

Психолог в системе дошкольного образования: английский вариант

О.Б. Чеснокова Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,
Е.В. Субботский Университет Ланкастер, Великобритания

Окончание, начало в №2(8), 2012

Поступила: 9 июля 2012 / Принята к публикации: 23 июля 2012

Psychologist in preschool education: the English version

Olga B. Chesnokova (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia),
Evgeniy V. Subbotkiy (Lancaster University, Great Britain)

Received: 9 July 2012 / Accepted for publication: 23 July 2012

Авторы дают представление о двух моделях современного дошкольного образования – искусственно акселеративной модели, где логика дошкольного развития подменяется формализованным обучением, имитирующим школьное, и модели развивающего обучения, учитывающей богатейший потенциал дошкольного возраста.

В статье они решают две задачи: демонстрируют реализацию смешанной первой и второй модели дошкольного образования на примере дошкольных учреждений Англии и анализируют роль детских психологов в решении тех проблем, которые возникают при реализации такой модели.

Обрисована структура дошкольного образования и воспитания в Англии, показано в каких учреждениях оно осуществляется, представлена его программа. Показано, какие специалисты (воспитатели, психологи, медицинские работники и пр.) задействованы в английской системе дошкольного образования, и какие функции они выполняют. Описано, какие задачи ставятся во время обучения ребенка в дошкольных учреждениях Англии, и какими средствами они решаются.

Авторы анализируют логику перехода от дошкольной к школьной системе обучения в Англии. Показывают, как и силами каких профессиональных организаций осуществляется этот переход и снимаются сопровождающие его психологические проблемы.

Рассматривается роль психологов в решении задач, которые возникают при реализации каждой из моделей английской системы дошкольного образования. Поскольку штатной единицы психолога не предусмотрено ни в детских садах, ни в начальной школе, то в процессе их решения психологи оказывают не прямое, а опосредствованное влияние на систему дошкольного воспитания и образования.

Ключевые слова: система образования в Англии, дошкольное образование и воспитание, модели дошкольного образования, детский психолог в образовании, структура образования.

The authors give an idea of two models of modern preschool education: artificially accelerative model, where the logic of pre-school education is replaced by formal studies that simulate school learning, and developmental education model that takes into account the rich potential of preschool age.

In the paper the authors solve two problems: first they demonstrate the implementation of the first and second mixed models of preschool education in England and secondly they analyze the role of child psychologists in solving the problems that arise in the implementation of this model. The system of pre-school education and training in England is outlined. An account of public institutions where it is carried out, and in which of them the program is presented, is given. It is shown what professions (educators, psychologists, medical personnel, etc.) are involved in the English system of preschool education, and what functions they perform.

The paper describes which goals are set in child care centers of England, and what means they use to solve them. The authors analyze the logic of the transition from preschool to school education system in England. They provide how and what professional organizations are incentivising the transition and how the accompanying psychological problems are solved.

The role of psychologists in solving problems that arise in the implementation of a particular model of the English preschool education is studied. As the standard position of psychologist is not registered with a kindergarten or primary school, psychologists do not produce direct influence, but only produce indirect impact on the system of early childhood care and education in the course of problem solutions.

Key words: preschool education in England, formalized training, developing training, pre-school psychologist, educator, program development of preschool children in England, structure of education.

В Англии можно выделить два типа образовательных учреждений. Одни нацелены на индивидуализацию обучения вне зависимости от исходного уровня способностей и социальной ситуации развития ребенка. Такие учреждения называются «открытыми» (inclusive). При наличии свободных мест и возможностей родителей ребенка, они принимают всех детей в детский сад или школу. Другие учреждения нацелены на обучение детей с определенным уровнем способностей, они называются «селективными» (selective). Существует еще и промежуточный вариант – «частично селективные» (partially selective). Тип учебного заведения определяет функции специалистов, которые работают в этих школах или сотрудничают с этими школами.

