

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯВЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ДЕТЕЙ В УЧЁБЕ: КОНСТРУИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ¹

Писарева Людмила Ивановна,

старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт стратегии развития образования РАО» Центра педагогической компаративистики, кандидат педагогических наук, г. Москва, pisareva-l@list.ru

РАБОТА ПОСВЯЩЕНА АНАЛИЗУ ПРИЧИН НЕУСПЕВАЕМОСТИ, ВТОРОГОДНИЧЕСТВ, ТРУДНОСТЕЙ АДАПТАЦИИ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ГЕРМАНИИ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ К. БАРТА «РАННЯЯ ДИАГНОСТИКА НЕУСПЕВАЕМОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ» ("LERNSCHWAECHEN FRUEN ERKENNEN IM VORSCHUL- UND GRUNDSCHULALTER". BARTH K. MUENCHEN, BASEL. 1997. 207 S.).

• развитие • возрастные особенности • тестирование • адаптация • неуспеваемость • отсеб
• второгодничество • диагностика • детский сад • начальная школа • педагогическая концепция

Представляется целесообразным начать с определения понятия «междисциплинарное исследование» как вида теоретического и практико-ориентированного исследований, проводимого с соответствующей им методологией представителями разных областей научных знаний.

Переход на междисциплинарную систему организации научных исследований в Германии, обусловленный потребностью в расширении научного диапазона, более глубокого проникновения в суть изучаемых проблем и достижения реальных результатов, сопровождался заимствованием и использованием новых организационных форм, методов, методологии, необходимых для работы в пространстве двух и более научных областей, «на стыке научных дисциплин». В центре их внимания достойное место занимают темы, касающиеся наиболее актуальных вопросов развития и обучения детей, начиная с раннего возраста; факторов влияния на процесс их развития и обучения в различной психологической и социальной среде, взаимодействия мышления и образа поведения с целью повышения шансов в образовании и достижения успехов. Эти задачи рассматривают и решают совместно специалисты широкого профиля из области педагогики, психологии,

физиологии, дефектологии, социологии, эпидемиологии, психологии семейного воспитания и др.

Примером повышенного внимания и проведения междисциплинарных исследований проблемы развития и образования детей является Германский институт интернациональных педагогических исследований, который совместно с университетом им. И.В. Гёте и институтом Зигмунда Фрейда (Австрия, Вена), изучающими психологию и психотерапию, основал *междисциплинарный Центр исследования индивидуального развития и адаптивного образования детей раннего возраста*. Специалисты изучают социальные, невралгические и другие факторы влияния на процесс развития детей, например с рассеянным вниманием или проявлениями сверхактивного поведения, а также детей мигрантов с целью помощи им в образовании и достижении успехов.

Исследование «*Ранняя диагностика неуспеваемости в дошкольном и младшем школьном возрасте*» под-

готовлено доктором, профессором К.Г. Бартом, немецким специалистом в области педагоги-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017– 2019 годы по проекту № 27. 8089. 2018/БЧ.

ки, детской, юношеской психологии и психиатрии, психологии семейного воспитания, в течение многих лет занимавшимся исследованием возрастных и психолого-физиологических особенностей развития детей дошкольного и младшего школьного возраста и влияния на них различных социальных и педагогических факторов [1].

Данное исследование, выдержавшее к началу XXI века четыре издания, посвящено остро актуальной теме: отставанию детей в учёбе, трудностям адаптации их к школе, второгодничеству, поиску реальных путей его снижения, а также диагностике уровня развития и способности ребёнка к обучению в школе.

На основе содержащегося в исследовании большого эмпирического материала междисциплинарного характера, включая аналогичные по проблематике исследования специалистов различного профиля, его изучения, систематизации, обобщения и анализа были определены следующие задачи:

- дать реальную картину состояния системы дошкольного и начального образования;
- выяснить природу и причинно-следственные связи трудностей «переходного» периода и адаптации детей к школе на пути к их дальнейшему обучению;
- охарактеризовать педагогические концепции по определению оптимального возраста для поступления ребёнка в школу;
- обосновать значение деловых и профессиональных связей между двумя «родственными» структурами, детским садом и начальной школой в интересах развития детей и их успешного обучения.

