

Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов

О. А. Матвеева,
Е. А. Львова

1. Актуальность проблемы оказания психологической помощи детям в процессе их обучения

Вследствие неблагоприятных социальных условий в нашей стране в настоящее время появляется много детей с проблемами развития, с отклонениями в психофизическом здоровье, нарушениями поведения. Пагубное влияние сложившаяся социальная ситуация оказала и на школу, которая, выполняя новый социальный заказ — реализацию принципов гуманизации, построения вариативных форм образования, пошла по пути не всегда обоснованных инноваций [10, 9, 20]. Реализация этих принципов на практике привела к диспропорции когнитивного и эмоционального развития ребенка, породившей массовые трудности обучения детей и явление школьной дезадаптации [10, 3, 4]. Несмотря на то, что в настоящее время на решение проблемы школьной дезадаптации направлены усилия многих специалистов, использующих широкий комплекс методов — медицинских, социально-педагогических и психологических, они часто оказываются недостаточно эффективными. Это обусловлено отсутствием единой теоретической позиции специалистов, разнообразием используемых ими подходов и теоретических установок, а также некритичным заимствованием технологий и методов психотерапии и психолого-педагогической коррекции, разработанных за рубежом. Для многих психологических и психотерапевтических моделей, развитых на Западе, характерно разделение работы с интеллектуальной и поведенческой сферами (на нее нацелены бихевиоральные и бихевиорально-когнитивные направления) и работы с эмоционально-личностной сферой (при всем различии целей и используемых методов в этих работах сосредоточены усилия гуманистического и психоаналитического направления). В отечественной практике также наблюдаются тенденции подобного разделения, когда задачи коррекции когнитивной сферы ребенка отделяются от коррекции его эмоционально-мотивационной и личностной сфер.

Именно эта ситуация делает особо актуальным использование парадигмы культурно-исторического подхода к изучению психического развития ребенка, способной преодолеть указанные противоречия когнитивной и эмоционально-личностной моделей в педагогике и психологии. В настоящее время возникла тенденция к интеграции этих моделей для восстановления баланса между эмоциональным и интеллектуальным модусами человеческого существования, однако вопросы идеологических оснований такой интеграции часто исследованы недостаточно. Наиболее глубоко эта проблема разработана в трудах Л. С. Выготского,

исследовавшего закономерности развития психики ребенка. Фундаментальными для решения этой проблемы являются его положения о смене взаимоотношений между аффектом и интеллектом в процессе онтогенетического развития ребенка. Использование этого принципа в практике психотерапевтической и психокоррекционной работы может быть понято именно через разработанные Л. С. Выготским принципы анализа психологических проблем ребенка с учетом закономерностей его возрастного развития. Это предопределяет необходимость смены проблемных задач эмоционально-личностной и интеллектуальной сфер в процессе коррекции, которая направлена на помощь ребенку в решении актуальных для него проблем, определяемых социальной ситуацией его развития, и является основой интеграции методов когнитивной и эмоциональной коррекции и психотерапии. Этот принцип заложен в предлагаемую нами интегративную модель организации психологического воздействия на систему «ребенок — значимые взрослые», которая предусматривает организацию коррекционно-развивающего процесса для ускоренного формирования у ребенка недостаточно сформированных ранее психических процессов при использовании двух взаимосвязанных сред: искусственно созданной психологом модельной среды и реальной ситуации обучения ребенка.

2. Задачи создания интегративной модели оказания психологической помощи и основная гипотеза

Модель предназначена для оказания детям младшего и среднего школьного возраста эффективной психологической помощи при затруднениях в школьном обучении (или школьной дезадаптации) в реальных условиях психологического центра и психологической службы школы.

При разработке модели мы предполагали, что для оказания такой помощи детям с трудностями обучения и социального взаимодействия целесообразна организация комплексного воздействия на социальную систему «ребенок — значимые взрослые», при которой в процесс коррекционной работы с ребенком психолог вовлекает всех значимых участников процесса обучения и воспитания, занимая при этом управляющую позицию. Опираясь на теоретические принципы возрастного развития ребенка, разработанные в русле культурно-исторического подхода, развитого школой Л. С. Выготского, мы считаем, что психологическое воздействие в первую очередь должно быть нацелено на изменение ценностно-смысловых ориентации и установок взрослых, включенных в процесс обучения и воспитания детей, а также на формирование новых конструктивных форм взаимодействия внутри системы. Стратегия психолога при работе с системой должна быть направлена на то, чтобы вывести ее членов из замкнутого и самоподдерживающегося круга неэффективных взаимодействий. Это можно осуществить путем целенаправленного восстановления их контакта и формирования конструктивного взаимодействия в процессе обучения и воспитания ребенка.

В основу разработки интегративной модели психологической помощи закладывались следующие частные гипотезы:

1) реализация комплексного психологического воздействия может быть осуществлена путем организации психологом «модельной» среды и деятельности в ней в форме специальных индивидуальных и групповых занятий, направленных на коррекцию психических функций ребенка с целью формирования у него новообразований, соответствующих возрастному этапу его развития;

2) вовлечение в эту деятельность значимых для ребенка взрослых на принципах сотрудничества с психологом позволит восстановить искаженный или нарушенный ранее контакт всех членов образовательного процесса, а затем, при опосредовании психологом, даст возможность перенести новые отношения ребенка и значимых взрослых, сложившиеся в ходе

коррекционно-развивающего процесса в модельной среде (а также сформированные в ней у ребенка психологические функции и навыки), в реальную ситуацию, т. е. в учебный и воспитательный процессы;

3) изменение позиций всех субъектов системы «ребенок — родитель — учитель», осуществляющееся в процессе их взаимодействия в модельной среде, создаст предпосылки устойчивости произошедших изменений. Восстановление взаимопонимания и эмоционального контакта детей и взрослых, а также перенос сформированных навыков детей из модельной среды в реальную социальную ситуацию их развития позволят системе преодолеть паттерн неэффективных взаимодействий ее членов и обеспечат в дальнейшем возможность творческого взаимодействия всех субъектов образовательного и воспитательного процессов.

3. Особенности современной социальной ситуации развития детей младшего и среднего школьного возраста

При анализе причин школьных трудностей детей важно исследовать факторы, определяющие характер взаимодействия и структуру деятельности в системе «ребенок — значимые взрослые», поскольку условия здорового развития ребенка могут быть созданы лишь в целостной психолого-педагогической системе, включенной в общий контекст современной социальной реальности. Психологический анализ внутренних проблем системы «ребенок — значимые взрослые» может быть осуществлен путем исследования факторов, определяющих современные тенденции изменения характера взаимодействия ее членов и структуры их деятельности. По нашему предположению, именно анализ взаимоотношений и деятельности в социальной системе «ребенок — значимые взрослые», складывающихся в семьях и в образовательных учреждениях, позволяет более детально проследить условия и причины формирования дезадаптивных механизмов в современных условиях воспитания и обучения детей.

Ряд авторов [10, 14, 2] указывают на то, что в современной школе процесс формирования учебной деятельности часто затруднен. Важнейшим фактором риска, характерным для настоящего времени, является ориентация педагогов на отбор детей при их поступлении в школу. При таком отборе, как правило, не учитываются такие важные психологические закономерности развития детей, как неравномерность их психического развития, индивидуальные варианты прохождения возрастных этапов.