способностей (academically selective schools), либо по неакадемическим критериям – религиозным или социально-экономическим (socially selective schools). Первый тип отбора – официальный, второй тип – неофициальный (скрытый). Официальное признание фактора социальной селекции явилось бы фактом грубой дискриминации и грозило бы школе очень неприятными последствиями.

Необходимость массового обязательного образования сочетается с необходимостью классового воспроизводства и социально-экономической дифференциации. При этом нужно учитывать и такие факторы, как индивидуальные особенности развития ребенка, поддержку одаренных детей, устоявшиеся традиции, многонацио-

нования. В условиях двухпартийной системы, особенно при смене правящей партии, постоянно проходят острые дискуссии о преимуществе и недостатках селективных и массовых школ. Несмотря на это, существующие варианты школ дают возможность найти место в системе образования детям с самым разным уровнем развития.

В 1944 году Уинстон Черчилль и консервативная партия, находившаяся у власти, предложили демократическую реформу образования. К тому моменту среднее образование было доступно в основном представителям среднего класса (только 13% детей рабочего класса учились в средней школе). После войны обществу требовалась демократизация, социальная мобильность: были нужны способные молодые кадры вне зависимости от их социального происхождения. Поэтому была введена «трехчастная система» (Tripartite system).

Она заключалась в том, что по результатам экзаменов в конце начальной школы дети могли поступать в школы трех типов:

- 1) академически ориентированные грамматические школы (grammar schools), в которых преподавалась сложная математика, классические дисциплины и гуманитарные предметы;
- 2) технически ориентированные средние технические школы (secondary technical schools)
- 3) практически ориентированные средние современные школы (secondary modern school).

Отборочный тест был составлен по типу IQ и оценивал три показателя – математические способности, эссе на общую тему и способность к логическому рассуждению (general reasoning).

Однако вскоре выяснилась большая зависимость результатов тестирования от социо-экономических и культурных факторов. Кроме того, непоступление детей в грамматические школы в общественном сознании стало рассматриваться как фатальный неуспех. Еще одним негативным фактором явилось отсутствие специалистов для обеспечения кадрами и программами школ с технической направленностью. Поэтому в 1976 году эта система была официально отменена, а вместо нее вводилась

Необходимость массового обязательного образования сочетается с необходимостью классового воспроизводства и социально-экономической дифференциации. При этом нужно учитывать и такие факторы, как индивидуальные особенности развития ребенка, поддержка одаренных детей, устоявшиеся традиции, многонациональность общества, наличие эмигрантов с разнообразными этническими корнями и религиозными взглядами, разброс в уровне владения английским языком

Селективными бывают только средние школы (secondary schools), в которые дети поступают в 11 лет. До этого ни одна школа или детский сад не являются селективным или частично селективным. Селекцию школы осуществляют либо по критерию академических

нальность общества, наличие эмигрантов с разнообразными этническими корнями и религиозными взглядами, разброс в уровне владения английским языком. Хочется отметить и политическую значимость проблем образования и, в частности, реформ в системе обра-



Ольга Борисовна Чеснокова – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.
E-mail: olgach1234@googlegmail.com



Евгений Васильевич Субботский – доктор психологических наук, профессор университета Ланкастер, Великобритания

система общеобразовательных школ (Comprehensive Schools). Это привело, с одной стороны, к объединению разного типа школ и превращению их в государственные массовые открытые школы, а с другой – к превращению сильных государственных грамматических школ в частные. Формально эта система предоставила родителям возможность решать, в какой тип средней школы будет поступать ребенок, и какой тип экзамена он будет сдавать – SATs, проверяющий знание программы или Eleven Plus, проверяющий еще и уровень развития академических способностей (вербальных и невербальных) и созданный по типу теста IQ.

