

А.Д.АНДРЕЕВА¹, Е.Е.ДАНИЛОВА¹

¹ФГБНУ «Психологический институт РАО», г. Москва, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ: НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ФАКТОРЫ РИСКА

Аннотация. В статье анализируется проблема психологического сопровождения ФГОС начального образования, обусловленная существенным расхождением между уровнем актуального психологического развития современных младших школьников и требованиями реализуемого образовательного стандарта. Сложное сочетание современных цивилизационных, экологических, медицинских, социальных и экономических факторов, их взаимовлияние на развитие детей приводит к высокой степени неоднородности контингента учащихся массовой российской школы. Эти дети нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке, а не в разовых или циклических занятиях по преодолению той или иной трудности в обучении. Именно такая работа должна составлять основное содержание психологического сопровождения реализации образовательного стандарта. Богатые традиции отечественной детской и педагогической психологии являются продуктивной методологической основой для определения содержания и принципов психолого-педагогического сопровождения ФГОС по начальному образованию.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, модернизация службы практической психологии образования, психологические особенности современных младших школьников, неоднородность контингента учащихся, дети с трудностями в обучении.

A. D. ANDREEVA¹, E. E. DANILOVA¹

¹FPBSI "Psychological Institute" RAO, Moscow, Russian Federation

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS: NEW CHALLENGES AND RISK FACTORS

Abstract. The article analyses the problem of psychological support of primary education, due to a significant discrepancy between the actual level of psychological development of modern elementary school students and the requirements of the educational standard. A complex combination of modern civilization, environmental, medical, social and economic factors, and their interaction on child's development leads to high degree of heterogeneity of the enrollment of the Russian school. These children need continuous psychological and pedagogical support, rather than the one-time or cyclical lessons to overcome particular learning difficulties. Such work should be the main content of psychological support of the educational standard. The rich traditions of the national child and educational psychology are productive methodological basis for determining the content and principles of psychological and pedagogical support of the primary educational standard.

Keywords: psychological support, renovation of school psychological service, psychological characteristics of modern elementary school students, heterogeneity of student population, children with learning difficulties.

Реформирование российского образования, начавшееся с принятия в 2010 г. нового Федерального Государственного Образовательного Стандарта и закрепленное Законом РФ «Об образовании», принципиально изменило статус психолога, практически выведя его из образовательного пространства [14;15]. Психологическое и социальное развитие учащихся впервые было включено в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения, и, таким образом, данная задача была передана непосредственно тем, кто создает и реализует учебные программы и пособия, то есть авторам учебников и учителям.

В тексте документа четко прописано, что ФГОС является основой деятельности только руководящих и контролирующих органов и субъектов системы образования. Требования Стандарта не обращены ни к педагогу, ни к психологу образовательного учреждения. Однако новый российский стандарт образования, реализующий компетентностный подход к обучению, в большей степени задает целевые ориентиры, к которым должна стремиться школа, оставляя пространство для произвольного толкования роли психолога в реализации требований ФГОС. Именно это порождает то противоречие между Законом об образовании и деятельностью образовательных учреждений, при котором педагоги и психологи вынуждены брать на себя ответственность за достижение заложенных в ФГОС результатов.

Очевидно, что в контексте нынешней реформы образования идее психологического сопровождения учащихся с разными образовательными потребностями досталась весьма скромная роль. Между тем сложное сочетание современных цивилизационных, экологических, медицинских, социальных и экономических факторов, их взаимовлияние на развитие детей приводит к высокой степени неоднородности контингента учащихся массовой российской школы. Принимая во внимание наличие в массовой школе значительного числа детей с различными особенностями развития, можно предположить, что не все они достигнут заданных ФГОС результатов освоения образовательной программы начального образования и окажутся готовыми к обучению в средней школе. Эти дети нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке, а не в разовых или циклических занятиях по преодолению той или иной трудности в обучении. Однако, в соответствии со статьей 42 ныне действующего Закона РФ об образовании, психолог включается в образовательный процесс лишь тогда, когда испытываемые ребенком трудности в обучении становятся очевидными, то есть когда все педагогические средства помощи ему уже исчерпаны. Вместе с упущенным для полноценной коррекционно-развивающей работы временем снижается и эффективность психологической помощи.

Психологическое сопровождение ФГОС заключается не в том, чтобы помогать учителю подавать учебный материал таким образом, чтобы в процессе его освоения у детей формировались требуемые психологические и личностные качества, и не в разработке соответствующих диагностических комплексов, ибо все это должно быть заложено в методические основы, дидактическое и предметное содержание учебных программ и материалов. Психологическое сопровождение освоения любой учебной программы заключается в постоянной коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности в ее освоении.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в российской школе: история вопроса. Концепция психологического сопровождения образовательного процесса возникла в конце 90-х годов прошлого столетия в качестве одного из видов целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи участникам образовательного процесса. Ее задачей стало создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности ребенка или взрослого и последующего эффективного выполнения ими своих основных функций. Некоторыми авторами психологическое сопровождение рассматривается как активная

социально-психологическая помощь детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, как метод и идеология работы школьного психолога [4].