К неблагоприятным факторам можно отнести также использование современными педагогами стрессовых тактик, интенсификацию учебного процесса, несоответствие технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьника. М. М. Безруких считает влияние этих факторов особенно опасным, так как они действуют на ребенка длительно, непрерывно и в период, когда школьник к ним наиболее чувствителен. Особенно негативно влияет на возможности обучения детей ориентация педагогов на темповые характеристики их деятельности. Это проявляется, в частности, в скоростных установках при обучении детей математике, письму и чтению в начальной школе, которые не только не способствуют развитию, но и тормозят формирование у детей учебных навыков, нарушая их психофизиологическую структуру. Это приводит к снижению работоспособности детей и их выраженному переутомлению. Наиболее опасна скрытая интенсификация учебного процесса, когда при реальном сокращении количества учебных часов объем учебного материала сохраняется или даже увеличивается [2].

Еще один неблагоприятный фактор связан с неоднократно отмеченной специалистами [10, 3] несбалансированностью интеллектуального и мотивационного развития детей, что приводит к росту напряжения, стрессу и учебным перегрузкам детей. Результатом влияния указанных выше негативных факторов на процесс обучения является характерная для большинства младших школьников несформированность рациональных способов учебной

работы, приемов и навыков интеллектуальной деятельности. Поскольку взрослые недостаточно ориентированы на формирование приемов мыслительной деятельности у детей, то учащиеся при изучении нового материала обычно пытаются просто запомнить его, что влечет за собой неоправданную затрату времени и сил, учебные перегрузки, чувство недовольства и скуки, отвращение к учебе [10].

Важным фактором, определяющим успешное вхождение ребенка в школьную жизнь, является также позиция родителей. Большинство авторов [8, 11, 18, 19] отмечают у современных родителей тот же формальный подход, неучет возрастных закономерностей и особенностей развития ребенка, что и у педагогов. Этим можно объяснить потерю взаимопонимания в детско-родительских отношениях. Родители, как и педагоги, часто акцентируют внимание лишь на приобретении школьником знаний и учебных навыков, не понимая важности его ориентировки в учебной деятельности. Взрослые в процессе обучения и воспитания не всегда учитывают зону ближайшего развития ребенка и не понимают его реального состояния. В результате у большинства детей повышается тревога, возникает неуверенность в себе, что в одних случаях проявляется в депрессивных тенденциях, а в других — в негативистических установках, агрессивных реакциях и в протестном поведении. В любом случае это провоцирует конфликтные взаимодействия ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками и сопровождается разрывом контакта или дефицитарным слиянием с ними.

Ситуация часто усугубляется тем, что неуспех ребенка обычно приводит к противостоянию учителей и родителей. Опыт работы со школами показывает, что в настоящее время не только деформированы системные связи детей со значимыми взрослыми, но и нарушены взаимодействия самих взрослых. Важно отметить недостаточное взаимопонимание всех субъектов образовательного процесса, позиции которых варьируются от отгороженности и отсутствия контакта до их конфликтного противостояния с перекладыванием ответственности за неуспех друг на друга. Складывающаяся в результате такого взаимодействия социальная ситуация развития детей не способствует полноценному прохождению ими этапов младшего и среднего школьного возраста и затрудняет формирование у них соответствующих психологических новообразований.

Указанные факторы риска возникновения школьных трудностей являются предпосылками формирования «замкнутого круга дезадаптации» в системе «ребенок — значимые взрослые». Н. Г. Лусканова и А. И. Коробейников [15] определяют школьную дезадаптацию как совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социально-психологического и психофизиологического статусов ребенка требованиям ситуации школьного обучения. Разворачивание процесса дезадаптации детей схематически представляется ими как замкнутый круг, где пусковыми механизмами являются резкое изменение условий жизни и наличие стойкой психотравмирующей ситуации. При рассмотрении механизма дезадаптации учитывается, что ребенок может включиться в процесс обучения лишь при условии, если внешние социальные требования соответствуют зоне его ближайшего развития. Однако большинство авторов указывают на несоответствие возможностей ребенка школьным требованиям, что влечет за собой его болезненное отношение к окружающим, возникновение внутреннего психологического конфликта, потерю учебной мотивации, снижение познавательной активности, формирование пассивной позиции и конфликтных отношений с учителем и сверстниками [1, 15, 13]. При этом формируется психологическая защита, возникающая в случае угрозы структуре Я ребенка, которая может искажать получаемую им информацию, закреплять неэффективные ролевые позиции и ограничивать сферы его деятельности.

Вследствие значительной варибельности характеристик социальной ситуации развития детей в настоящее время степень влияния указанных факторов риска может быть различна, что позволяет выделить типичные группы детей с неодинаковыми возможностями включения в учебный процесс. В результате обобщения наших наблюдений и данных ряда

экспериментально-психологических исследований [12, 1, 16] можно выделить группы детей с высоким, средним и низким уровнями включения в учебный процесс.

По данным П. А. Костылевой, Л. И. Переслени с соавторами (эти данные согласуются с нашими наблюдениями), дети с высоким уровнем включения в учебный процесс составляют в настоящее время самую малочисленную группу (от 20 до 25 %). Они нормально овладевают учебной деятельностью, в полном объеме усваивают программу, имеют хорошие показатели мотивации и работоспособности, положительно относятся к школе, легко устанавливают контакт со сверстниками и учителем. Дети этой категории, по нашим наблюдениям, легко включаются в учебный процесс и поощряются учителями и родителями. Однако некоторые из них быстро привыкают к легкому успеху. В результате у таких детей возникают трудности формирования познавательной мотивации, они не способны к систематическим усилиям, а ко II или III классу у них снижается успеваемость и могут появиться некоторые трудности в усвоении отдельных предметов. В эту же категорию, по нашим наблюдениям, попадают также дети, парциальное недоразвитие психических функций которых первоначально компенсировано систематической помощью взрослых. Такие дети старательно учатся в начальной школе, однако в средней школе они могут несколько снизить успеваемость, но взрослые обычно не замечают их учебных трудностей и вовремя не оказывают им необходимой помощи. К концу обучения в школе такие дети могут иметь хорошие оценки, но часто истощены, теряют интерес и учатся только, чтобы оправдать ожидания взрослых.

Дети со средним уровнем включения в учебную деятельность составляют 25-30 %. По нашим наблюдениям, они отличаются некоторой неравномерностью в развитии, что согласуется с данными Э. М. Александровской, П. А. Костылевой, Л. И. Переслени. Такие дети положительно относятся к школе, усваивают основное в программе, но при этом нуждаются в контроле взрослых. Они легко устанавливают отношения со сверстниками, но требуют к себе постоянного внимания учителя. По данным Л. И. Переслени [16], в эту группу часто попадают дети, трудности которых могут быть обусловлены особенностями их нервной системы и соматической ослабленностью, что приводит их к повышенной истощаемости, хотя при психологическом обследовании некоторые из них показывают средние и даже хорошие результаты. Они характеризуются низкой устойчивостью учебной деятельности и требуют дозирования нагрузок, однако подобные рекомендации специалистов часто не учитываются учителями и родителями. По нашим наблюдениям, такой ребенок может учиться «средне» или даже «хорошо», особенно если родители озабочены его успехами и усиленно занимаются с ним дома. Однако часто вместо необходимой помощи, учитывающей специфические особенности такого ребенка, родитель просто сам учится за него, не замечая, что ребенок не усваивает материал и постепенно теряет интерес к учебе. Учебная мотивация окончательно пропадает у таких детей к моменту перехода в среднюю школу, когда объем учебной нагрузки растет, а родители уже не могут им помогать, как раньше. Обычно успеваемость ребенка в этот момент резко падает, он начинает часто болеть или прогуливать уроки, при этом у него могут появиться невротические симптомы.

