

Интересным наблюдением во время проведения собеседований с людьми, имеющими тревожную привязанность, стала явно выраженная неспособность выдерживать стадию предварительного контакта с потенциальным партнером. Согласно полученным данным, таким людям настолько трудно проживать период неопределенности и отсутствия конкретных, оговоренных условий партнерства, что они либо сбегают из контакта на раннем этапе, либо готовы к стремительному слиянию. В случаях, когда потенциальный партнер имеет четкие границы, темп, способность осознанно узнавать и погружаться во внутренний мир человека, постепенно выстраивать совместную реальность, внутри человека с тревожным типом привязанности происходит избыточное эмоциональное перенапряжение, часто толкающее на импульсивные решения и поступки.

Таким образом, если этиология «классической» контрзависимости лежит в плоскости хронического эмоционального отвержения, то «тревожная» псевдонезависимость может возникать в условиях непредсказуемой, условной или интрузивной заботы, где любовь родителя была сопряжена с угрозой поглощения или давалась как награда за достижения. С раннего возраста в сознании и поведении ребёнка формируется противоречивая тенденция: одна часть его личности жаждет безусловной любви, принятия, эмоциональной близости и развития надежной привязанности в отношениях со значимым взрослым, другая тем временем активно наращивает психологическую защиту, предполагающую дистанцирование, страх сближения, зависимости, неопределенности, как основного травмирующего фактора в контакте с другим. Ребёнок научается скрывать свою нуждающуюся часть, демонстрируя силу, но внутренне оставаясь в состоянии перманентной тревоги.

**Заключение.** Результаты исследования показывают, что необходима тщательная и избирательная диагностика, в первую очередь направленная на выявление базового типа привязанности, а также качества внутренней рабочей модели себя. Следующим важным моментом является возникающая потребность в смещении фокуса терапевтической работы. В процессе работы с клиентом, демонстрирующим контрзависимое поведение, связанное с тревожной привязанностью, фокус должен смещаться с преодоления страха или избегания близости на проработку глубинной неуверенности в себе и страха отвержения и покинутости, нормализацию и легитимацию зависимости как человеческой потребности, формирование навыков эмоциональной саморегуляции для снижения интенсивности тревоги, постепенное, в безопасных терапевтических отношениях, исследование уязвимости.

Обнаруженная связь контрзависимости с тревожной, а не избегающей привязанностью указывает на то, что за социально одобряемой маской гипернезависимости может скрываться не отсутствие потребности в партнерстве, а ее болезненная, искаженная форма, требующая более глубокого изучения, понимания и подхода. Таким образом, можно предположить, что дальнейшие исследования стоит направить на валидизацию этого различия и разработку более точного диагностического инструментария.

#### Список цитируемых источников

1. *Fraley, R. C. The Experiences in Close Relationships—Relationship Structures Questionnaire: A method for assessing attachment orientations across relationships* / R. C. Fraley, N. G. Waller, K. A. Brennan // *Psychological Assessment*. — 2000. — Vol. 12, № 2. — P. 137—151.
2. *Bartholomew, K. Attachment styles among young adults: A test of a four-category model* / K. Bartholomew, L. M. Horowitz // *Journal of Personality and Social Psychology*. — 1991. — Vol. 61, № 2. — P. 226—244.
3. *Уайнхолд, Б. Бегство от близости. Избавление ваших отношений от контрзависимости — другой стороны созависимости* / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд. — М.: Класс, 2002. — 336 с.
4. *Боулби, Дж. Привязанность* / Дж. Боулби. — М.: Гардарики, 2003. — 477 с.

УДК 373

**Нестерович Екатерина Сергеевна**

*Государственное учреждение образования «Дошкольный центр развития ребёнка № 1 г. Лиды»,  
г. Лиды, Республика Беларусь, malenkaya.mechta24@icloud.com*

### **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ**

В статье рассматривается проблема преемственности между дошкольным и начальным образованием. Обоснована актуальность темы, раскрыты психолого-педагогические механизмы преемственности, предложены практические модели взаимодействия учреждения дошкольного образования и школы. Показано, что системная реализация преемственности снижает риски школьной дезадаптации и повышает качество образования.