Относительно недавно были опубликованы два инспекторских отчета, составленные двумя независимыми группами экспертов. Каждый из них указывал на существующие недостатки в системе образования. Однако в одном (Rose Review) акцент делался на необходимость изменения методики преподавания по существующим базовым предметам – математике и английскому языку. Другой (Cambridge Primary Review) – предлагал изменить философию обучения, а также структуру изучаемых предметов за счет увеличения числа междисциплинарных проектов и введения предметов, развивающих не только базовые навыки, но и творческое мышление, воображение, мировоззрение. Наличие этих двух отчетов привело к новой волне дискуссий о состоянии и стратегии развития системы образования в целом.

Какую роль играют психологи в решении проблемы дифференциации образования?

К процессу экзаменационного отбора или тестирования они не подключены. Однако их помощь в качестве внешних консультантов очень востребована.

Напомним, что в государственном и частном секторе все детские сады и начальные школы являются открытыми (inclusive schools). В каждой начальной и средней школе есть SEN-coordinator – ответственный за работу с детьми со специальными требованиями к обучению (special educational needs). Как уже упоминалось, это понятие объединяет разные группы детей:

- 1) детей с нарушениями в развитии, приводящим к трудностям в обучении (children with learning disabilities);

- 2) детей, для которых английский язык не является родным (English as an additional language -EAL children),

- 3) одаренных и детей с высокими способностями (gifted and able children).

Основанием для объединения этих детей в одну группу является то, что все они имеют трудности в обучении. Хотя их потенциальной причиной у одаренных детей может быть асинхронное развитие или нарушения развития на фоне высоких способностей, а у EAL детей – недостаточное владение английским языком. Главные задачи специалиста – обеспечение вклю-

Учету индивидуальных особенностей в дошкольном возрасте (до 4 лет) и в начале младшего школьного возраста (4-5 лет) в Англии придается большое значение, причем не только в теории, но и на практике. Разработкой рекомендаций занимаются на базе университетов или специальных центров, где работают группы профессионалов, привлеченные Министерством образования. В эти группы обязательно включены психологи, которые владеют информацией о самых современных исследованиях в этой области

чения и адаптации детей, построение индивидуального плана их обучения, консультирование с любыми внешними специалистами (включая психологов), защита и поддержка таких детей (например, в случае отвержения их сверстниками). В наибольшей степени такой специалист кооперируется с психологами при работе с детьми, имеющими нарушения в развитии. При наличии серьезных нарушений приглашается специальный сопровождающий (shadow), который находится с такими детьми во время занятий и предупреждает любые их нарушения поведения и порядка. Особенно это распространено в отношении детей с аутизмом и сильными сенсо-моторными нарушениями. Для детей с недостаточным уровнем владения английским языком приглашается специальный учитель из числа учителей школы или внешний учитель, который обучает их базовым навыкам английского языка в начальные периоды обучения (inclusion teacher). Для индивидуальных занятий с одаренными и способными детьми также выделяется особый учитель из числа специально обученных преподавателей школы. В государственных массовых открытых школах этой категории детей не всегда оказывается до-

статочное внимание. Существуют рекомендации для школ, как работать с одаренными детьми (в разработке которых принимали участие и психологи), но их реализация сильно зависит от уровня и политики школы.

Индивидуальные различия, отражающиеся на педагогических критериях: успеваемости по отдельным предметам и результатах частого тестирования (психологические характеристики не рассматриваются), учитываются при распределении детей на так называемые группы по способностям (ability group) – отдельно по каждому предмету. Термин «способности» имеет немно-

го размытое значение и не всегда под ним подразумевается психологический смысл этого понятия (Shepherd, 2012). Подобная практика становится постоянной, начиная с конца первого – начала второго класса. Обычно в классах по 3-4 группы, обозначаемые различными названиями (например, от треугольника, как группы более низкого уровня, до гексагона, как группы высокого уровня). В зависимости от политики школы, состав этих групп может быть либо более, либо менее постоянным. Формально возможность перейти из одной группы в другую зависит от результатов промежуточных тестов. Однако вопрос о психологических причинах стабильно сниженных результатов тестирования обычно не ставится, и гетерогенность их причин не признается.