В настоящее время дети с низким уровнем адаптации составляют самую многочисленную группу (по нашим данным, совпадающим с данными П. А. Костылевой, Э. М. Александровской, их 50-60 %). У таких детей наблюдаются множественные нарушения, которые характеризуются неустойчивостью внимания, низкой продуктивностью деятельности и фрагментарным восприятием учебного материала. Они отрицательно или безразлично относятся к школе, испытывают большие трудности при общении со сверстниками, требуют постоянного контроля и помощи со стороны взрослых. Группа является весьма разнородной как по уровню развития детей, так и по причинам их дезадаптации. Обычно в эту группу попадают самые «слабые» и неподготовленные дети, недоразвитие которых проявляется очень ярко. В эту же категорию обычно попадают и гиперактивные дети, которые

с самого начала обучения не могут включиться в учебную деятельность, так как не принимают позиции ученика, не воспринимают учебную задачу, выпадают из учебного процесса и сразу становятся проблемой для родителей и учителей. Как правило, учителя не справляются с такими детьми и пытаются от них избавиться, предъявляя претензии к родителям. Родители относятся к неудачам детей по-разному: одни родители уклоняются от контакта с учителем, а другие пытаются защитить ребенка, требуя от учителя индивидуального подхода к своему ребенку, но в любом случае взаимодействие взрослых конфликтно, так как они не понимают причин неудач ребенка и не могут ему помочь. Дети при этом сопротивляются требованиям взрослых, нарушают дисциплину, многие из них начинают часто болеть. Именно таких детей учителя рекомендуют перевести в коррекционный класс. В любом случае при дальнейшем обучении такой ребенок будет неуспешен, так как у него не формируются навыки учебной деятельности и учебная мотивация. Обычно эти дети во взаимоотношениях со взрослыми занимают потребительскую позицию, в той или иной форме отстаивая свои права.

Следует отметить, что в большинстве случаев описанное разделение детей не только сохраняется, но часто и усугубляется в процессе их дальнейшего обучения. Наши исследования не только показали разнородность выделенных групп и разнообразие причин попадания в них детей, но и дали возможность выделить паттерны взаимодействия детей со взрослыми, характерные для каждой категории, что позволяет прогнозировать их дальнейшее развитие. Самые «слабые» дети без дополнительной коррекционной работы окончательно теряют интерес к учебе к концу начальной школы. По опыту консультирования можно отметить, что именно для этой категории детей более всего характерны рост заболеваемости, нарушения дисциплины, прогулы или отказ идти в школу. При лидерских склонностях ребенок может стремиться занять роль деструктивного лидера, а в других случаях такие дети обычно некритично подчиняются девиантным сверстникам и подвержены негативным влияниям среды. У «средних» детей обычно в V классе резко ухудшается успеваемость, они чаще болеют, у них появляется стойкое сопротивление к урокам и вообще к школе, а также усиливаются капризы и нервозность. И только в этот момент родители начинают понимать, что с их ребенком что-то не в порядке, но не связывают это с его учебными трудностями. Для «сильной» категории детей при переходе в среднюю школу характерны рост утомляемости и некоторое снижение успеваемости. Однако родителей в этом случае чаще волнует не успеваемость, а невротические проявления ребенка или обострение проблем его поведения и общения, вредные влияния друзей, а также неумеренные увлечения детей компьютером, музыкой. Родители при этом не осознают, что главная причина проблем ребенка — именно его учебные трудности, а беспокоящие их проявления — это лишь симптомы начала выпадения ребенка из учебной деятельности. Таким образом, для каждой категории детей прогноз их дальнейшего развития при воздействии дестабилизирующих факторов может оказаться неблагоприятным, т. е. существует риск их дезадаптации, хотя степень его различна.

Таким образом, формирование замкнутого и самоподдерживающегося круга дезадаптации, характерное для современной ситуации школьного обучения, обусловлено наличием общей неблагоприятной социальной ситуации развития детей, причем главным негативным фактором, провоцирующим ее формирование, является позиция взрослых в системе сложившихся взаимоотношений с детьми. Ситуацию дезадаптации можно считать типичной для современной школы. Она складывается как устойчивый паттерн взаимодействия в системе «учитель — родитель — ребенок», когда все участники конфликта испытывают фрустрирующие чувства и не могут самостоятельно изменить ситуацию. Важным условием в ее формировании и поддержании является также зависимость ребенка от взрослых, определяющих как доступные ребенку средства включения в деятельность, так и стиль его взаимоотношений с другими. Именно зависимость детей от взрослых (родителей и учителей)

при отсутствии адекватного взаимопонимания делает их беззащитными и бессильными, а при наличии конфликтных ситуаций принуждает их к агрессивным или асоциальным реакциям [17]. В случае, когда ребенок не в состоянии преодолеть или отвергнуть недоброжелательное отношение к себе, это его нервирует и психопатизирует [5].

Положение усугубляется также сложившейся практикой учителей и родителей во взаимодействии с ребенком опираться только на анализ его неудач [2, 3]. При этом ребенку отводится лишь пассивная роль, поскольку учителя и родители оценивают его учебу и поведение и определяют меру наказания. На долю ребенка ответственности почти не остается, и он вынужден пассивно подчиняться сложившейся ситуации. В результате он становится безучастным и безответственным и не знает, как ему исправиться. Описанная ситуация не способствует объединению усилий всех ее участников, не позволяет использовать внутренние ресурсы ребенка и его возможности активно действовать.

Решение проблем школьной дезадаптации может быть связано с реализацией интегративной модели психологического воздействия, позволяющей не только эффективно влиять на факторы возникновения условий дезадаптации детей, но и перестраивать социальные взаимоотношения в системе «ребенок — значимые взрослые», восстанавливая контакт и эффективную деятельность ее членов.

4. Основные принципы модели психологического воздействия и формы ее реализации

Предлагаемая модель психологического воздействия на социальную систему «ребенок — значимые взрослые» характеризуется принципами системности, комплексности и интегративности. Системный принцип реализуется в модели путем оказания психологической помощи одновременно ребенку и значимым взрослым. Комплексный характер модели определяется тем, что на ее основе психологом осуществляется одновременное воздействие на все сферы психической деятельности ребенка — двигательную, познавательную, эмоционально-волевую. Модель носит интегративный характер, поскольку в ней реализован плюрализм используемых методов и показана возможность интеграции различных психотерапевтических направлений.