Исследование носит в основном эмпирический характер, теоретическая часть которого представлена педагогическими концепциями, входящими в категорию оперативных теорий как инструментальных методологических и методических концепций, конструирующих педагогическую реальность.

Объектом исследования являются дети 5–10 лет, дошкольного и начального школьного возраста, условно разделяемые на

две категории по принадлежности к группам по состоянию здоровья и условиям зачисления и обучения в учебно-воспитательных учреждениях (детский сад, дошкольный детский сад, четырёхлетняя начальная школа). В группу инклюзивных включены дети с нарушениями развития, поведения, а также мигрантов, попадающих в эту группу в основном из-за слабого владения немецким языком.

Уже сама формальная процедура поступления детей в 1-й класс в Германии закладывает основы будущих трудностей в обучении. Для зачисления в начальную школу от ребят требуются: достижение ими официально установленного возраста, сведения о состоянии здоровья, общего физического развития, готовность в ходе тестовой проверки продемонстрировать необходимую компетентность, что фактически сопровождается вполне вероятными «провалами», отсрочками (отсевом), строгим оформлением администрацией школы результатов испытаний и вынесением «судьбоносных» решений.

Повышенное внимание к вопросу **установления «точного» возраста для поступления в первый класс** обусловлено не только необходимостью учитывать изменения в физическом, психическом и умственном развитии современных детей, но и стремлением минимизировать трудности «переходного» периода на пути детей из детского сада в школу и снизить устойчиво высокий процент второгодничества.

Целый ряд попыток научно обосновать выбор правильного возраста поступления в школу не был достаточно теоретически аргументирован и демонстрировал расхождение в суждениях специалистов и выводах педагогов-практиков. Речь идёт о педагогической концепции, выдвинутой немецким учёным А. Керном в его исследовании «Второгодничество и школьная зрелость» [4]. На основании этой концепции восприятие окружающего мира ребёнком к шести годам становится дифференцированным, а не глобальным, как в младенчестве, и проявляется в «способности к упорядочению» как якобы основному признаку и критерию развития и предпосылки школьных успехов, исключая сам факт отставаний в обучении. Данная концепция легла в основу

принятия официального решения Министерством образования и культуры о продлении возраста начала обучения до шести лет. Действовавший несколько десятилетий данный норматив распространялся на детей, которым до 30 июня текущего года исполнялось шесть лет (учебный год в Германии начинается с 1 августа), таким образом, фактически более половины детей в пределах данных возрастных рамок поступали в школу почти в семилетнем возрасте. Однако это достаточно поздно в сравнении с большинством других европейских стран, правда, в скандинавских странах дети зачисляются в школу с семи лет.

Спустя десятилетие понятие «*готовность к школе*» было пересмотрено на основе другой педагогической концепции, которая обосновывала доминирование влияния на развитие ребёнка разнообразных импульсов как фактор взаимодействия когнитивных, мотивационных и социальных предпосылок развития, получаемых в дошкольном возрасте. Следствием признания этой концепции стало создание, как оказалось, неоправданно оптимистичных учебных программ в интересах раннего когнитивного развития детей, более того – замена понятия «*готовность к обучению*» понятием «*способность к обучению*». Однако практика показала, что зачисленные в начальную школу дети раньше официально установленного срока были более подвержены риску остаться на второй год, чем поступившие позже. В результате на детей, принятых досрочно и вынужденных дублировать программу того или иного класса, пришлось 30% учащихся, а среди принятых позже таких оказалось 18% (Крапп А., Мангель Н. «*Диагностика поступающих в школу*») [5; 8, с.11–12].