После достижения 11 лет и сдачи общенационального экзамена дети могут поступить либо в массовые открытые школы – общеобразовательные школы (comprehensive schools), либо в государственные селективные школы – грамматические школы (grammar schools). Для поступления в грамматические школы недостаточно высоких показателей при сдаче общенационального обязательного экзамена SATs (Standard Assessment Tasks). Они требу-

ют дополнительного тестового экзамена – одиннадцать плюс (eleven plus). Кроме того, в некоторых школах не-

Как удастся осуществить на практике учет индивидуальных особенностей детей, если все детские сады и начальные

Для каждого ребенка в определенной возрастной группе существует профиль развития по шести направлениям, который составляется учителем (социо-эмоциональное, речевое, моторное, математическое и творческое развитие, общая осведомленность). Он составляется в течение первых двух недель нахождения ребенка в детском саду на основании результатов выполнения им игровых заданий и наблюдений учителей

обходимо будет пройти дополнительное тестирование, организуемое самой школой. Поскольку грамматические школы являются государственными, то, как правило, родители не вносят плату за обучение. Частные средние школы очень дорогие, и степень их селек-

школы не являются селективными, обучение является массовым и определенный процент детей не владеет в совершенстве английским языком?

Процесс обучения и в детском саду (часто), и в подготовительном классе (как правило, всегда), и в начальной

Учет индивидуальных различий проводится при разделении детей одного класса на малые подгруппы

тивности сильно варьируется – одни являются внешне открытыми, однако осуществляют скрытую социальную селекцию посредством высокой платы за обучение, другие принадлежат к селективным и «суперселективным». Общая тенденция в стране – увеличение числа открытых школ. Однако при наличии 5000 средних государственных школ, 164 по-прежнему являются селективными грамматическими школами.

Учет индивидуальных различий в обучении

Учету индивидуальных особенностей в дошкольном возрасте (до 4 лет) и в начале младшего школьного возраста (4-5 лет) в Англии придается большое значение, причем не только в теории, но и на практике. Разработкой рекомендаций занимаются на базе университетов или специальных центров, где работают группы профессионалов, привлеченные Министерством образования. В эти группы обязательно включены психологи, которые владеют информацией о самых современных исследованиях в этой области. Разработанные специалистами рекомендации реализуются учителями и их ассистентами, которые регулярно проходят переподготовку и участвуют в профессиональных тренингах и конференциях.

школе идет в малых подгруппах, которые состояются из детей со схожим уровнем развития. Соотношение детей и взрослых в группах от 0 до 2 лет – 1:3, в группах от 3 до 4/5 лет – 1:7. В среднем в группах от 5 до 10 человек, которыми руководит один подготовленный учитель-воспитатель и два ассистента со специальной квалификацией.

Если занятия проходят в детском саду (до 4 лет), они организуются следующим образом. Для каждого ребенка в определенной возрастной группе существует профиль развития по шести направлениям, который составляется учителем (социо-эмоциональное, речевое, моторное, математическое и творческое развитие, общая осведомленность). Он составляется в течение первых двух недель нахождения ребенка в детском саду на основании результатов выполнения им игровых заданий и наблюдений учителей. Обязательно учитывается не только уровень развития ребенка в данном направлении, но и его интерес к тем или иным видам активности. Определяется этот интерес следующим образом. Как мы уже говорили, в любом детском саду Англии существует специально организованное игровое пространство. Обязательно есть уголок для игр с песком и водой, для рисования, лепки (творческое развитие); уголок, где можно организовать ролевую игру (игрушечная кухня боль-

ших размеров, стоянка машин и поездов и т.п.); уголок, где стоят компьютеры с образовательными программами по математике и языку для малышей; уголок с музыкальными инструментами (народные инструменты разных стран, стимулирующие ориентировочно-исследовательскую деятельность со звуками); уголок с оборудованием для развития крупной моторики (горки, стенки и пр.); уголок с книгами и альбомами. Есть и так называемые интерактивные доски, позволяющие детям сенсорно взаимодействовать с экраном – рисовать пальчиками, фиксировать все это в компьютере и распечатывать результаты своей деятельности на принтере.