Особенностью модели является то, что коррекционно-развивающий процесс осуществляется последовательно на двух уровнях и с использованием двух взаимосвязанных сред — искусственно созданной психологом модельной среды и реальной ситуации обучения ребенка. Модельная среда позволяет не только выявить проблемные зоны ребенка и проследить динамику их изменения в ходе коррекции, но и реализовать предварительный этап коррекционного процесса, формирующий у ребенка ориентировку в смыслах и содержании учебной деятельности. Процесс коррекции осуществляется путем последовательного изменения модельной среды и расширения ее до реального процесса обучения ребенка. Закрепление сформированных у ребенка навыков и перенос их на материал учебной деятельности осуществляются в реальной ситуации его обучения.

Взаимодействие двух сред обеспечивается за счет изменения позиции значимого взрослого (родителя или учителя), который сначала выступает в роли помощника психолога в модельной среде и помогает ребенку воспроизвести сформированные навыки в реальной ситуации обучения, а затем получает возможность сам создавать модельную среду для ребенка. Именно таким путем устанавливается связь коррекционных процессов в модельной среде и реальном процессе обучения.

Модель психологической помощи реализована в двух формах: 1) прикладной модели консультативно-коррекционной работы психолога в условиях психологического центра;

2) прикладной модели психолого-педагогического сопровождения процесса обучения детей. В зависимости от конкретных условий (запроса на психологическую помощь, остро-

ты проблемы, уровня развития ребенка и степени участия значимых взрослых в коррекции ребенка) модель может допускать сокращенную или развернутую форму реализации.

Модель психокоррекционной работы включает следующие структурные единицы: 1) выявление причин дезадаптации ребенка; 2) обоснование содержания коррекционно-развивающей работы и форм ее реализации;

3) выбор способов организации этого процесса с учетом ресурсов самого ребенка, его социального окружения и возможностей взрослых, участвующих в реализации этой модели.

Стратегия психолога включает анализ отношений между ребенком, родителем и учителем с учетом того, что все участники образовательного процесса взаимно обуславливают состояние и поведение друг друга. На схеме представлены направления психологического воздействия на субъектов образовательного процесса. Воздействия психолога осуществляются одновременно на всех ее участников и на связи между ними, обусловленные характером сложившихся взаимоотношений.

В начале работы психолог анализирует систему «родитель — ребенок — учитель» для выявления основных симптомов кризисного состояния взаимоотношений ее членов. Причины кризисного состояния ребенка могут лежать в разных сферах его деятельности.

В эмоционально-волевой сфере это несформированность мотивации обучения, неадекватность самооценки, эмоциональные состояния, препятствующие школьной адаптации (страхи, тревожность, агрессия и т. д.);

- в социальной сфере — несформированность социальных норм и навыков общения, педагогическая запущенность и защитные роли;

- в сфере системной организации психических процессов — несформированность одного или нескольких компонентов ВПФ, в частности трудности согласованной работы систем восприятия и моторики;

- в познавательной сфере — несформированность рациональных способов организации учебной деятельности, логических операций и т. д.

Учет этих причин позволяет психологу в процессе коррекции изменить состояние ребенка, создав поддерживающую среду, и организовать процесс формирования функций, необходимых для его развития. Психолог способствует изменению отношения родителей и учителей к ребенку, указывая им пути возможного выхода из кризиса, и информирует их о реальном состоянии и возможностях ребенка на каждом этапе коррекции. Он выбирает средства воздействия на всех участников учебного процесса для согласования их позиций.

Комплексный подход к анализу психологических трудностей ребенка ориентирует психолога на все сферы психической деятельности, требующие коррекции. Анализ состояния каждой сферы позволяет психологу локализовать центр тяжести проблем ребенка и наметить основные направления коррекции.

Конкретные формы, методы и средства реализации предложенной модели психологической помощи в условиях психологического центра и психологической службы школы позволяют учитывать характер родительской позиции, стиль педагогического общения, а также типологические особенности ребенка и характер сложившейся социальной ситуации.

Важной особенностью разработанной модели является возможность реализации эффективного процесса коррекции в короткие сроки, что позволяет оперативно решать актуальные проблемы, возникшие в социальной системе «ребенок — значимые взрослые».

5. Психолого-педагогическое сопровождение как форма реализации модели психологической помощи в школе

В данной статье рассматривается реализация модели психологической помощи в форме психолого-педагогического сопровождения процесса обучения в школе, которая ориентирована на сотрудничество психолога с классным руководителем или другим заинтересован-

ным лицом в школе. Она нацелена на создание специальных условий для устранения у детей недоразвития предшествующих возрастных этапов и для раскрытия их способностей путем создания модельной среды в виде психологического тренинга с последующим расширением этой среды до ситуации учебной деятельности и системы внеклассных мероприятий.

При работе с детьми мы опираемся как на классного руководителя, так и на родителей и учителей, вводя их в систему реализации программы. Стратегия оказания помощи ребенку включает также анализ взаимоотношений и взаимодействий между ребенком, родителем и учителем с точки зрения единой целостной взаимосвязанной системы, в которой все участники взаимно обуславливают состояние и поведение друг друга. Для изменения состояния этой системы программа предусматривает одновременное воздействие психолога на все ее элементы, а также на связи между ними, обусловленные типом сложившихся взаимоотношений. Для этого психолог работает отдельно с детьми, их родителями и учителями, а также корректирует способы их коммуникации. Психолог воздействует на ребенка не только непосредственно, но и через родителей и учителей, меняя через них систему требований и подкреплений в актуальной ситуации развития ребенка.

Важной целью психологического вмешательства является осуществление воздействия на стиль взаимоотношений взрослого с ребенком в процессе его обучения и воспитания. Это позволяет, во-первых, изменить состояние ребенка, создав поддерживающую среду, в которой осуществляется коррекция и развитие недостаточно сформированных ранее функций. Во-вторых, информирование взрослых о реальном состоянии и возможностях ребенка позволяет изменить их отношение к ребенку, а также создать у них позитивные ожидания относительно положительных изменений ребенка.

Реализация программы предусматривает следующие этапы работы:

1. Анализ запроса администрации школы и составление совместно с классным руководителем или другим заинтересованным лицом в школе плана психолого-педагогических мероприятий.
2. Создание для детей искусственной коррекционно-развивающей среды в форме тренинга, где деятельность любого ребенка будет успешной.
3. Перенос с помощью родителей и учителей новых возможностей ребенка и приобретенных им на тренинге навыков в актуальную ситуацию его обучения.
4. Расширение искусственной среды путем организации внеклассных мероприятий.

Такая программа, по сути, является одной из форм реализации психолого-педагогического сопровождения к процессу обучения, которое может быть организовано на базе любой школы и применимо к любой категории детей. В табл. 1 представлен типовой план подобной работы, реализация которого осуществляется в определенной последовательности.

Сначала силами психолога и классного руководителя анализируются психолого-педагогический уровень класса в целом и каждого ребенка отдельно с помощью психолого-педагогической диагностики, сбора и обобщения социально-психологической информации. При этом используются специально разработанные анкеты для классного руководителя и учителей-предметников. В результате психолог и классный руководитель вырабатывают единое видение проблем класса, планируют программу развивающих мероприятий. После этого осуществляется согласование выработанного плана со всеми остальными участниками процесса: администрацией школы, педагогическим коллективом, родителями и детьми.