Проблема неуспеваемости отдельных учащихся стояла перед школой во все времена, и педагоги решали ее в соответствии с теми социальными и образовательными ресурсами, которыми они располагали.

Так, до середины прошлого века основной причиной неуспеваемости было принято считать педагогическую запущенность школьника, к которой относили большое количество пробелов в знаниях, недостаточную сформированность приемов и навыков учебной работы, стойкое негативное отношение к школе и учению. Соответственно, и помощь, оказываемая неуспевающим школьникам, была направлена преимущественно на устранение пробелов в знаниях, организацию контроля учебной работы ребенка, стимулирование у него чувства личной и общественной ответственности за качество своей учебы.

Такой подход к проблеме школьной неуспеваемости имел под собой вполне реальные социальные и культурные основания. Общий образовательный уровень населения был невысок, и далеко не во всех семьях могли помочь ребенку, пропустившему или не понявшему новый учебный материал. Кроме того, в подавляющем большинстве советских семей работали оба родителя, и зачастую ребенок всю вторую половину дня был предоставлен самому себе. Приготовление домашних заданий лежало в зоне личной ответственности ребенка и не всегда контролировалось взрослыми членами семьи. Именно этот комплекс социально-экономических и культурных факторов доминировал в общей картине причин неуспеваемости школьников практически до конца 50-х гг. XX века.

В 1958 г. в связи с переходом отечественной школы к обязательному восьмилетнему (а с 1961 г. и десятилетнему) образованию педагоги и психологи впервые заговорили о том, что определенная категория школьников нуждается в специально организованной психолого-педагогической помощи, необходимой для полноценного освоения ими образовательной программы. К этому времени было сформулировано рабочее понятие явления «дети с трудностями в обучении», к которым относили детей, испытывающих в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы [17].

С ростом образовательного и культурного уровня взрослого населения возросла и общественная ценность школьной успешности детей. Теперь уже не только педагоги, но и родители стали контролировать учебную жизнь ребенка, оказывать ему необходимую помощь в освоении учебного материала. Количество педагогически запущенных учеников заметно снизилось, однако проблема неуспевающих школьников не исчезла.

Ответом на этот вызов стало распространившееся в 70-80-ые гг. движение учителей-новаторов, предлагавших новые дидактические принципы и приемы обучения, способные преодолеть недостатки традиционных методов обучения и помочь детям, испытывающим трудности в учении. Огромный вклад в разработку альтернативных подходов к обучению внесли Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковский, С.И. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.Л. Щетинин и другие педагоги. Впервые в истории отечественного образования школа сделала попытку повернуться к личности ребенка, создать более гуманную и поддерживающую обстановку для слабоуспевающего ученика.

Именно в этот период возникла концепция педагогической помощи и поддержки учащихся как основного условия повышения качества педагогической и социально-педагогической деятельности в сфере образования, как средства индивидуализации не только ребёнка, но и самого образования, гуманизации образа жизни детей в школе (И.С. Якиманская, А.В. Мудрик, др.). В качестве предмета педагогической поддержки авторы концепции выдвигают трудности, связанные с социальной дезадаптацией и стойкой неуспеваемостью, приводящие к возникновению напряженных отношений с учителями, родителями, сверстниками. Процесс гуманизации педагогической помощи школьникам,

испытывающим трудности в обучении, дал возможность поставить организацию этой помощи на новый теоретико-методологический уровень, обосновать возможности социализации ребёнка с проблемами в современном образовательном пространстве, предоставить условия для удовлетворения его учебных интересов в многоплановом взаимодействии со всеми субъектами процесса обучения. Система отечественного образования настойчиво двигалась в направлении дифференцированного и индивидуального подхода к проблеме поиска оптимальных путей обучения детей с разными образовательными потребностями. Дифференциация обучения предполагала учёт индивидуальных особенностей каждого ребенка: в зависимости от уровня способностей и задач развития дети распределились в классы индивидуализированного обучения (КИО), коррекционно-развивающие классы (КРО), базовые классы, классы с углубленным изучением тех или иных предметов.

Развитие индивидуального подхода к школьникам сформировало выраженную потребность педагогической практики в расширении и применении психологических знаний о ребенке. С 80-х гг. XX столетия началось интенсивное становление психологической службы в системе образования страны, главной целью которой стало создание условий, необходимых для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей и школьников.

За прошедшие десятилетия психологическая служба образования стала одним из важнейших компонентов целостной системы образования. Возникла и стала массовой новая профессия – практический психолог образования или педагог-психолог, общественно значимая профессиональная деятельность, вызванная к жизни сложившимся в обществе ценностным отношением к уникальности и неповторимости каждой личности, ее праву на понимание и поддержку, полноценное развитие и образование [10]. Деятельность психолога образования чрезвычайно разнообразна – это и психологическое просвещение, и психологическая профилактика, и психологическое консультирование, диагностическая и коррекционная работа. Современные руководители образовательных учреждений и педагоги хорошо понимают содержание профессиональной деятельности психолога, отчетливо представляют тот круг проблем, которые может и должен решать педагог-психолог в зависимости от специфики конкретного образовательного учреждения. Возросло доверие родителей к психологическим рекомендациям, они уже не путают психолога с психиатром или невропатологом и готовы при необходимости обратиться за соответствующей помощью.