Несмотря на отсутствие единого мнения специалистов об оптимальном возрасте начала школьного обучения, чётко наметилась тенденция к установлению более раннего времени для поступающих в 1-й класс. На практике она нашла своё отражение в переходе на подготовку и стимулирование развития детей в дошкольных структурах (детский сад, пришкольные подготовительные группы) не с традиционных пяти-шести лет, а с четырёх-пяти-шести лет.

Одним из вариантов при определении «оптимального» возраста для подготовитель-

ной функции было создание гетерогенных групп и классов из детей от трёх до шести лет разных пограничных ступеней. Как позитивный оценивается практический опыт, полученный в системе дошкольного воспитания, а затем и в начальной школе ряда федеральных земель Германии, и прежде всего для категории инклюзивных детей, где первые и вторые классы формировались по принципу гетерогенных по возрасту и уровню развития. Для категории детей с особыми нарушениями в развитии понятие способности к обучению рассматривается не как условие для поступления в школу, а как результат дошкольного обучения: на них с 1994 г. распространилось решение о необходимости диагностирования при определении способности ребёнка к обучению, о чём ниже будет сказано более подробно.

Что касается природы *второгодничества*, то в его основе заложены «пороки» отбора (селекции) детей по способностям, в частности, метода тестирования, по поводу чего у педагогов, родителей, руководителей школ, школьных врачей отсутствует единство взглядов.

Несмотря на то что тесты не оказывают существенной помощи в определении готовности к школе, они очень популярны, и вера в их объективность очень велика, считает автор исследования К. Барт [1]. Он ссылается на мнения других немецких специалистов, в частности, авторов монографии «*Диагностика поступающих в школу*» А. Краппа и Н. Мангеля: «Тесты показали свою неэффективность и высокую степень ошибочности» [5]. По данным их исследования, у 80% детей способности к обучению были определены правильно и у 20% – неправильно. Многие дети, способные освоить программу 1-го класса, отстраняются по данным тестирования. В список «отвергнутых» попадают вполне подготовленные ребята, на которых приходится от 8 до 12% (в зависимости от земель) несостоявшихся первоклассников [5]. Эти «пробелы» обусловлены тем, что очень часто не принимаются во внимание разные предпосылки к обучению у детей и субъективные взгляды участников принятия решений (школьного врача, директора школы, родителей и воспитателей).

Н. Никель, автор исследования «Проблема охвата школьным обучением с позиции эколого-системных перспектив», подчёркивает значимость и необходимость учёта влияния на формирование и проявление способностей детей к обучению в школе следующих социально-психолого-педагогических составляющих (компонентов).

1. Компонент «школа» – её общие требования, учебные планы, директивы, специальные условия преподавания, дидактика обучения, количество детей в классе.
2. Компонент «учащиеся» – индивидуальные предпосылки к учебной деятельности (физическое развитие, способность слушать и слышать, когнитивные, социальные, мотивационные факторы влияния).
3. Компонент «экология» – педагогическая концепция, дошкольная окружающая среда, структура дошкольных учреждений, домашний и семейный климат, отношения с родителями, школьная окружающая среда, материальное оснащение, количество детей.
4. Компонент «общественная среда» – общие представления о ценностях, о социальных и экономических структурах, нормы поведения [7].

До сих пор в среде немецких специалистов нет ясности в вопросе: целесообразно ли дальнейшее пребывание в дошкольном детском саду детям, не прошедшим тестирование и получившим отсрочку поступления в школу сроком на 1 год (реже 2 года), или нужны другие педагогические решения? Исследования немецких специалистов доказывают: наличие школьного детского сада способствует усилению тенденции избавляться от тех, кому будет труднее учиться, отсюда неоправданно завышенное доверие к методу тестирования и сомнения в объективности его результатов.

