool Education Today. Theory and practice*, 6, 74–78. (In Russian).
42. Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2008). *Final Report from the Primary Phase: Pre-school, School and Family Influences on Children's Development during Key Stage 2 (Age 7–11)*. London: Nottingham: DCSF Research Report 61 / Institute of Education, University of London.
43. Tomlinson, H. B. (2009). Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6. In C. Copple & S. Bredecamp (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (pp. 186–216). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

44. Ulanovskaya, I. M. (ed.) (2015). *Assessment of metasubject competencies of primary school graduates*. [Otsenka metapredmetnykh kompetentsii vypusnikov nachal'noi shkoly]. Moscow: MGPPU. (In Russian).
45. Venger, L. A., Martsinkovskaia, T. D. & Venger, A. L. (1994). *Is your child ready for school*. [Gotov li vash rebenok k shkole]. Moscow: Znanie. (In Russian).
46. Worthington, M. & Van Oers, B. (2016). Pretend play and the cultural foundations of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1), 51–66. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1120520
47. Zuckerman, G. A. (2016). Play and Learning: How the Two Leading Activities Meet. [Igra i uchenie: vstrecha dvukh vedushchikh deiatel'nostei]. *Cultural-historical psychology*, 12 (2), 4–13. (In Russian). DOI: 10.17759/chp.2016120201
48. Zuckerman, G. A. & Chudinova, E. V. (2018). *Diagnosis of the ability to learn*. [Diagnostika umeniia uchit'sia]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).
49. Zuckerman, G. A. & Venger, A. L. (2015). *Development of educational independence* [Razvitie uchebnoi samostoiatel'nosti]. Moscow: Avtorskii klub. (In Russian).

**O. A. Shiyan, T. N. Le-van, V. A. Lvovsky,
S. K. Kopasovskaya, A. N. Yakshina, S. A. Zadadaev**

The Concept of Continuity of Preschool and Primary General Education in the Era of Change

The relevance of the study of the continuity problem is determined by the fact that both school and preschool education are in the process of transformation, in the conditions of updating the content and formats. This article aims to analyze the foundations of continuity between the educational levels that correspond to modern ideas about the opportunities of both preschool and primary school ages, as well as to develop those steps that will make the transition from kindergarten to primary school optimal for child development. The leading methods of studying the problem were theoretical analysis of sources and empirical research of the importance of new formations of preschool age for academic success following the results of the first school year. The theoretical analysis consisted in working with domestic and foreign researches (including longitudinal ones) in the field of continuity of preschool and school educational stages. The empirical study included individual diagnostics of the ability to cooperate, imagination and visual-figurative thinking of kindergarten graduates, conducting a survey of kindergarten teachers regarding the cognitive and playful initiative of children (the questionnaires were developed on the basis of the Development Maps by N. A. Korotkova and P. G. Nezhnov), as well as assessments of the academic success of children in mathematics and Russian given by teachers at the end of the first school year. The study sample included 315 first graders from Moscow schools. As part of the pilot study, data was obtained that there is a relationship between new formations of preschool age and the academic success of children in the first grade. Based on the theoretical analysis and pilot research, mechanisms have been developed to provide the continuity of preschool and primary general education, taking into account the specifics of the Moscow education system, in particular, such as organizing start modules that ensure transition, creating joint projects of preschool and school teachers within Moscow schools, etc.

Keywords: continuity; preschool education; primary school; new formations of age; initiative; educational independence; stages of education; starting module.