Несомненно, приход психолога в школу в качестве полноправного члена педагогического коллектива принципиально изменил образовательную среду ребенка. Профессиональная позиция психолога образования определяется направленностью всей его деятельности на защиту интересов ребенка как растущего человека, развивающейся личности и индивидуальности. Представляя и защищая интересы ребенка, он активно взаимодействует не только с детьми, но и с педагогами, родителями, способствует повышению психологической культуры всех участников образовательного процесса [6;10].

Однако реформирование российского образования, начавшееся с принятия в 2010 г. нового федерального государственного образовательного стандарта, практически вывело психолога из образовательного пространства. Психологическое и социальное развитие учащихся впервые было включено в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения, и, таким образом, данная задача была передана непосредственно тем, кто создает и реализует учебные программы и пособия, то есть авторам учебников и учителям. Параметры психологического развития детей, заявленные в качестве образовательных стандартов, должны быть заложены непосредственно в дидактическое и методическое содержание учебных программ, курсов, учебников, контрольно-измерительных материалов. Для этого к разработке психолого-дидактических и методических основ образовательных программ, реализуемых в системе

государственного образования, обязательно должны быть привлечены и специалисты в области психологии обучения.

В тексте документа четко прописано, что ФГОС является основой деятельности только руководящих и контролирующих органов и субъектов системы образования. Требования Стандарта не обращены ни к педагогу, ни к психологу образовательного учреждения. Школьный психолог не может и не должен помогать учителю выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы были достигнуты провозглашенные Стандартом личностные и метапредметные результаты обучения. Точно так же он не должен заниматься разработкой диагностических программ, позволяющих отслеживать процесс формирования требуемых качеств. В противном случае государственная система образования не может настаивать на приоритете заложенных в Стандарте единых требований к результатам освоения учебной программы.

В качестве примера максимально жесткого подхода к реализации национального стандарта образования можно привести Финляндию, построившую школьное обучение не только на единых для всей страны учебниках, но и на едином учебном плане. Где бы ни находилась школа, в ней в один и тот же день на уроке по одному и тому же предмету в определенном классе изучается один и тот же учебный материал, выполняются одни и те же учебные задания. Весь комплект поурочных планов и материалов, расписанный на количество учащихся в классе, учитель получает в своих региональных учебных центрах, благо современные информационные и коммуникационные технологии легко позволяют это сделать. Учитель выступает здесь лишь профессиональным транслятором содержания стандарта образования.

В несколько более мягкой форме единый стандарт образования соблюдался и в советской школе. Все дети учились по одним и тем же учебникам и практическим пособиям, учителя обязаны были придерживаться единого календарно-тематического плана, а экзаменационные билеты по конкретным учебным предметам можно было купить в книжных магазинах по всей стране. Иными словами, ориентированная преимущественно на репродуктивные формы обучения система советского образования четко предписывала, чему, как и когда учить детей и по каким критериям оценивать их знания.

Новый российский стандарт образования, реализующий компетентностный подход к обучению, в большей степени задает целевые ориентиры, к которым должна стремиться школа, оставляя пространство для произвольного толкования роли психолога в реализации требований ФГОС. Отечественная система образования находится в состоянии перманентного реформирования, что, безусловно, препятствует созданию полноценного содержания Стандарта. Отсутствие конкретного содержания стандарта и порождает то противоречие между Законом об образовании и деятельностью образовательных учреждений, при котором педагоги и психологи вынуждены брать на себя ответственность за достижение заложенных в ФГОС результатов.

Изменение статуса психолога в системе образования, определенное новым Законом РФ об образовании, принятым в 2012 г., а также недостаточно ясное понимание того, кому именно адресованы положения Стандарта образования, привело к появлению целого ряда публикаций как в научно-методических изданиях, так и в средствах массовой информации, посвященных авторскому толкованию смысла и содержания указанного нормативного документа. Одни авторы предлагают рассматривать в качестве метапредметных результатов обучения уровень развития базовых способностей учащихся – мышления, понимания, коммуникации, рефлексии, соизмеримых в условиях любых образовательных систем [5]. Другие настаивают на том, что технологии формирования и измерения метапредметных и личностных компетенций «становятся основным предметом деятельности школьного психолога» [13]. Очевидно, что в контексте нынешней реформы образования идее психологического сопровождения учащихся с разными образовательными потребностями досталась весьма скромная роль. Новый Закон РФ об образовании, стремясь к оптимизации