Таблица 1

**Типовой план работы по реализации программы
психолого-педагогического сопровождения процесса обучения**

Этапы	Задачи	Методы и средства реализации
I. Выявление социально-психологических условий развития детей. Постановка задач	Выявление уровня актуального развития учащихся; выявление актуального уровня их обученности; выявление запроса и ожиданий учителей; выявление ожиданий и формирование запроса родителей	Психологическая диагностика; анкетирование; проведение тематического педсовета; проведение родительского собрания
II. Разработка плана мероприятий и выбор адекватных методов решения поставленных задач	Разработка схемы тренинга; разработка схемы взаимодействия с родителями; подготовка дидактического и методического материала, технических средств и помещения	Анализ ожиданий и запросов родителей и учителей; анализ и интерпретация результатов психологической диагностики и экспертных оценок
III. Реализация намеченных мероприятий, получение обратной связи от всех участников процесса	Проведение групповых коррекционных занятий съемка: фото (и/или видео); получение обратной связи от детей и педагогов	Организация группового взаимодействия; игровые методы; дневниковые отчеты обсуждения в группе, самоанализ ситуаций
IV. Актуализация социально-психологических реалий. Фиксация результатов новых наработок	Выявление уровня актуального развития учащихся; выявление актуального уровня их обученности	Психологическая диагностика; анализ успеваемости; экспертные оценки
V. Оценка результатов проведенной работы	Выявление динамики психического развития детей; анализ результатов работы на педсовете и родительском собрании; получение обратной связи от родителей	Анализ и интерпретация полученных результатов; сравнение двух срезов; самооценка участников; дискуссия и обсуждение результатов
VI. Разработка плана педагогических мероприятий по закреплению результатов коррекции	Учет педагогического опыта других школ; выявление запроса, заинтересованности и возможностей педагогов; обсуждение плана педагогических мероприятий	Обсуждение способов подкрепления навыков, приобретенных на тренинге, в процессе обучения (малый педсовет); дневник наблюдений классного руководителя (учителя)
VII. Разработка плана внеклассных развивающих мероприятий, обеспечивающих перенос наработанных навыков в жизненные ситуации	Согласование плана мероприятий с возможностями подкрепления наработок; учет опыта других школ	Обсуждение плана внеклассных мероприятий и способов подкрепления навыков, приобретенных на тренинге, в процессе обучения; дневник наблюдений классного руководителя

Затем психолог с помощью цикла групповых занятий создает модельную психологическую среду, позволяющую осуществить коррекцию детей, а также актуализировать расширение возможностей каждого ребенка в учебной деятельности, повысить мотивацию его саморазвития и само реализации.

Параллельно проводится работа с педагогами и родителями. В процессе творческого взаимодействия психолога с педагогическим коллективом намечается план педагогических мероприятий, позволяющий педагогам последовательно расширять искусственную среду групповых занятий до актуальной ситуации обучения детей. На уроках создаются творческие ситуации, подкрепляющие и развивающие приобретенные детьми в процессе групповых занятий навыки и обеспечивающие лучшее усвоение программного материала.

После проведения тренинга силами классного руководителя в сотрудничестве с родителями осуществляется перенос навыков и новых способов познания и общения, приобретенных детьми в процессе коррекции, на широкий круг жизненных ситуаций. Для этого организуется комплекс внеклассных мероприятий, в том числе участие детей в конкурсах и олимпиадах. Эти мероприятия используются классным руководителем в качестве специально моделируемых ситуаций, позволяющих осуществить самореализацию детей на базе усвоения школьной программы и достигнутого уровня психического развития.

При реализации указанной системы кроме развития способностей каждого отдельного ребенка достигается также цель создания детского коллектива, способного совместно решать задачи, поставленные перед детьми классным руководителем главной из которых является задача; учения. Главная цель сотрудничества психолога с классным руководителем состоит в обеспечении позитивных сдвигов в развитии каждого ребенка, т. е. в продвижении каждого относительно его индивидуальных возможностей и пробуждении стимулов к его саморазвитию, а также в создании детского коллектива с демократическим стилем взаимоотношений.

Взаимодействие психолога классным руководителем в процесс реализации цикла психологических педагогических мероприятий осуществляется следующим образом:

- классный руководитель формулирует свои практические запросы, также накапливает в реальном учебно-воспитательном процессе и при взаимодействии с родителями информацию о тенденциях развитии учащихся;
- психолог по запросу классного руководителя проводит диагностику, в результате которой выявляется диапазон индивидуальных возможностей каждого учащегося, т. е. выясняет, как быстро он может продвигаться и что мешает его развитию. Кроме диагностики состояния основных процессов — памяти, внимания, особенностей мышления и эмоционального состояния — большое внимание уделяется диагностике систем восприятия и моторики;
- классный руководитель и психолог, объединив полученную информацию, намечают оптимальную траекторию развития для каждого ребенка и общий план мероприятий, включая работу с детьми, учителями и родителями;
- психолог проводит с детьми групповые коррекционные занятия, способствующие устранению трудностей обучения и становлению основ самосознания детей путем осознания ими своих качеств, способностей и возможностей и создания мотивации их дальнейшего развития. При этом психолог ориентируется на индивидуальные возможности каждого ребенка, т. е. на зоны его актуального и ближайшего развития путем сопоставления его вчерашних, сегодняшних и возможных завтрашних успехов. Сведения об успехах детей в учебной и внеклассной деятельности психолог получает от классного руководителя;
- параллельно с проведением психологом групповой коррекции классный руководитель также осуществляет развивающую работу с детьми с целью подкрепления результатов коррекции. Для этого в учебном процессе по своему предмету он создает ситуации, в которых ребенку предоставляется возможность доказывать, обосновывать, рассуждать, сравнивать; особо акцентируются ситуации с множеством выборов, где от ученика требуется формирование собственной позиции. Кроме того, с помощью серии внеклассных мероприятий (экскурсии, походы, викторины, конкурсы и т. д.) классный руководитель моделирует ситуации,

когда ребенок, используя приобретенные навыки и знания, глубже познает мир природы, мир социальный и, взаимодействуя с этими мирами, познает себя;

- одновременно с описанными мероприятиями психолог в сотрудничестве с классным руководителем проводит работу с учителями и родителями с целью получения сведений об успехах каждого ребенка, создания у них ожиданий относительно дальнейшего продвижения детей, а также для вовлечения учителей и родителей в реализацию единой развивающей программы. Это осуществляется путем информирования родителей и педагогического коллектива о результатах диагностики и планах работы с классом, составленных психологом и классным руководителем, в личных беседах, а также на педсоветах и родительских собраниях.

6. Некоторые практические результаты реализации программы психолого-педагогического сопровождения для учащихся V—VI классов

Описанная программа психолого-педагогического сопровождения была апробирована нами в ряде школ при работе с 17 различными классами (с III по VII), обучавшимися по различным программам (коррекционной, обычной, гимназической). При реализации программы в целом нам удавалось удовлетворять запрос школ и получать ожидаемые результаты: возрастала учебная мотивация детей, снижался уровень их тревоги, улучшалось групповое взаимодействие. Во всех случаях нам удавалось достигнуть лучшего взаимопонимания детей и взрослых: взрослые с нашей помощью несколько корректировали требования к детям, учитывая их реальный уровень и возможности, и старались подкреплять в учебном процессе новые возможности детей, полученные ими в процессе тренинга, а дети, поверив в свои силы, получали новый потенциал развития. Однако наибольший интерес представляет анализ результатов ее реализации в V-VI классах.