Практика показала, что работа со слабоуспевающими детьми и плохо подготовленными по разным причинам к школе не является приоритетной задачей ни в дошкольном детском саду, ни в начальной школе. Об этом говорят следующие данные: почти каждый пятый школьник (около 20%) как минимум один раз остаётся для повторного прохождения программы в одном из четырёх классов начальной школы. Около 2%

остаются на второй год в 1-м классе, 3,3% – во 2-м классе и примерно 5% – в 3-м классе. Тот факт, что на последующих ступенях школьного обучения процент второгодников высок (в главной школе 35%, в реальной школе – 22,9%, в гимназии – 9,6% из числа всех учащихся 15-летнего возраста), не является для учащихся начальной школы «утешением» или «смягчающим» обстоятельством [1, с. 15]. По данным исследований, 2/3 всех поступающих в школу уже имеют навыки письма, около 40% умеют немного читать, примерно от 15 до 20% испытывают затруднения при овладении чтением и правописанием, у 4–6% трудности носят серьёзный характер [1, с. 15].

Ссылаясь на данные монографии В. Гаддеса «Трудности в учении и функции головного мозга: нейропсихологические наблюдения», обобщающей эпидемиологические исследования, К. Барт констатирует: от 10 до 15% всех детей в разных странах страдают от трудностей в обучении и нуждаются в лечении [2; 1].

Большинство детей, не посещающих детские сады, получает дошкольное обучение в подготовительных группах при школе или детском саду в течение одного года. Но требования ко всем приблизительно одинаковые, несмотря на то что сегодня в 1-й класс поступают дети с разной степенью конфликтности, способности концентрировать внимание, умения переносить нагрузки и с разными предпосылками к обучению: «Давно изжил себя принцип обучения, согласно которому все учащиеся должны достичь цели в одно и то же время и одними и теми же методами», утверждают специалисты.

Официально задача пришкольного детского сада состоит в том, чтобы: ориентировать детей на обучение в школе, а не дублировать программу 1-го класса; использовать игровые формы обучения; обеспечить усвоение необходимых для обучения в начальной школе умений и навыков; формировать навыки социального поведения [1, с. 12]. В перечень учебных задач и основных компетенций вошли:

- учебная компетентность: умение сосредоточиться на каком-либо занятии и справляться с соответствующими нагрузками;

- когнитивная компетентность: способность к дифференцированному восприятию задания, развитие памяти, понимание взаимосвязей явлений; – социальная компетентность: способность к контактам с детьми и взрослыми, умение адаптироваться к окружающей обстановке, понимать и следовать общепринятым правилам;
- моторная компетентность: умение пользоваться учебными принадлежностями, а также дисциплинировано вести себя на занятиях;
- мотивационная компетентность: проявление интереса к занятиям и желание учиться;
- поведенческая компетентность: дисциплинированность, умение выполнять отдельные поручения, задания, просьбы.

Стабильно большое количество неуспевающих и оставленных на повторный год в первых классах начальной школы многие исследователи связывают со слабой подготовкой ребят в течение года в дошкольном детском саду. Складывается парадоксальная ситуация, при которой *неуспевающие первоклассники фактически «провоцируют» приёмную комиссию более жёстко «отбирать» детей в 1-й класс по показателю способностей и уровню школьной зрелости якобы для снижения второгодничества*. Повышение уровня требований к дошкольнику, как правило, ведёт к более строгому отбору при определении его способности учиться в школе. *Фактически начальная школа не только «поручила» дошкольной ступени свою задачу подготовки к школе детей пяти-шести лет, превратив метод тестирования в метод отбора по способностям*. Готовность к обучению как критерий определения способности к обучению в начальной школе становится на деле её «педагогическим наказом или заказом», адресованным дошкольной ступени, или перекладыванием на неё части, скорее даже большей, своих прямых обязанностей. Этот вывод подтверждается критическими суждениями немецких педагогов, в частности при знакомстве с опытом работы школ зарубежных стран.