использования кадровых и финансовых ресурсов системы образования, переносит основную деятельность психологической службы в Центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, сохраняя за образовательными учреждениями право на штатного педагога-психолога (статья 42). Нуждающимися в психологической помощи и поддержке признаны лишь дети, испытывающие трудности в освоении школьной программы, развитии и социальной адаптации. В частности, статья 42 п.4 гласит: *«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи также оказывает помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, по вопросам реализации основных общеобразовательных программ, обучения и воспитания обучающихся, в том числе осуществляет психолого-педагогическое сопровождение реализации основных общеобразовательных программ, оказывает методическую помощь организациям, осуществляющим образовательную деятельность, включая помощь в разработке образовательных программ, индивидуальных учебных планов, выборе оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению, а также осуществляет мониторинг эффективности оказываемой организациям, осуществляющими образовательную деятельность, психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации»* [15] (курсив наш. – А.А. и Е.Д.).

Формально с этим требованием Закона можно согласиться, поскольку нормально развивающийся и готовый к школе ребенок не должен испытывать трудностей в освоении учебной программы и нуждаться в специально организованной помощи, то есть психологическом сопровождении процесса обучения. В ФГОС дошкольного образования представлен социально-психологический норматив будущего школьника, отчетливо свидетельствующий о том, что школа ждет совершенно иного ребенка, нежели тот, который сегодня в нее поступает. В документах четко прописан образ идеального дошкольника, готового приступить к школьному обучению: самостоятельный, любознательный, активный, владеющий средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками, обладающий развитой речью, воображением, эмоционально отзывчивый, способный управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, овладевший необходимыми умениями и навыками и универсальными предпосылками учебной деятельности. Предполагается, что ребенок приходит в школу, начинает учиться, имея в своем арсенале достаточно развитые познавательные процессы, навыки социального взаимодействия, должный уровень мотивации, которые станут основой, базой для формирования универсальных учебных действий.

Психологическая характеристика учащихся начальных классов современной российской школы. Психологический облик современного ребенка, поступающего в школу, определяется не только цивилизационными условиями, в которых прошло его дошкольное детство, но и целым комплексом психофизиологических и нейропсихологических особенностей. В последнее время специалисты в области образования все чаще открыто говорят о заметном увеличении числа детей, испытывающих трудности при обучении в массовой школе. Так, например, по данным психофизиологов, более 60% первоклассников имеют возрастную несформированность важнейших познавательных функций (таких как организация деятельности, моторное и речевое развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие), а также интегративных функций (зрительно-моторных и слухо-моторных координаций и др.), которые служат основой формирования базовых учебных навыков (компетенций) – письма, чтения, счета [3]. Об этом же свидетельствуют и аналитические документы Минздрава РФ, результаты психодиагностических обследований, проведенных психолого-медико-социальными центрами в различных регионах нашей страны. Так, по данным обследования школ и детских садов Санкт-Петербурга, более чем у

40% детей отмечаются различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы, в Нижнем Новгороде — у 60%, в Твери — у 48% обследованных. В Москве среди неуспевающих школьников около 50% отстает в своем психическом развитии от нормы.

По различным данным, число неуспевающих школьников в сегодняшней школе превышает 30% от общего числа учащихся и составляет от 15% до 40% в начальных классах. Трудности обучения (learning disabilities) даже внесены сейчас в международную классификацию болезней DSMIV. По определению американского Центра детей с аномалиями NICHСУ, в это понятие входят трудности чтения, письма, импрессивной и экспрессивной речи, мышления и математики. В начальной школе эти трудности проявляются, прежде всего, в нарушениях письма, чтения и счета, то есть видах деятельности, наиболее востребованных социальной ситуацией развития ребенка [9].

Учебные трудности и неуспеваемость учащихся могут быть обусловлены целым рядом причин как внешнего (социокультурные условия жизни и развития ребенка, экологические и педагогические факторы), так и внутреннего характера (генетические влияния, перинатальная патология, состояние здоровья, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга, несформированность высших психических функций) или же их разнообразным сочетанием. Свою лепту в эту проблему вносят и успехи современной медицины, позволяющие сохранять неблагоприятно протекающую беременность, выхаживать детей, родившихся с низким уровнем жизнеспособности. Не обсуждая в рамках данной работы этот сложнейший этический вопрос, мы лишь констатируем объективно фиксируемый специалистами: медиками, психологами, педагогами – рост числа детей, которым трудно учиться в современной массовой школе.

Определенный вклад в сложившуюся ситуацию внесла и слабо проработанная идея инклюзивного образования. Благородная цель предоставления всем детям равных условий для развития их способностей и получения образования, воспитания общественной толерантности к людям с физическими или интеллектуальными недостатками требует серьезного материального и кадрового обеспечения. Недостаточно просто построить пандусы и сделать доступным физическое пространство школы. Каждый ребенок с проблемами в развитии нуждается в особой, лично к нему обращенной помощи взрослого – педагога, психолога, тьютора (педагога, сопровождающего процесс индивидуального образования в школе), чего школа в нынешнем ее состоянии обеспечить не может.