**Ключевые слова:** преемственность; дошкольное образование; начальное образование; готовность к школе; адаптация.

## CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND IMPLEMENTATION PRACTICE

The article discusses the problem of continuity between preschool and primary education. The relevance of the topic is substantiated, psychological and pedagogical mechanisms of continuity are revealed, practical models of interaction between preschool institutions and schools are proposed. It is shown that the systematic implementation of succession reduces the risks of school maladaptation and improves the quality of education.

**Key words:** succession; preschool education; primary education; school readiness; adaptation.

**Введение.** Современный этап развития образования характеризуется усилением внимания к непрерывности образовательного процесса. Преемственность между дошкольным и начальным образованием — важнейший фактор непрерывного развития ребёнка. Её грамотное выстраивание обеспечивает плавный переход от игровой деятельности к учебной, снижает уровень стресса и повышает успешность освоения школьной программы. Актуальность проблемы обусловлена высокой долей детей с трудностями адаптации к школе (по данным исследований, до 40 % первоклассников испытывают стресс при переходе), необходимостью оптимизации педагогических усилий на стыке ступеней.

Преемственность — это системная связь между этапами образования, при которой сохраняются и развиваются достижения предыдущего этапа, создаются условия для освоения новых задач, минимизируются кризисные явления перехода.

Цель статьи — раскрыть научно-методические основы преемственности и предложить практико-ориентированные модели её реализации.

**Основная часть.** Идея преемственности опирается на фундаментальные положения отечественной и мировой психолого-педагогической науки. Так, культурно-историческая теория Л. С. Выготского предполагает, что развитие происходит в зоне ближайшего окружения: новое осваивается через сотрудничество со взрослым и сверстниками, а обучение должно «вести за собой» развитие, а не просто следовать за ним. По мнению Л. С. Выготского, преемственность создаёт «мостики» между актуальным и потенциальным уровнем, обеспечивает непрерывность расширения зоны ближайшего развития при переходе от одной ступени к другой [1, с. 102; 2, с. 18].

Теория деятельности А. Н. Леонтьева предполагает, что ведущая деятельность определяет главные изменения в психике на каждом этапе: в дошкольном возрасте — игра, в младшем школьном — учебная деятельность. Преемственность предполагает постепенную трансформацию игровой деятельности в учебную через промежуточные формы (игровые учебные задачи, сюжетно-дидактические игры) [3, с. 85].

Концепция учебной деятельности Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова имеет специфическую структуру: мотив, задача, действия, контроль, оценка. В учреждении дошкольного образования закладываются предпосылки этой структуры: умение принимать задачу (в игре — правила), действовать по образцу и правилу, контролировать результат (сравнивать с эталоном). В школе эти предпосылки разворачиваются в полноценную учебную деятельность. [2, с. 97]

Теория развивающего обучения гласит, преемственность — условие непрерывного развития, а не только усвоения знаний. Содержание образования на каждой ступени должно быть развивающим, а не дублирующим.

Согласно исследованиям Н. И. Гуткиной, Л. А. Венгера, В. Д. Шадрикова, готовность к школе включает следующие критерии: интеллектуальная (развитие мышления, речи, внимания), эмоционально-волевая (самоконтроль, мотивация, стрессоустойчивость), социальная (умение взаимодействовать в группе, принимать роль ученика), физиологическую (работоспособность, моторика, режим дня). Преемственность, в свою очередь, обеспечивает комплексное развитие этих компонентов [4, с. 45].

Вместе с тем, анализ практики выявляет ряд противоречий. Разрыв в методах обучения: в учреждении дошкольного образования — игровые, наглядные, практические, в школе — учебные, репродуктивные, контрольные — резкая смена мотивации, потеря интереса к познанию. Разные подходы к оценке достижений (в учреждении дошкольного образования — развитие, в школе — результаты), отсутствие единых критериев готовности. На ряду с противоречиями психологическая неготовность детей, недостаточное развитие произвольности, слабая сформированность коммуникативных навыков.

Рассмотрим содержательно-методическую модель реализации преемственности. Цели: согласование программ, постепенное усложнение задач, интеграция видов деятельности, механизмы: сквозные линии развития (например, математика: счёт → число → величина → задача), игровые учебные задачи (дидактические игры с учебными целями), проектная деятельность (совместные проекты учреждения дошкольного образования и школы).

Организационно-педагогическая модель с целью взаимодействия субъектов, единой диагностики, поддержки родителей предполагает использование следующих механизмов: совместные педсоветы учреждения дошкольного образования и школы, взаимопосещение занятий, родительские клубы «Подготовка к школе».