Каждая часть пространства организована таким образом, что в ней одновременно могут играть 4-5 человек. Взрослые, наблюдающие за детьми, фиксируют, какие виды деятельности они выбирают самостоятельно. После этого составляется недельный план, включающий те виды активности, которые ребенок самостоятельно не выбрал, и учитель в течение дня приглашает ребенка участвовать в этих видах деятельности. Микрогруппе детей, занятых одним видом деятельности, дается определенное задание, в рамках которого возможна импровизация. В конце каждой недели фиксируется (письменно и фотографически) прогресс, которого ребенок достиг по каждому из шести направлений развития. Эта информация выдается на выходные дни родителям с просьбой прокомментировать и отметить, какие задания ребенок по собственной инициативе повторил дома. Ответ родителей является основанием для планирования на следующую неделю. В конце каждого года учитель обобщает эти наблюдения, подводит итоги и составляет развернутое заключение по каждому направлению развития ребенка.

Напомним, что в подготовительном классе школы (reception class) для детей 4-5 лет используется программа под названием «Базовая стадия» (Foundation Stage). Эта программа включает игровое обучение основам математики и английского языка, а логика организации видов деятельности продолжает программу детского сада по вышеуказанным шести направлениям. Учет индивидуальных

различий проводится при разделении детей одного класса на малые подгруппы. Деление осуществляется следующим образом. После первых 2-4 недель в подготовительном классе проводится оценка ребенка, которая занимает 20 минут и носит название «Личные показатели в начальной школе» (Personal Indicator in Primary Schools – PIPS). Оцениваются элементарные математические представления детей, владение простейшими математическими операциями, словарный запас и понимание предложений, способность выделять фонемы в словах (phonological awareness), кратковременная память. Учителем также оценивается социо-эмоциональное развитие ребенка и его поведение. Дополнительно учитель может оценить доминирующий стиль обучения (learning style). Последнее время этому фактору уделяется большое внимание. На основании теста (и данных полученных из детского сада) в классе выявляются дети, которые нуждаются в специальном подходе при обучении. Как мы уже писали, это – дети с трудностями в обучении и очень низким уровнем базовых знаний; талантливые и одаренные дети и дети, для которых английский не является родным языком. Для каждого из них составляется особый индивидуальный план обучения (включая помощь дополнительных учителей, особые домашние задания и модифицированные классные задания).

В массовых государственных школах система помощи детям с трудностями в обучении отработана гораздо лучше, чем поддержка одаренных и талантливых детей. Последней категории детей стало уделяться больше внимания с 2007 года после появления специальных программ для таких детей. В частных школах за счет малого количества учеников в классах (в подготовительном классе частной школы – 5-8 учеников и в подготовительном классе массовой школы – до 30 учеников) не возникает проблемы учета индивидуальных особенностей детей с разными вариантами развития. В конце подготовительного класса (в 5 лет) опять проводится тест PIPS. На этот раз тест занимает более продолжительное время и включает больше заданий, но оценивает те же параметры, что и в начале подготовительного класса. Особое внимание уделяет-

ся оценке поведения ребенка и его стиля обучения. Сравнение результатов начала и конца подготовительного класса важ-

класса, теперь дополнительно оцениваются вербальные и невербальные способности детей и их эмоциональное

Ученикам, попавшим под категорию «специальных нужд» (SEN), оказывается дополнительная помощь и поддержка. Степень помощи детям, для которых английский язык является вторым языком, и одаренным детям зависит от возможностей школы. Однако для каждого такого ребенка составляется индивидуальный план обучения, контролируемый SEN-преподавателем

но как для оценки обучаемости ребенка, так и для учета его индивидуальных особенностей.