На волне становления инклюзивного образования ликвидированы классы коррекционно-развивающего обучения, сокращено число коррекционных школ. Сегодня значительное число детей, имеющих нерезко выраженные дефекты развития, поступает в массовую школу. Учителя в большинстве своем не готовы к профессиональной работе с такими учащимися, а зачастую просто не имеют возможности для осуществления индивидуального подхода к ним. Между тем анализ результативности системы КРО в различных моделях образовательных учреждений названных регионов показал, что целенаправленная работа позволяла активно интегрировать в массовые формы обучения до 85% детей дошкольного возраста и от 65 до 82% учащихся младшего школьного возраста [12].

Психофизиологические и нейропсихологические причины неуспеваемости младших школьников. Наиболее весомым фактором возникновения школьных трудностей учащихся массовой школы считается морфофункциональная незрелость структур головного мозга и его регуляторных систем. Отмечается также, что у детей с трудностями обучения морфофункциональная незрелость мозговых структур сохраняется на протяжении первых трех лет обучения, являясь препятствием для эффективной работы познавательных процессов ребенка, а значит, и его учебной успешности. В результате около 40% выпускников начальной школы имеют непреходящие (т.е. нескорректированные) трудности обучения [3]. Это означает, что за время обучения в младших классах они и так и не смогли

овладеть в полной мере базовыми школьными навыками, не научились полноценно читать, писать и считать и потому не готовы к обучению в средней школе.

Созревание мозга – очень длительный и очень сложный процесс, который начинается на ранних стадиях внутриутробного развития и заканчивается у человека только к 20 годам. В этом процессе выделяют две важные составляющие: морфогенез (анатомическое созревание мозга, дифференциация его клеточного состава и отдельных структур) и функциогенез (установление взаимодействия между структурами мозга, обеспечивающими функциональную готовность мозга к решению различных задач). В ходе функциогенеза прижизненно формируются нейрофизиологические «функциональные органы» (А.Н. Леонтьев), «функциональные системы» (П.К. Анохин), выступающие анатомо-физиологической основой различных психических функций. Морфогенез и функциогенез тесно взаимосвязаны: «анатомическое созревание мозга (морфогенез) является фундаментом для становления работающих в сочетаниях и взаимосвязи функциональных объединений мозговых структур (функциогенез), что в свою очередь обеспечивает необходимые условия для психической деятельности в ее развитии» [7, с.12]. Таким образом, возникновение трудностей при обучении ребенка может быть обусловлено особенностями протекания как анатомического, так и функционального созревания мозга.

Нейропсихологи обобщенно выделяют четыре не исключаящих друг друга варианта причин школьной неуспешности, связанных с характером созревания мозга ребенка [7, с.12-13]:

1) предъявляемые школьнику требования не совпадают по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребенком задач;

2) отставание или отклонение в анатомическом развитии отдельных мозговых структур;

3) даже при нормальном морфологическом созревании не складывается соответствующий уровень функционирования, в частности, в связи с отсутствием в жизни ребенка адекватных назначению определенных зон мозга запросов от предметной и социальной среды (формирование функционального органа не происходит ввиду невостребованности соответствующей функции);

4) в процессе развития мозговых функциональных органов не проработаны необходимые связи – взаимодействия как между различными структурами мозга, так и между психическими процессами.

Морфофункциональное созревание мозга в онтогенезе – это не просто биологический, но биосоциальный процесс. Социальные, социокультурные факторы имеют принципиально важное значение для нормального развития мозга ребенка, поскольку выступают внешними условиями его активизации и стимуляции, «источником развития» специфически человеческих психических функций. От социальных условий протекания детства во многом зависит полнота реализации потенциала сензитивных периодов развития мозга. Становление любой психической функции за пределами сензитивного периода протекает уже не столь эффективно, требует значительно больших затрат и применения других способов обучения.

Таким образом, очевидно, что сложное сочетание современных цивилизационных, экологических, медицинских, социальных и экономических факторов, их взаимовлияние на развитие детей приводит к высокой степени неоднородности контингента учащихся массовой российской школы. Именно этим детям предложен новый государственный образовательный стандарт, освоение которого должно привести к достижению ими достаточно высоких предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Перед учителем стоит сложнейшая задача реализации образовательного стандарта, лишь постепенно заполняющегося предметным, методическим и дидактическим содержанием и не сопровождающегося системной профессиональной психологической поддержкой. В соответствии со статьей 42 ныне действующего Закона РФ об образовании, психолог

включается в образовательный процесс лишь тогда, когда испытываемые ребенком трудности в обучении становятся очевидными, то есть когда все педагогические средства помощи ему уже исчерпаны. Вместе с упущенным для полноценной коррекционно-развивающей работы временем снижается и эффективность психологической помощи.