Этому возрастному периоду психологи в школе часто уделяют недостаточно внимания, однако именно он особенно важен при формировании личности школьника, так как закладывает потенциал его дальнейшего развития. Известно, что возможность успешного продвижения школьника на этом этапе зависит от его способности успешно адаптироваться к изменениям условий обучения при переходе из начальной в среднюю школу. К таким изменениям относится то, что в средней школе обучение становится предметным, появляются разные учителя и ребенку необходимо уметь гармонично интегрировать разнообразные переживания, разные, часто противоречивые стили и требования учителей и на этой основе формировать целостную и непротиворечивую самооценку. В обучении и общении ребенка должен произойти переход от ориентации на заданный учителем образец к выбору собственных образцов действий. Этот процесс должен регулироваться самооценкой, формируемой в общении, поэтому первостепенное значение начинает приобретать общение со сверстниками, в процессе которого подросток активно осваивает нормы, цели и средства социального поведения и вырабатывает критерии оценки себя и других. Учебная деятельность становится для него не только процессом усвоения знаний, но и способами овладения социальной реальностью и формирования мотивационно-потребностной сферы. Потенциал дальнейшего становления личности закладывается именно при переходе в среднюю школу, поскольку ребенок впервые сознательно ставит перед собой задачи, пробует свои силы и выбирает стили общения.

Представляет интерес сравнительный анализ результатов коррекционно-развивающей работы, проведенной нами в рамках программы психолого-педагогического сопровождения с учащимися V-VI классов разного типа — коррекционных, общеобразовательных, гимназических. Сначала рассмотрим некоторые результаты, полученные нами при работе с V и VI коррекционными классами в рамках договоров с тремя школами. Данные о характере

запроса и особенностях нашего взаимодействия с учителями и родителями в процессе коррекции детей приведены в табл. 2.

Таблица 2

Данные о характере запроса и особенностях организации коррекционно-развивающей работы в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения в школе

Коррекционный класс	От кого первичный запрос	Характер запроса	Позиция родителей	Позиция других учителей и администрации школы	Организация обратной связи
V	От школьного психолога	Адаптация детей к средней школе	Родители проинформированы школьным психологом на родительском собрании, но активного участия в работе не принимали	Сначала пассивная, в процессе работы появилось одобрение учителей, положительные отзывы о результатах работы	В течение года — через школьного психолога, которым в конце года была собрана информация об изменениях возможностей детей от учителей и родителей
V	От школьного психолога	Помощь слабым учащимся класса при включении в учебный процесс	Проявляли заинтересованность, оказывали активную помощь психологу, приводили детей в Центр на занятия	Учителя и директор очень заинтересованы, организован тематический педсовет по проблемам класса	Через школьного психолога организована активная обратная связь (информация о детях от учителей и родителей)
VI	От классного руководителя (он же социальный педагог)	Разрешение проблемных и конфликтных ситуаций с детьми, включение их в учебный процесс	Заинтересованы в контакте с психологом	Пассивная	Осуществлялась регулярная обратная связь через классного руководителя, с которой систематически обсуждались проблемные ситуации в классе и способы их эффективного разрешения, стиль ее взаимодействия с учащимися и их продвижение
V	От учителя (информация через социального педагога)	Поиск и реализация индивидуального подхода к учащимся	Проинформированы о коррекционной работе на собрании, активно взаимодействуют с учителем	Заинтересованность завуча начальной школы	Регулярная обратная связь через учителя, его участие в коррекционном процессе и запрос на консультирование по взаимодействию с трудными учащимися
V	От школьного психолога, затем от классного руководителя	Адаптация слабого класса (проблемы поведения, низкий уровень обученности к средней школе (класс не учится))	Мало заинтересованы, но в процессе коррекции включены в сотрудничество с классным руководителем	Школьные учителя заинтересованы в сотрудничестве с психологом и включены во взаимодействие через классного руководителя, администрации школы пассивна	Через классного руководителя осуществлялось активное отслеживание динамики состояния учебной деятельности и поведения учащихся, сформирован запрос на регулярное консультирование

Проведение групповой коррекционной работы осуществлялось нами в соответствии с типовой программой, но для лучшего закрепления результатов коррекционной работы в учебной деятельности тренинг проводился не в один, а в два этапа, каждый из которых содержал четыре коррекционных занятия и одно диагностическое. В промежутке между тренинговыми циклами в течение 1—2 месяцев мы осуществляли активное консультирование учителей и родителей по вопросам проработки способов эффективного взаимодействия с детьми: обсуждались вопросы выбора оптимального уровня учебной нагрузки детей и возможности использования взрослыми подкрепляющих мероприятий. Особенностью работы с коррекционными классами являлось для нас то, что если школа впервые обращалась к нам за помощью, то обычно в начале нашего взаимодействия ни учителя, ни родители не были заинтересованы в контакте с нами, так как не верили, что ситуацию можно изменить и что дети смогут учиться. Часто во взаимодействии взрослых складывалась ситуация, при которой учителя испытывали большие трудности при организации учебного процесса, а родители устранились от помощи детям, стараясь не замечать их проблем. Однако в процессе работы нам постепенно удавалось устанавливать контакт сначала с классным руководителем, а после того как он осознавал результативность нашей работы, с его помощью привлечь к сотрудничеству и родителей. Общей особенностью эмоциональной атмосферы, характерной для всех коррекционных классов, по нашим наблюдениям, является повышенная тревожность детей, отсутствие у них мотивации обучения, неверие в себя, растерянность, а иногда и проявления агрессивности и протестного поведения, что создавало дополнительные трудности для учителей при организации учебного процесса. Как отмечено выше, в процессе работы мы обычно старались в первую очередь заинтересовать классного руководителя в сотрудничестве с нами, а затем с его помощью создать у детей мотивацию на участие в групповом коррекционном процессе, что в дальнейшем обеспечивало необходимые предпосылки для изменения характера их учебной деятельности. Несмотря на то что мотивировать детей на участие в тренинге нам удавалось уже при проведении диагностического занятия, в процессе тренинга возникали трудности и нам приходилось усиливать акцент на дисциплинарных моментах и нормативности поведения детей.

В табл. 3 приведена динамика изменения показателей по результатам диагностического обследования детей, проведенного до и после групповой работы, с использованием методик «Корректирующая проба», методики исследования словесно-логического мышления, а также методики исследования слухо-речевой памяти «10 слов». Анализ результатов диагностического обследования показал, что для всех коррекционных классов отмечался низкий уровень выполнения детьми всех заданий: низкие показатели точности выполнения корректирующей пробы, низкий уровень вербально-логического интеллекта, малый объем и прочность следов слухо-речевой памяти. После проведения занятий в коррекционной группе у детей резко возросли показатели точности и скорости работы (возрос темп выполнения заданий на уроках), что сразу было подтверждено и классным руководителем. Увеличились объем и прочность следов слухо-речевой памяти, а также, хотя и в меньшей степени, улучшилась сформированность операций вербально-логического мышления. Возросший, по отзывам учителя, уровень учебной мотивации помог детям лучше фиксировать внимание на учебном материале, что позволило учителю повысить темп прохождения материала, излагаемого на уроке, а также увеличить его объем при одновременном повышении уровня его восприятия и усвоения детьми.