В начальной школе используется программа «Ключевые стадии первого и второго годов обучения» (Key Stage 1 Year 1 and Year 2) – с 5 до 7 лет. Обучение происходит в виде формализованного изучения школьных предметов. Заня-

отношение к изучению разных предметов (attitudinal measures). В 7 лет, в конце «Ключевой стадии второго года» (что соответствует поступлению ребенка в первый класс в России), проводится тестирование в рамках школы, результаты которого сообщаются в местные образовательные советы. Оцениваются знания по математике,

Если в России ребенок должен быть готов к начальной школе, то в Англии начальная школа обязана обучать детей с разными вариантами развития

тия ведет другой учитель, не тот, который вел занятия по программе «Базовая стадия». Основные изучаемые предметы – это математика (math), английский язык (language) и наука (science). Последний включает в себя ознакомление ребенка с простейшими понятиями физики, биологии и других наук. Во время каждого урока класс разбивается, в зависимости от успеваемости по данному предмету, на малые подгруппы, сидящие за отдельными столами. Учитель по очереди работает с каждой подгруппой, дети работают и над индивидуальными заданиями, и над групповыми проектами. Ученикам, попавшим под категорию «специальных нужд» (SEN), оказывается дополнительная помощь и поддержка. Степень помощи детям, для которых английский язык является вторым языком, и одаренным детям зависит от возможностей школы. Однако для каждого такого ребенка составляется индивидуальный план обучения, контролируемый SEN-преподавателем.

Если ребенку необходима дополнительная помощь, школа может направить его на консультацию в центр психического здоровья, в центр педагогической психологии или к любым другим специалистам. В конце первого года (в 6 лет), а также в начале и в конце второго года начальной школы, снова проводится тестирование PIPS. В отличие от подготовительного

науке, чтению, письму, а также уровень развития активной и пассивной речи (speaking and listening).

Проблема готовности к школе

Как мы уже говорили, обучение в начальной школе является открытым, а обучение в средней школе – либо открытым, либо селективным, в зависимости от типа школы. Поступление в ту или иную среднюю школу в 11 лет является важным моментом в обучении ребенка и часто предопределяет систему его среднего и высшего образования. В отличие от всех предыдущих тестов, в 11 лет дети сдают общенациональный экзамен по трем основным предметам – математике, английскому языку и науке. В зависимости от того, ориентирована ли семья на обучение в открытой или селективной системе, ребенок готовится или к сдаче общенационального экзамена на базе своей школы (SATs-Standart Assessment Tests) или экзамена 11+ (Eleven Plus) на базе селективной школы. Этим часто определяется – будет ли ребенок получать высшее образование, и в каком университете. Поэтому острота проблемы готовности к обучению в средней школе в 11 лет в Англии аналогична остроте проблемы готовности к начальной школе в 6-7 лет в России.

В последнее время относительно направленности программы начальной школы на подготовку к сдаче SAT велись большие дискуссии. Указывались три негативных фактора: негативные эмоциональные и стрессовые реакции детей на частое промежуточное тестирование, нивелирование творческого индивидуального потенциала учителя и низведение процесса ориентировки детей в новых областях научного знания до тренинга на сдачу тестов.

Если в России ребенок должен быть готов к начальной школе, то в Англии начальная школа обязана обучать детей с разными вариантами развития. Несмотря на это, проблема готовности к переходу из детского сада (в 4 года) в подготовительный класс, с точки зрения психологических критериев, все-таки существует. Если ребенок на базовом уровне умеет читать и писать к началу школьного обучения, это создает условия для более быстрого прохождения программы первого класса и более раннего овладения программой второго класса. Хотя формально в подготовительном классе идет продолжение программы детского сада, у детей происходит перестройка всего уклада жизни. Проявляются требования к наличию более зрелых форм саморегуляции и произвольности, познавательной мотивации, социальной компетентности.