Психологический облик выпускника начальной школы. ФГОС начального образования устанавливает норматив когнитивного и социального развития ребенка, успешно освоившего программу начальной школы и готового к переходу на новую ступень обучения – в среднюю школу. Выпускник начальной школы должен владеть основами умения учиться и способностью к организации своей деятельности, то есть уметь принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе. Портрет выпускника начальной школы включает в себя также перечень социально желательных личностных характеристик, которыми должен обладать ребенок. К ним относятся такие качества, как любовь к родине и народу, уважение и принятие ценностей семьи и общества, любознательность, доброжелательность, самостоятельность в делах и суждениях, ответственность за свои поступки.

Таким образом, ожидается, что успешное освоение основной образовательной программы начального образования станет залогом психологической готовности учащегося к принятию требований новой ступени обучения, позволит ему стать подлинным субъектом учебной деятельности. Учебная субъектность предполагает, прежде всего, наличие у школьника потребности и возможности действовать активно и самостоятельно в процессе учебно-познавательной деятельности в соответствии с нормами возрастного развития. Однако, как подчеркивает Г.А. Цукерман [16], развитие школьника как субъекта учебной деятельности не происходит само по себе, просто в процессе учебной работы, попутно с усвоением программного материала. Необходимо целенаправленное формирование особой «учебной инициативы школьника», умеющего и желающего **учиться у взрослого**, а не просто предоставляющего взрослому право себя учить, как это было в начальной школе.

Отсутствие такой инициативы является одной из главных причин возникновения так называемой проблемы адаптации к обучению в пятых классах. Основная трудность для детей, недавно перешедших в среднюю школу, заключается не столько в непривычности организации учебного процесса (кабинетная система, предметное обучение), сколько в принципиально иной педагогической позиции, с которой они здесь сталкиваются. Учителя средней школы не будут пошагово разъяснять детям весь учебный материал: определенная его часть предполагает самостоятельную проработку. Возрастает темп урока и объем изучаемого на нем материала, снижается уровень контроля внимания учащихся, усиливается санкционное давление на школьников, не выполняющих задания учителя в полном объеме. Обучение в средней школе предъявляет достаточно высокие требования к личной ответственности и познавательной инициативности детей, способности к установлению партнерских отношений с педагогом, общеучебным и коммуникативным навыкам.

Для детей с проблемным развитием появление такого психологического свойства как учебная субъектность, является особенно ценным показателем перспективы их дальнейшего обучения.

Принимая во внимание наличие в массовой школе значительного числа детей с различными особенностями развития, можно предположить, что не все они достигнут заданных ФГОС результатов освоения образовательной программы начального образования и окажутся готовыми к обучению в средней школе. Эти дети нуждаются в постоянной психолого-педагогической поддержке, а не в разовых или циклических занятиях по преодолению той или иной трудности в обучении.

Проблема коррекционно-развивающей работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении. В этой связи следует определить психологическое содержание самого понятия «коррекционно-развивающая работа». Весьма распространенным является

представление о работе психолога по развитию детей как о некоей системе воздействий на психику ребенка, в первую очередь на его мышление, способствующих ускоренному росту его возможностей, способностей, повышению интеллекта и т.п. Оправданы ли такие ожидания, и если оправданы, то насколько?

Д. Майерс [8] ссылается на данные обширного исследования интеллектуального развития приемных детей, показавшего, что по коэффициенту интеллектуальности они коррелируют со своими биологическими матерями приблизительно так же, как дети, воспитанные собственными матерями, в то время как корреляция с приемными матерями практически отсутствует. Конкретные характеристики среды, существующей в доме приемных родителей, практически не имеют значения. Были исследованы социально-экономическое положение, число книг в семье, количество времени, уделяемое ребенку, образовательные установки семьи – факторы, считающиеся ведущими для психического и личностного развития ребенка. Обнаружилось, что они вносят чрезвычайно незначительный вклад в коэффициент интеллектуальности приемных детей.

Вместе с тем имеются данные, свидетельствующие о том, что высококвалифицированные программы дошкольного развития улучшают показатели эмоционального интеллекта и когнитивных навыков у детей группы риска, что, в свою очередь, улучшает отношение ребенка к учебе, повышает его готовность к школе, снижает вероятность оставления на второй год и перевода в классы для отстающих. Тем не менее они подчеркивают отсутствие стойкого длительного эффекта дошкольной развивающей работы: став школьниками, дети по-прежнему нуждаются в аналогичных занятиях; в противном случае успеваемость у многих начинает снижаться [8]. Это убедительное свидетельство того, что постоянная развивающая психологическая работа не повышает коэффициент интеллекта и не продвигает вперед умственное развитие детей, а помогает формированию и поддержанию продуктивной интеллектуальной деятельности, улучшает качество умственной работы ребенка.