Интересно рассмотреть также особенности результатов аналогичной работы, проведенной нами с общеобразовательными классами. Для работы с двумя пятыми и двумя шестыми классами обычных общеобразовательных школ мы использовали варианты той же коррекционно-развивающей программы. Обычно запрос на проведение подобной работы исходил от классного руководителя, заинтересованного в повышении возможностей обучения как отдельных детей, так и класса в целом, а также в решении некоторых проблем их взаимо-

действия и в сплочении класса. Родители, как правило, проявляли некоторую заинтересованность в сотрудничестве с нами, так как были исходно мотивированы классным руководителем. Эмоциональная атмосфера в классах была более благополучной по сравнению с классами коррекции, однако в некоторых случаях нами отмечались скрытые конфликты в классе, трудности контакта отдельных детей и характерные для них эмоциональные проблемы.

Таблица 3

**Динамика показателей по результатам обследования детей
в рамках реализации психолого-педагогического сопровождения в школе**

Методики		Корректирующая проба		Методика исследования словесно-логического мышления				Методика «10 слов»		
				Существенные признаки	Классификации	Аналогии	Антонимы	Суммарный балл	Непосредственное	Отсроченное
Показатели	Класс	Точность	Скорость							
		Коррекционные классы								
V	Исходный средний показатель	69 %	100 зн.	58 %	71 %	44 %	69 %	60 %	5,6 б.	4,5 б.
	Динамика показателя	+10 %	+32 %	+1,7 %	+1,6 %	+1,9 %	+10 %	+3,3 %	+5,4 %	+16,7 %
V	Исходный средний показатель	75 %	97 зн.	61 %	75 %	48 %	74 %	64 %	6,8 б.	5,76.
	Динамика показателя	+11 %	+24 %	+3,3 %	+4,2 %	+4,7 %	+7,8 %	+4,7 %	+4,2 %	+5,7 %
Обычные классы										
V	Исходный средний показатель	86 %	90 зн.	68 %	80 %	58 %	81 %	72 %	7,7 б.	6,1 б.
	Динамика показателя	+7,3 %	+39,4 %	+5,5 %	+11,7 %	+76 %	+9,8 %	+18 %	+4 %	+16 %
V	Исходный средний показатель	89,7 %	99,1 зн.	59 %	78,5 %	26,1 %	79,1 %	60,7 %	7,2 б.	5,8 б.
	Динамика показателя	+3,6 %	+38 %	+18 %	+14 %	+139 %	+17 %	+30 %	+9,1 %	+1,2 %
Гимназические классы										
V	Исходный средний показатель	87 %	108 зн.	72 %	88 %	8 %	83 %	80 %	7,4 б.	6,1 б.
	Динамика показателя	+5 %	+30 %	-16 %	-6 %	+13 %	+2 %	-2 %	+9 %	0 %
V	Исходный средний показатель	90 %	82 зн.	62 %	86 %	67 %	42 %	68 %	7,4 б.	7,1 б.
	Динамика показателя	+3 %	+32 %	+8,1 %	+1,7 %	+23 %	+88,1 %	+11,1 %	+9 %	+1 %
V	Исходный средний показатель	84 %	103 зн.	57 %	85 %	41 %	81 %	66 %	7,3 б.	6,46.
	Динамика показателя	+12,5 %	+25 %	+5,8 %	+20 %	+98 %	+5 %	+25 %	+1 %	0 %

Мотивация на участие этих детей в групповом процессе формировалась значительно легче, чем детей коррекционных классов, — дети сразу вовлекались в работу и с нетерпением ждали следующего занятия. Анализ показателей диагностического обследования (см. табл. 3) обнаружил исходно достаточно хорошую сформированность темповых и скоростных показателей деятельности, высокие возможности слухо-речевой памяти при необходимой прочности следов. При этом отмечалась значительная неравномерность в сформированности операций вербально-логического интеллекта. Динамика этих показателей по результатам итоговой диагностики оказалась положительной. В наибольшей степени возрастали темповые характеристики деятельности, несколько повышался объем слухо-речевой памяти при увеличении прочности следов. Значительные изменения отмечались в некоторых операциях словесно-логического мышления. В процессе нашей работы учителя также отмечали повышение работоспособности и школьной мотивации у большинства детей, уменьшение их утомляемости, а также расширение активного словарного запаса и увеличение общей активности класса на уроках.

Оценивая опыт работы с тремя пятыми классами частной гимназии и пятым гимназическим классом общеобразовательной школы, отметим следующее. Запрос на проведение работы в этих случаях исходил от классных руководителей или от учителей, которые были ориентированы на фасилитацию развития детей. Родители при этом не всегда понимали необходимость проведения развивающей работы психолога с детьми, так как считали, что такое развитие должен полностью обеспечить педагогический процесс. Однако во время нашего сотрудничества, видя расширение диапазона возможностей детей, они не только положительно оценивали результаты тренинга, но и были заинтересованы в продолжении работы в следующем году, а также в получении от нас индивидуальных консультаций. Следует отметить существенное различие в динамике показателей по результатам тренинговой работы с гимназическим классом общеобразовательной школы и с аналогичным классом частной гимназии. При значительном увеличении средних значений показателей в обоих случаях их разброс значительно сократился лишь для класса из общеобразовательной школы. Такой результат мог быть связан с тем, что уровень подготовки детей в общеобразовательной школе был примерно одинаков, а в частной гимназии около трети детей из класса значительно отставала, причем среди них были дети с исходно низкими темповыми показателями деятельности, что было обусловлено различными причинами, в том числе отягощенностью перинатального фона и слабостью тонуса. У некоторых детей из частной гимназии отмечались недостаточная сформированность мотивации (иногда она была ниже, чем у детей из обычных классов общеобразовательной школы), а также выраженные эмоциональные трудности. В этих классах не всегда устанавливалась благоприятная эмоциональная атмосфера, что, по нашему мнению, обусловлено индивидуалистическими установками некоторых учащихся.

Анализ результатов диагностического исследования показал, что наибольший потенциал развития имел V гимназический класс общеобразовательной школы. При наличии исходно высоких показателей по темповым характеристикам отмечалась значительная динамика их роста по результатам тренинга (см. табл. 3). Существенно возросли и показатели вербально-логического мышления. Интересно отметить, что при исходно достаточно высоких показателях объема слухо-речевой памяти у детей из V гимназического класса общеобразовательной школы в результате тренинга была отмечена незначительная динамика увеличения объема памяти при сохранении прочности следов, что можно объяснить перестройкой у детей механизмов восприятия и переработки учебного материала, т. е. переходом от стратегий механического заучивания материала к смысловому и логическому запоминанию.

Сравнение результатов диагностического обследования всех пятых классов гимназии позволило отметить исходно большую неравномерность уровня показателей для отдельных

детей и разных классов, что можно объяснить особенностями отбора детей, а также влиянием личностного стиля педагога начальной школы. При этом по результатам тренинга нами замечена устойчивая положительная динамика повышения объема слухо-речевой памяти при исходно высоких показателях для большинства детей, а также значительное повышение их темповых характеристик деятельности, что было подтверждено учителями. Этот фактор был особенно значим, так как именно неравномерность темпа деятельности представляла для педагогов серьезную проблему.