Технологическая модель — постепенная смена методов, сохранение развивающего характера обучения. Механизмы для её реализации: этапы перехода (игра с учебными элементами в учреждении дошкольного образования, учебная задача в игровой форме в период окончания дошкольного образования, начало 1 класса,

учебный процесс с игровыми вставками (1–2 класс)); здоровьесберегающие технологии (динамические паузы, смена видов деятельности); дифференцированный подход (задания разного уровня сложности).

Владея практическими инструментами, можно провести диагностику преемственности, используя метод наблюдения за деятельностью ребёнка, тестовые задания (например, методика Н. И. Гуткиной «Домик»), анкеты для педагогов и родителей, портфолио достижений дошкольника. Критерии оценки: уровень развития познавательных процессов, сформированность предпосылок учебной деятельности, социальная адаптация, эмоциональное отношение к школе [5, с. 77–80].

Важным практическим инструментом являются совместные мероприятия учреждения дошкольного образования и школы: «День первоклассника» (знакомство со школой), «Неделя игры» (школьники проводят игры для дошкольников), совместные праздники (Новый год, День знаний), родительские конференции «Как помочь ребёнку адаптироваться».

В целом, работа с родителями способствует более мягкой адаптации ребёнка к школе: семинары по психологии перехода «Учреждение дошкольного образования — школа», тренинги по поддержке мотивации ребёнка, памятки «Как подготовить ребёнка к школе без стресса».

Результаты реализации преемственности отразятся в снижении тревожности при поступлении в школу, сохранении познавательной активности, успешной адаптации ребёнка к учебному процессу. Для педагогов результат — единство подходов к развитию ребёнка, профилактика дезадаптации, обмен опытом между ступенями образования, повышение профессиональной компетентности.

**Заключение.** Включение в образовательный процесс предложенных практико-ориентированных моделей и использование практических инструментов позволяет повысить эффективность работы по преемственности между учреждением дошкольного образования и школой.

Таким образом, преемственность дошкольного и начального образования — не формальность, а ключевой фактор успешного развития ребёнка. Её реализация требует научного обоснования (опора на теории развития и деятельности); системного подхода (согласование содержания, методов, диагностики); взаимодействия всех субъектов (педагоги, дети, родители, руководство).

#### Список цитируемых источников

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2004. — 512 с.
2. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1974. — 154 с.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Смысл, 2005. — 352 с.
4. Венгер, Л. А. Психологическое обследование младших школьников / Л. А. Венгер. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 156 с.
5. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. — М.: Академия, 2000. — 216 с.

УДК 373.2

**Никашина Галина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи, Республика Беларусь, lina.nika8@gmail.com

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ У ДЕТЕЙ ОТ 5 ДО 6 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ

В статье рассмотрена сущность эстетического отношения к окружающему миру относительно дошкольного возраста, раскрыта значимость музыкального восприятия детей для его воспитания. Автором определены педагогические условия, направленные на воспитание у детей от 5 до 6 лет эстетического отношения к окружающему миру, раскрывающие: сущность разнообразных способов их «погружения» в процесс восприятия красоты окружающего мира и музыки; роль сюжетно-игровых ситуаций, способствующих активизации распознавания детьми эмоционально-образного содержания музыки и побуждению к предвосхищению развития сюжета на этой основе; организацию детской коллективной интегрированной художественной деятельности, способствующей получению продуктивного результата эстетического освоения окружающего мира в условиях музыкальной деятельности.

**Ключевые слова:** воспитание; эстетическое отношение; окружающий мир; слушание музыки; красота.

**Nikashina Galina Aleksandrowna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Institution Education "Baranovichi State University", Baranovichi, Republik of Belarus, lina.nika8@gmail.com

## PEDAGOGICAL CONDITIONS UPBRINGING AESTHETIC RELATIONSHIP THE SURROUNDING WORLD IN CHILDREN AGED 5 TO 6 YEARS RESOURCES MUSIC

This article examines the essence of an aesthetic attitude toward the surrounding world in preschool children and reveals the importance of musical perception in its development. The author defines pedagogical conditions aimed at cultivating an aesthetic attitude toward the surrounding world in children aged 5 to 6 years, revealing: the essence of various ways of "immersing" them in the process of perceiving the beauty of the surrounding world and music; the role of story-play situations that promote children's recognition of the emotional and figurative content of music