Специфика обучения детей с мозговыми дисфункциями заключается в том, что трудности обучения могут не сразу проявляться школьной неуспеваемостью. Часто дети с парциальным отставанием развития отдельных когнитивных функций в первый год обучения справляются с учебной программой ценой психофизического здоровья. Однако традиционные условия обучения в массовой школе (интенсификация учебного процесса; доминирование вербально-репродуктивных форм обучения; авторитарный стиль взаимодействия многих учителей, нивелирование индивидуальности детей, недостаточная компетентность педагогов в вопросах обучения детей с трудностями в обучении) не отвечают особым образовательным потребностям детей с отклонениями в развитии ЦНС. В условиях отсутствия своевременной помощи они постепенно переходят в разряд неуспевающих и к концу начальной школы заметно отстают в психическом развитии от нормально развивающихся детей.

Статус хронически неуспевающего ученика негативно сказывается и на самосознании такого ребенка, на его самооценке и отношении к себе, тормозит развитие продуктивной учебной мотивации. Как известно, поступив в школу, ребенок впервые оказывается в ситуации прямого оценивания результатов деятельности, сравнения с другими детьми. Объективная ограниченность возможностей познавательной сферы ребенка с дисфункциями ЦНС не позволяет ему в полной мере достичь требуемых результатов, какие бы усилия он и его семья к этому ни прилагали. Ребенок привыкает к собственной «посредственности», теряет уверенность в своих силах и интерес к познанию нового, в конечном итоге так и не становится субъектом своей учебной работы.

Для того, чтобы имеющиеся у таких детей особенности познавательного развития не приобрели характер устойчивого, непреодолимого дефицита, учащиеся нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление разрыва между уровнем их актуального психического развития и требованиями учебной программы.

Важно понимать, что начало школьного обучения, необходимость адаптации к новым условиям и включение в новую деятельность, нередко протекающие у ребенка 6-7 лет параллельно с физиологическим и психологическим кризисом, требуют от детей мобилизации психической активности. В этих напряженных условиях именно «слабые», недостаточно сформированные и закрепленные в дошкольном детстве составляющие психических функций оказываются наиболее уязвимыми [7]. Дети, не справляющиеся с программой школьного обучения, нуждаются в своевременной диагностике недостаточно сформированных сторон психической деятельности и ее сохранных звеньев, и последующем проведении соответствующей коррекционно-развивающей работы, направленной на гармонизацию развития психических функций ребенка.

Проведение такой работы в начальных классах школы тем более продуктивно, что в этот возрастной период, особенно в 6-7 лет (это один из сензитивных периодов) мозг ребенка особенно пластичен, активно развивается и потому готов к встраиванию разнообразных компенсаторно-развивающих приемов.

Доказано, что эффективность коррекционной работы с детьми с трудностями обучения резко снижается уже к середине начальной школы [2; 11]. Чем позже диагностируются трудности обучения, тем менее эффективна коррекционная помощь. Т.В. Ахутина [1] подчеркивает, что отсутствие своевременной квалифицированной психологической помощи детям, имеющим органические дефекты, ведет не только к функциональным проблемам, но и к глубокому изменению хода их психического развития. Напротив, активация созревающих мозговых структур вызывает отчетливые изменения биохимии нейронов и, соответственно, их возбудимости и строения, что прямо сказывается на опосредуемом ими поведении ребенка. Важно понимать, что этот эффект достижим лишь в ограниченном по времени сензитивном периоде созревания мозговой круговой цепи.

Говоря об эффективности своевременной и постоянной психологической помощи детям группы риска по когнитивному и эмоциональному развитию, Т.В. Ахутина ссылается на результаты комплексных экономических и нейробиологических исследований, показавших, что «кривая экономической эффективности коррекционных мероприятий стремительно падает от раннего дошкольного возраста к началу школьного обучения, она пересекает нулевую границу в середине начальной школы и продолжает плавно падать дальше. Коррекционные воздействия в средней школе... безусловно полезные, тем не менее требуют больше затрат, чем дают экономический эффект» [1, с.63].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. От нейропсихологии, нейробиологии и экономики к образованию (обзор зарубежных работ) // «Ребенок в современном обществе. Сборник научных статей» / ред. Л.Ф. Обухова, Е.Г. Юдина. М.: МГППУ, 2007. С. 57-66.
2. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. М.: Эксмо, 2009.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1998.
5. Глазунова О.С. Метапредметный подход. Что это? // Учительская газета. 2011. № 9. С. 28.
6. Дубровина И.В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. М.: МПСУ, 2014.
7. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
8. Майерс Д. Психология. Минск, 2001.

9. Потанина А.Ю. Нейропсихологические и социальные факторы трудностей обучения в начальной школе и их коррекция. автореф. дисс. ...канд. психол. наук. Томск, 2012.
10. Практическая психология образования: учебное пособие 4-е изд./ под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004.
11. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007.
12. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ «Сфера», 2003.
13. Столярова С.С. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях введения ФГОС: учебно-методическое пособие для общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.novapdf.com/>
14. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.). [Электронный ресурс]: URL: <http://www.Минобрнауки.рф>
15. Федеральный Закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
16. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос, 2001.
17. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-методические аспекты. Методическое пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. М.: Владос, 1999.