Осмысление этой проблемы, применительно к системе образования в Англии, пока что осуществляется на уровне статей в академических психологических журналах и отдельных публикаций в педагогических журналах. Дискуссии разворачиваются относительно того, до какой степени в детском саду все обучение должно происходить в игровой форме и не включать в себя формальный стиль обучения, требующий от ребенка большей произвольности. В последнее время эти дискуссии возникают в контексте трех проблем. Одна из них посвящена задачам образования, в том числе дошкольного и младшего школьного – детей нужно обучать для более успешного прохождения тестов или для лучшей готовности к социально зрелой жизни. Вторая касается стратегии и тактики обучения – должны ли дети обучаться, как их учат, или детей нужно учить,

учитывая особенности их обучаемости. Третья проблема – распределение детей на группы по способностям и учет, в терминах культурно-исторической теории, зоны ближайшего развития ребенка. В какой степени это обеспечивает равный доступ к программе детей из разных групп, и не увеличивается ли при этом разрыв между детьми от класса к классу?

Подготовка детей к началу обучения в подготовительном классе с 4-4,5 лет ведется следующим образом. Весь заключительный год детям объясняется, что следующий год будет новым этапом взросления, и они – самые старшие в детском саду. Та же практика повторяется и в детско-родительских отношениях. Кроме того, существует целая система телевизионных программ и фильмов, рассказывающих об учебе в подготовительном классе. Например, очень известен фильм «Timothy goes to school», рассказывающий о жизни маленького барсученка, который учится в подготовительном классе с другими малышами-животными. Цель многочисленных серий – показать все аспекты пребывания в этом классе, прежде всего, социальные и межличностные. Существует большое количество книг на эту тему, просмотр и чтение которых широко используется родителями. Часто эти фильмы просматриваются детьми в группе детского сада. Имеется множество пособий для родителей, объясняющих каким навыкам нужно научить ребенка перед началом обучения. В конце года дети во многих детских садах ходят на экскурсии в школы, в которые поступает большинство из группы. Очень распространена практика, когда к детям в группы приходят учителя из этих школ.

Осмысление современной практики образования в Англии до поступления в подготовительный класс позволяет сделать предположение, что задача детского сада в большей степени заключается в развитии самостоятельности и самообслуживания, формировании социальной позиции школьника, мотивационной и коммуникативной готовности к обучению в начальной школе, нежели в развитии когнитивных и регулятивных компонентов готовности к обучению. Последние задачи решаются в подготовительном клас-

се, который уже включен в систему начального школьного образования. Фактически, при этом реализуется принцип: «Нельзя быть готовым к школе до школы».

Резюме

Достоинства и недостатки существующей в Англии двойственной модели образования можно обсуждать с разных точек зрения. Однако опыт решения многих проблем, которые возникают при реализации каждой из моделей английской системы дошкольного образования, безусловно, интересен. В процессе их решения психологи оказывают не прямое, а опосредствованное влияние на систему дошкольного воспитания и образования, поскольку штатной единицы психолога не предусмотрено ни в детских садах, ни в начальной школе.

Психологи занимаются разработкой рекомендаций в составе профессиональных групп на базе Университетов или специальных центров, которые организуются Министерством образования. Как правило, это возрастные и педагогические психологи. Реализуются эти рекомендации учителями и их ассистентами, которые регулярно проходят переподготовку и участвуют в профессиональных тренингах и конференциях. Психологи непосредственно работают с детьми в составе команд, в которые ребенок направляется терапевтом или учителем.

Кроме того психологи выступают и как частные практикующие терапевты, с которыми местная образовательная администрация заключает контракт на работу с теми детьми и семьями, которые нуждаются в профессиональной психологической помощи. В основном, это педагогические и клинические психологи. Но поскольку психологов такого профиля относительно мало (особенно в отдельных областях), очень часто решение психологических задач частично берут на себя другие специалисты, прежде всего специально подготовленные учителя.

Запрос к группам специалистов формируется на основании инспекторских докладов о текущем состоянии, проблемах и зарождающихся тенденциях в дошкольном и начальном образовании.

Такие доклады готовятся несколькими разными инспекторскими группами, которые чаще всего расходятся в выводах. Эти доклады публикуются и дают толчок открытым дискуссиям в профессиональных изданиях, на конференциях и в средствах массовой информации. Они обязательно привлекают внимание лиде-

рующей и оппозиционной политических партий, которые стараются использовать выводы той или иной комиссии в своей политической деятельности. В ходе всевозможных дискуссий очерчивается круг первоочередных проблем, и только тогда формируется окончательный запрос к профессиональным группам.