Значительная часть немецких учёных, на которых ссылается К. Барт, считает, что относительно высокий процент детей, начало обучения которых отодвигается из-за от-

срочек, свидетельствует о неготовности *начального образовательного учреждения (начальной школы) быть единой школой для всех учащихся без предварительного определения уровня развития и отбора при поступлении в 1-й класс*.

По мнению К. Барта, способность ребёнка к обучению в школе должна рассматриваться как результат самого обучения, а начальной школе следует уделять равное внимание всем детям, независимо от определённого ими (при проверке на школьную зрелость) уровня развития. Ей нужно изменить свои педагогические концепции и организационные структуры таким образом, чтобы исходить не из оценки первоначальных способностей ребёнка, а из признания своей обязанности создавать условия для развития этих способностей, предлагая в том числе самым слабым принимать участие в учебном процессе [1, с. 19].

Подобные выводы нашли своё практическое воплощение **в структурах интегрированного обучения**, что в Германии означает включение в образовательные учреждения детей с ограниченными возможностями или с особыми трудностями в обучении и социальном поведении, на которых приходится от 4 до 6% детей соответствующего возраста. Для них предусмотрены более щадящие условия поступления и учёбы, к числу которых относятся:

- предоставление права приёма в 1-й класс в два этапа с интервалом в полгода с целью дать больше времени на подготовку к школе;
- интегрированный состав учащихся с сокращением числа учащихся в классе с 20 до 15 при наличии 3–5 из числа «детей риска»;
- формирование в основном гетерогенных классов учащихся при совместном обучении в 1 и 2-м классах и с правом перевода из класса в класс дважды, не считая это второгодничеством;
- продление срока пребывания в 1 и 2-м классах как в едином педагогическом пространстве, а при необходимости увеличение его до четырёх лет;
- введение в расписание учебных занятий гибкого графика, а при необходимости – увеличение времени на усвоение какого-либо материала.

Однако что особенно заслуживает внимания в этом перечне условий, так это проведение детей с нарушениями психофизического здоровья перед поступлением в школу через процедуру диагностирования, то есть психолого-педагогического обследования для определения их нейрофизиологического статуса, результаты которого упрощают и облегчают работу с ними педагогов, школьного врача, дефектолога, психолога и социального работника.

Автором данного исследования была разработана диагностическая шкала (DES), то есть рабочий инструментарий, для составления дифференцированных характеристик уровня развития и способности каждого ребёнка 5–6 и 6–7 лет к обучению.

Процедура диагностики в виде тестирования по продолжительности занимает не менее 3–4 недель. Отдельные тестовые задания проводятся в форме игры в течение полутора-двух часов [1, с. 117].

Проверка физического состояния ребёнка проводится по следующим параметрам.

1. Латеральность (ведущая рука, доминирующие части тела).
2. Моторика (равновесие, координация тела, моторика рук, графическая моторика).
3. Слуховая память.
4. Зрительная память (понимание количества, зрительное внимание, зрительное распознавание геометрических фигур, звукопроизношение).
5. Речевая память.
6. Логическая память [1, с. 158].

Для выявления уровня развития социально-экономической сферы ребёнка особое внимание уделено следующим особенностям.

1. Способность контактировать с детьми и взрослыми.
2. Конфликтность поведения.
3. Самообладание и кооперативное поведение.
4. Способность к концентрации внимания и выдержке.
5. Внимательное отношение к тому, что говорят.
6. Выполнение указаний, предъявляемых не индивидуально, а к группе детей.
7. Способность к эмоциональной регуляции.

8. Гибкость поведения.
9. Проявление любознательности.

Градации оценки уровня развития представлена в следующем формате:

- очень высокий уровень (соответствует очень высокому уровню способностей);
- высокий уровень (без отклонений в развитии);
- средний уровень (лёгкое отклонение в развитии);
- низкий (выраженные отклонения в развитии);
- очень низкий (ярко выраженные нарушения в развитии).