REFERENCES

1. Ahutina T.V. *Ot nejropsihologii, nejrobiologii i jekonomiki k obrazovaniju (obzor zarubezhnyh rabot)* [From neuropsychology, neuroscience and economics to education (the review of foreign operations)]. «Rebenok v sovremennom obshhestve. Sbornik nauchnyh statej» / red. L.F. Obuhova, E.G. Judina [The child in today's society. Collected articles "/ ed. L.F. Obukhov, E.G. Yudin]. Moscow, MGPPU, 2007, pp. 57-66 (in Russian)
2. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. *Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod* [Overcoming difficulties of teaching: neuropsychological approach]. St.Petersburg, Piter, 2008 (in Russian).
3. Bezrukih M.M.. *Trudnosti obuchenija v nachal'noj shkole: prichiny, diagnostika, kompleksnaja pomoshh'* [The difficulties of primary school: causes, diagnosis, comprehensive care]. Moscow, Jeksmo, 2009 (in Russian).
4. Bitjanova M.R. *Organizacija psihologicheskoy raboty v shkole* [Organization of psychological work in schools]. Moscow, Sovershenstvo, 1998 (in Russian).
5. Glazunova O.S. *Metapredmetnyj podhod. Chto jeto?* [Metasubject approach. What is it?]. *Uchitel'skaja gazeta*, 2011, no. 9, p. 28 (in Russian).
6. Dubrovina I.V. *Prakticheskaja psihologija v labirintah sovremennogo obrazovanija* [Practical Psychology in the maze of modern education]. Moscow, MPSU, 2014 (in Russian).
7. Korsakova N.K., Mikadze Ju.V., Balashova E.Ju. *Neuspevajushhie deti: Nejropsihologicheskaja diagnostika trudnostej v obuchenii mladshih shkol'nikov* [Underachieving children: Neuropsychological diagnosis of difficulties in training of younger schoolboys]. Moscow, Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997 (in Russian).
8. Majers D. *Psihologija* [Psychology]. Minsk, 2001 (in Russian).
9. Potanina A.Ju. *Nejropsihologicheskie i social'nye faktory trudnostej obuchenija v nachal'noj shkole i ih korrekcija*. Diss. kand. psihol. nauk. [Neuropsychological and social factors of learning difficulties in elementary school and their correction. Cand. psychol. sci. diss.].Tomsk, 2012 (in Russian).
10. *Prakticheskaja psihologija obrazovanija: Uchebnoe posobie* [Practical psychology of education: a manual]. 4th ed. / pod red. I.V. Dubrovinoj. St.Petersburg, Piter, 2004 (in Russian).

11. Semenovich A.V. *Nejropsihologicheskaja korrakcija v detskom vozraste. Metod zameshhajushhego ontogeneza* [Neuropsychological correction in childhood. The method replaces ontogeny]. Moscow, Genezis, 2007 (in Russian).
12. Sirotjuk A.L. *Nejropsihologicheskoe i psihofiziologicheskoe soprovozhdenie obuchenija* [Neuropsychological and psychophysiological support learning]. Moscow, TC «Sfera», 2003 (in Russian).
13. Stoljarova S.S. *«Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v uslovijah vvedenija FGOS»: uchebno-metodicheskoe posobie dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij* [Psycho-pedagogical support of the educational process in the conditions of the introduction of the GEF: a teaching aid for educational institutions]. Available at: <http://www.novapdf.com/> (in Russian).
14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovanija (1-4 kl.)* [The Federal state educational standard primary education (1-4 cl.)]. Available at: <http://www.Minobrnauki.rf> (in Russian).
15. *Federal'nyj Zakon RF ot 29 dekabnja 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* [The Federal Law of the Russian Federation of December 29, 2012, no.273-FZ "On Education in the Russian Federation"] (in Russian).
16. Cukerman G.A. *Psihologicheskoe obsledovanie mladshih shkol'nikov* [Psychological examination of the younger students]. Moscow, Vlados, 2001 (in Russian).
17. Shevchenko S.G. *Korrekcionno-razvivajushhee obuchenie: organizacionno-metodicheskie aspekty. Metodicheskoe posobie dlja uchitelej klassov korrakcionno-razvivajushhego obuchenija* [Correction and Development Training: organizational and methodological aspects. Toolkit for teachers of classes of correctional and developmental education]. Moscow, Vlados, 1999 (in Russian).

© Андреева А.Д., Данилова Е.Е., 2016

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Алла Дамировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Российская Федерация, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Данилова Елена Евгеньевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Российская Федерация, e-mail: danillen@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Andreyeva Alla – candidate of psychological Sciences, senior researcher, head of laboratory of scientific bases of children's practical psychology, FSBI "Psychological Institute" RAO, Moscow, Russian Federation, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Danilova Elena – candidate of psychological Sciences, senior researcher, leading researcher of the laboratory of scientific bases of children's practical psychology, FSBI "Psychological Institute" RAO, Moscow, Russian Federation, e-mail: danillen@yandex.ru