В целом, можно сказать, что в Англии существует разветвленная система и хорошо продуманный механизм взаимодействия психологов с другими специалистами в системе дошкольного и начального образования, однако реализация такого механизма очень сильно зависит от конкретных условий.

Литература:

1. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. **Современные проблемы дошкольного образования** // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – 5-19.
2. Эльконин Д. Б. **Избранные психологические труды**. – М., 1989.
3. Ahtola A., Silinskas G., Poikonen P., Kontoniemi M., Niemi P., Nurmi J. **Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?** // Early Childhood Research Quarterly. – 2011. – V. 26. – Issue 3. – p295-302.
4. **Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project** (Eds) / Edited by Sylva K, Melhuish E., Sammons P, Siraj-Blatchford I., Taggart B. – London : Routledge, 2010.
5. Kravstov G., Kravstova E. **The cultural-historical basis of the Golden Key program** // International Journal of Early Years Education. – 2011. – V. 19. – № 1. – p. 27-34.
6. Kusel A. (2011) **The Sociology of Educational Mismatch** // Polish Sociological Review. 2011. – № 173. –p. 21-34
7. MacBeath J., Gray J., Cullen J., Frost D., Steward S. and Swaffield S. **Schools on the Edge: Responding to challenging circumstances**. // London: Paul Chapman, 2006.
8. Murray E., Harrison L. **The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement** // Educational Psychology. – 2011. – V. 31. – № 5. – 529-545
9. Simms M. **Review of 'Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project'** // An International Journal of Research and Development. – 2011. – V. 31(2). – p. 206-209.
10. Shepherd J. **Dividing younger pupils by ability can entrench disadvantage** // Guardian. –2012. – 9 February.
11. Shonkoff J. **Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds** // Science. 2011. – V. 333. – p. 982-983.
12. Trevarthen C. **What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture** // European Early Childhood Education Research Journal. – 2011. – V. 19. – № 2. – p. 173-193.
13. Veraksa N. **Development of cognitive capacities in preschool age** // International Journal of Early Years Education. – 2011. – V. 19. – № 1. – p. 79-87.

References:

1. Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. (2011) Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? Early Childhood Research Quarterly, Vol. 26, Issue 3, 295-302.
2. Jel'konin, D. B. (1989) Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow.
3. Kravstov, G., & Kravstova, E. (2011) The cultural-historical basis of the Golden Key program International Journal of Early Years Education, Vol. 19, 1, 27-34.
4. Kusel, A. (2011) The Sociology of Educational Mismatch. Polish Sociological Review, 173, 21-34.
5. MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. & Swaffield, S. (2006) Schools on the Edge: Responding to challenging circumstances, London, Paul Chapman.
6. Murray, E., & Harrison, L. (2011) The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement. Educational Psychology, Vol. 31, 5., 529-545.
7. Rubtsov, V.V., & Judina, E.G. (2010) Sovremennye problemy doskol'nogo obrazovaniya [Modern problems of pre-school education]. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 3, 5-19.
8. Shepherd, J. (2012) Dividing younger pupils by ability can entrench disadvantage. Guardian, 9 February.
9. Shonkoff, J. (2011) Protecting Brains, Not Simply Stimulating Minds. Science, Vol. 333, 982-983.
10. Simms, M. (2011) Review of 'Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project'. An International Journal of Research and Development, Vol. 31(2), 206-209.
11. Sylva, K, Melhuish, E., Sammons, P, Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010) Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project (Eds), London, Routledge.
12. Trevarthen, C. (2011) What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. European Early Childhood Education Research Journal, 19, 2, 173-193.
13. Veraksa, N. (2011) Development of cognitive capacities in preschool age. International Journal of Early Years Education, Vol. 19, 1, 79-87.