На основании полученных данных заполняется анкета с указанием уровня развития ребёнка по следующей шкале:

- опережающее развитие;
- уровень развития соответствует возрасту;
- лёгкая или средняя задержка в развитии;
- сильная задержка в развитии.

Шкалу с указанием уровня развития ребёнка дополняет заключительная строка, то есть с данными о степени готовности ребёнка к школе, в следующих формулировках:

- без сомнения готов к школе;
- готов к школе, но есть небольшие сомнения и проблемы;
- слабая готовность;
- не готов к школе [1, с. 153].

Как отмечают специалисты, через такую процедуру должны проходить все дошкольники перед поступлением в школу, несмотря на её высокую стоимость, чтобы избежать подмены метода диагностирования дошкольников с его возможностями прогнозирования пробелов и оказания действенной педагогической и психологической помощи методом отбора (селекции) по способностям.

Что касается **взаимодействия (сотрудничества) между детским садом и начальной школой**, воспитателями и учителями как **дополнительной к традиционным воспитательным и образовательным функциям**, то его потенциальные возможности и значение были оценены директивами Ми-

нистерства культуры и образования, где подчёркивалась необходимость создания рабочих групп для налаживания и укрепления деловых и профессиональных отношений между директорами детских садов и начальными школами с целью координации их совместной деятельности, знакомства с содержанием и методами работы каждого, проведения родительских собраний, взаимных посещений, обмена практическим опытом, участия в стажировках, обсуждениях, конференциях, праздниках [1, с. 6–8].

Несмотря на то что априори положительное влияние подобного сотрудничества очевидно, получившего к тому же в ряде немецких земель своё экспериментальное подтверждение, желаемого сотрудничества достичь не удалось [6].

Отсутствие тесных контактов между участниками взаимосвязанного процесса подготовки детей к школе и в школе, по мнению специалистов, – одна из существенных причин *формализации* процесса перехода из детского сада в школу, «аттестации» потенциальных первоклассников, переоценки преимуществ метода тестирования, негативных последствий отсрочек и второгодничества. Основные причины «несостоявшегося» союза или его слабости – это юридическая незавершённость оформления деловых взаимоотношений; рекомендательный характер предложений для сотрудничества; несогласованность действий по организационным вопросам; слабая экономическая заинтересованность участников работать по общей, а не своим собственным программам [4].

Что касается научного инструментария в данном междисциплинарном исследовании и использования свойственных **эмпирическому исследованию методов** – сбора, накопления и обработки данных, контроля и измерения, оценивания, внедрения результатов исследования в педагогическую практику, **а также методов из других наук**: общетеоретических (анализ, синтез, сравнение), социологических (анкетирование), социально-психологических (социометрия), нейропсихологических (диагностирование) и т.д. как средства верификации теоретических и эмпирических положений, – то наиболее соответствующими этой задаче и убедительными следует признать

методы обобщения и анализа конкретного эмпирического материала, данных экспериментов, результатов исследований и выводов специалистов в области нейрофизиологии, педагогики, психологии, физиологии, нейропсихологии, дефектологии, социологии, эпидемиологии, психологии семейного воспитания, ранней диагностики развития детей.

Подведение итогов проведённого междисциплинарного исследования *«Ранняя диагностика неуспеваемости в дошкольном и младшем школьном возрасте»* привело к следующим выводам:

- наличие слабой теоретической базы современных педагогических концепций по конструированию педагогической реальности (оперативных теорий), касающихся тестирования, ранней диагностики, отсрочек в обучении дошкольников, определения доминирующих функций в педагогической деятельности начальной ступени системы образования явилось причиной разногласий специалистов во взглядах и оценках теоретических и эмпирических научных положений или отдельных педагогических явлений;
- высокий процент детей, начало обучения которых отодвигается из-за отсрочек, свидетельствует о неготовности начального образовательного учреждения (начальной школы) быть единой школой для всех учащихся без предварительного определения уровня развития и отбора при поступлении в 1-й класс;
- начальная школа превратила метод тестирования в метод отбора по способностям, переложив на дошкольную ступень под видом «педагогического наказания» большую часть своих прямых обязанностей подготовки к школе детей 5–6 лет;
- способность ребёнка к обучению в школе должна рассматриваться как результат самого обучения и независимо от определения уровня его развития.