Таблица 4

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп при исследовании работоспособности (по корректурной пробе)

Показатели		Эксперимент				Контроль			
		Среднее	Дисперсия	Минимум	Максимум	Среднее	Дисперсия	Минимум	Максимум
Точность (в %)	Претест	88,9	7,8	62	99	89,6	6,0	75	98
	посттест	93,3	6,0	73	100	88,5	6,2	70	99
Скорость (знаков/мин)	Претест	100,2	23,5	53	148	97,3	18,1	69	149
	посттест	130,9	29,8	62	201	94,7	16,0	68	136
Продуктивность (знаков/мин)	Претест	89,3	22,7	46	124	85,8	15,6	51	116
	посттест	121,7	29,5	54	199	84,1	15,2	58	124

Таблица 5

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп при исследовании вербально-логических операций (в %)

Показатели		Эксперимент				Контроль			
		Среднее	Дисперсия	Минимум	Максимум	Среднее	Дисперсия	Минимум	Максимум
«5-й лишний»	претест	70,1	17,1	33	92	73,2	17,9	30	100
	посттест	83,4	13,5	50	100	72,1	17,8	46	92
Существенные признаки	претест	51,3	17,3	17	75	57,4	13,4	17	83
	посттест	66,3	12,7	39	89	58,9	10,4	33	80
Аналогии	претест	64,9	28,8	17	100	61,4	19,1	17	92
	посттест	81,5	19,2	33	100	58,3	17,9	17	85
Антонимы	претест	72,0	14,0	25	92	74,9	8,1	56	84
	посттест	81,5	19,2	33	100	74,9	9,1	56	89
Аналогии	претест	64,6	13,3	27	83	66,7	10,1	46	84
	посттест	78,0	9,2	52	91	66,3	8,9	49	82

Сравнение динамики изменений показателей коррекционных, обычных и гимназических классов, а также учет отзывов учителей и родителей об эффективности тренинга позволили сделать некоторые выводы. Во всех случаях наиболее быстро изменения проявлялись в повышении темповых характеристик деятельности детей, а также в усилении их учебной мотивации, что приводило к росту их работоспособности и снижению утомляемости на уроках и позволяло учителям существенно активизировать учебный процесс. Это было особенно важно для коррекционных классов, так как помогало учителям установить контакт с классом и включить детей в учебный процесс. Эффективной оказалась работа и в

обычных классах, где у большинства детей в начальной школе в целом были сформированы основные учебные навыки. Наша работа в этом случае не только служила целям адаптации детей к средней школе, но и обеспечивала также существенный развивающий эффект, что позволило рекомендовать такое психологическое воздействие в качестве средства профилактики школьной неуспешности и фасилитации развития детей этой возрастной категории. Следует также отметить наличие отсроченного эффекта проведенного нами тренинга в обычных классах (в течение 0,5—1 года), что подтверждено отзывами учителей и родителей. Характерной особенностью работы с классами из частных гимназий было то, что учителя и родители обычно формулировали первичный запрос не на коррекцию, а на фасилитацию развития детей. Однако, по нашему опыту, для некоторых детей из этих классов необходима более длительная коррекционная работа, чем проведенный нами тренинг, в то время как другие учащиеся из этих классов в результате тренинга значительно продвинулись с большим отсроченным эффектом, длящимся, по отзывам учителей и родителей, иногда до нескольких лет.

Проверка статистической значимости изменений осуществлялась путем сравнения показателей, полученных в экспериментальной и контрольной группах, по критерию Стьюдента. В экспериментальную группу входили учащиеся V-VI классов (50 детей), с которыми в течение учебного года проводилась коррекционная работа в форме тренинга. Контрольную группу составили учащиеся V-VI параллельных классов тех же школ (50 детей), с которыми коррекционно-развивающая работа не проводилась (см. табл. 4, 5).

Сравнение показателей экспериментальной и контрольной групп до проведения тренинга по t-критерию не выявило значимых различий по всем показателям. Аналогичное сравнение результатов обследования после проведения цикла коррекционно-развивающих занятий обнаружило статистически значимые различия для экспериментальной и контрольной групп по всем показателям ($p=0,05$). Проведенный анализ подтвердил эффективность коррекционно-развивающей программы и возможность ее использования для оказания психологической помощи учащимся V-VI классов.

Литература

1. Александровская Э. М. Выбор образовательного маршрута (опыт сотрудничества ПМС-центра со школой): Материалы I конференции психолого-медико-социальных центров МКО. М., 1998 // Школа здоровья. Т. 5. № 3-4.
2. Безруких М. М. Проблемные дети. М., 2000.
3. Вахнянская И. Л. Учебная деятельность сквозь зеркало двух парадигм // Мир психологии. 1996. № 1.
4. Воробьева Л. И. Ребенок и взрослый в классической и гуманитарной психологии // Мир психологии. 1996. № 1.
5. Вострокнутов Н. В. Детский дистресс: диагностика, коррекция, возвращение в жизнь // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». М., 1998.
6. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983.
7. Выготский Л. С. Проблемы умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. М., 1983.
8. Григорович Л. А. Использование опросника «Анализ семейных взаимоотношений» в практике дошкольного психолога // Семейная психология и семейная психотерапия. 1998. № 2.

9. Гуткина Н. И. Проблема дифференциации в образовании // Детский практический психолог. Обнинск, 1995. Июль.
10. Дубровина И. В. Школьники и охрана их здоровья // Школа здоровья. 1998. Т. 5. № 2.
11. Карпова Е. В., Лютова Е. К. Программа «Я и мой ребенок» (оптимизация детско-родительских отношений) // Семейная психология и семейная психотерапия. 1998. № 3.
12. Костылева П. А. Особенности адаптации к учебной деятельности учащихся классов компенсирующего обучения // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». М., 1998.
13. Кочубей Б. И., Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника. М., 1988.
14. Кумарина Г. Ф. Состояния риска в развитии ребенка: актуальные проблемы педагогической диагностики, профилактики и коррекции // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь». М., 1998.
15. Лусканова Н. Г., Коробейников А. И. Диагностические аспекты проблемы школьной дезадаптации у детей младшего школьного возраста // Диагностика школьной дезадаптации: Научно-методическое пособие для учителей начальных классов и школьных психологов. М., 1993.
16. Переслени Л. И., Шушковская А. А., Слободяник Н. Н., Падылин Н. Ю., Шинкарева Н. С. Дифференцированное обучение в аспекте коррекции недостатков в развитии младших школьников // Школа здоровья. 1997. Т. 4. № 1.
17. Раттер М. Помощь трудным детям. М., 1997.
18. Сартан Г. Н. Стратегии родительского воспитания // Материалы конференции «Здравый смысл и достоинство в школе: Современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков». М., 1998.
19. Ташева А. И. Родители как друзья школьных и дошкольных учреждений // Материалы конференции «Здравый смысл и достоинство в школе: Современные проблемы социально-психологической адаптации детей и подростков». М., 1998.
20. Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей // Мир психологии. 1996. № 1.