Заключение

Преимущество междисциплинарного исследования *«Ранняя диагностика неуспеваемости в дошкольном и младшем школь-*

ном возрасте» в сравнении с аналогичными, но более позднего периода состоит в том, что появляется возможность ответить на закономерно возникающий вопрос или на тест верификации: насколько суждения, доводы и выводы автора нашли своё теоретическое и практическое подтверждение, оказали определённое влияние на последующий ход развития дошкольного и начального школьного образования, встроившись в русло общих тенденций их развития, или, может быть, оказались «пророческими», выполнив прогностическую функцию научного исследования.

Изучение аналогичной литературы более позднего периода в значительной мере подтвердило основные положения исследования К. Барта, прежде всего благодаря сохранению одного из наиболее консервативных и недемократичных принципов организации системы начального образования: селективного отбора детей по способностям вместо стимулирующего развития, в основе которого доминирование социально-экономического фактора организации системы образования в Германии. Как отметили международные эксперты в области интернациональных сравнительных исследований успеваемости учащихся, «...едва ли в какой-либо другой высокоиндустриальной стране могли быть настолько значимыми социально-экономические факторы влияния на школьные достижения и шансы в образовании».

В чём проявляется классический консерватизм, характеризующий образование в Германии? В строгой приверженности традициям, что проявляется, в частности, в очень сдержанном отношении к каким-либо решительным преобразованиям, предпринимаемым в системах образования других европейских стран.

Такие негативные педагогические явления, как отбор по способностям, трудности адаптации детей в образовательных учреждениях Германии, неуспеваемость, второгодничество, нивелируются, устраняются или положительно решаются благодаря прежде всего:

- переходу на подготовку к школе в дошкольных учреждениях детей более раннего возраста (с 3–4 лет);
 - введению в структуру нового дошкольного звена, с помощью создания разных по возрасту и по уровню развития подготовительных групп и классов;
 - включению детей с ограниченными физическими возможностями в единую школьную систему;
 - продлению срока обучения в начальной школе с 4 до 6 лет (пока только в двух-трёх землях);
 - внесению изменений в организацию и содержание учебно-воспитательной работы в начальной школе с целью перехода от ранней дифференциации учащихся к стимулирующему развитию.
- Эти изменения происходят путём постепенного стирания строгих границ между детским садом и начальной школой; сближения их целей и задач; взаимообмена между наиболее удачными формами и методами в организационном пространстве двух структур; заимствования отдельных компонентов в процедуре отбора и распределения учащихся по показателю успеваемости; установления более тесных преемственных связей при определении содержания образования двух «родственных» структур. □

Литература

1. *Barth K.* Lernschwaechen frueh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. Muenchen, Basel, 2006.
2. *Gaddes W.* Lernstourungen und Hirnfunktionen. Eine neuropsychologische Betrachtung. Heidelberg/New York. 1991.
3. *Jansen H.* Eignen sich vorschulische oder schulische Erhebungszeitpunkte besser zur Vorhersage von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten. Bielefeld. 1994.
4. *Kern A.* Sitzenbleibend und Schulreife. Herder. Freiburg. 1951.
5. *Krapp A., Mangel H.* Einschulungsdiagnostik. Belz, Weinheim, 1997.
6. *Mader J.* Schulkindergarten und Zurueckstellung. Muenchen, 1989.
7. *Nickel H.* Das Problem der Einschulung aus oekologisch-systematischer Perspektive. // Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1990. № 3. S. 217–228.
8. *Tietze W., Rossbach H.G.* DFC Projekt: Integration und Segregation in der Primarstufe. Muenchen, 1993.