

Андреева А. Д. Профессиональная позиция педагога-психолога в условиях оптимизации образования / А. Д. Андреева // Научный диалог. — 2017. — № 3. — С. 216—228. — DOI: 10.24224/2227-1295-2017-3-216-228.

Andreyeva, A. D. (2017). Professional Position of Teacher-Psychologist in Terms of Optimizing the Education. *Nauchnyy dialog*, 3: 216-228. DOI: 10.24224/2227-1295-2017-3-216-228. (In Russ.).



УДК 371.125.8:37.014.3+159.9

DOI: 10.24224/2227-1295-2017-3-216-228

Профессиональная позиция педагога-психолога в условиях оптимизации образования

© Андреева Алла Дамировна (2017), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Психологический институт Российской академии образования (Москва, Россия), alladamirovna@yandex.ru.

Рассматривается проблема востребованности педагога-психолога системой современного образования. Актуальность исследования обусловлена существенными изменениями статуса и функционала психолога образования, ломкой стереотипа, сложившегося относительно его профессиональной деятельности. Отмечается также утрата идеологической сущности профессии школьного психолога, ее направленности на защиту интересов ребенка, развитие его индивидуальности. Анализируются организационные и содержательные аспекты функционирования школы, связанные с реформой российского образования и закрепленные в новом законе об образовании. Перенос деятельности психолога из образовательного учреждения в центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи существенно ограничивает профессиональное поле педагога-психолога. Показан высокий уровень неоднородности контингента учащихся по параметрам готовности к обучению, нейропсихологического статуса, социокультурного развития. Автор утверждает, что данная ситуация обуславливает необходимость постоянного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Обсуждается отношение родителей учащихся к профессиональной позиции педагога-психолога как представителя системы образования. Выявлено доминирование низкого уровня доверия к таким специалистам. Показано противоречие между объективной необходимостью наличия в школе педагога-психолога и требованиями нового закона об образовании. Анализируется конфликтность профессиональной позиции психолога, работающего в системе образования. Автор указывает на то, что профессиональная позиция психолога в условиях оптимизации образования теряет изначально заложенный в ней гуманистический смысл.

Ключевые слова: педагог-психолог; система образования; профессиональная позиция; психическое развитие детей; школа; семья.

1. Введение

Психологическая служба образования в нашей стране появилась еще в 80-е годы прошлого столетия. Именно тогда в школы и детские сады пришел новый специалист — педагог-психолог. За прошедшее тридцатилетие он прочно занял свое место в структуре образовательных учреждений, определились содержание, цели и задачи его работы. Основным смыслом деятельности психолога образования заключается в том, чтобы обеспечить соблюдение психолого-педагогических условий, наиболее благоприятных для психического и личностного развития каждого ребенка на всех этапах его детства [Практическая психология ..., 2004; Психологическая служба ..., 2009]. Несомненно, приход психолога в школу в качестве полноправного члена педагогического коллектива принципиально изменил образовательную среду ребенка. Профессиональная позиция психолога образования определяется направленностью всей его деятельности на защиту интересов ребенка как растущего человека, развивающейся личности и индивидуальности. Представляя и защищая интересы ребенка, он активно взаимодействует не только с детьми, но и с педагогами, родителями, способствует повышению психологической культуры всех участников образовательного процесса [Дубровина, 2014; Практическая психология ..., 2004].

Деятельность психологов образования чрезвычайно разнообразна — это и психологическое просвещение, и психологическая профилактика, и психологическое консультирование, диагностическая и коррекционная работа. Одни из них отдают предпочтение тому виду деятельности, в котором чувствуют себя наиболее компетентными, другие обеспечивают реализацию образовательной концепции своего учреждения, третьи активно включаются во все сферы жизни школы или сада.

Тем не менее очевидно, что психологическая служба востребована отечественным образованием, она действительно стала «одним из существеннейших компонентов целостной системы образования страны» [Практическая психология ..., 2004, с. 31]. Однако реформирование российского образования, начавшееся с принятия в 2010 году нового федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и закрепленное законом РФ «Об образовании», принципиально изменило статус психолога, практически выведя его из образовательного пространства. Психологическое и социальное развитие учащихся впервые было включено в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения, и, таким образом, данная задача была передана непосредственно тем, кто создает и реализует учеб-

ные программы и пособия, то есть авторам учебников и учителям. Новый закон об образовании, стремясь к оптимизации использования кадровых и финансовых ресурсов системы образования, переносит основную деятельность психологической службы в центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее — Центр), сохраняя за образовательными учреждениями *право* на штатного педагога-психолога (ст. 42). Работа в Центре в известной степени ограничивает инициативность психолога в определении приоритетных для себя или образовательного учреждения видов психологической работы, поскольку сотрудник Центра работает по запросу клиента, будь то частное лицо, учреждение образования, органы исполнительной власти. В то же время, как показал анализ нормативных документов, регламентирующих деятельность психологической службы образования, психолог сохранил все свои основные профессиональные функции по оказанию необходимой помощи всем нуждающимся в ней участникам образовательного процесса.

Изменение административного статуса психологов, работающих в образовании, ломает сложившиеся стереотипы их профессиональной деятельности. Правоммерно поставить вопрос о том, в какой мере такая законодательная регламентация функционирования психологической службы образования отвечает потребностям самих участников образовательного процесса — педагогов, родителей и детей?

2. Нужен ли современной школе педагог-психолог?

Оптимизация образования, экономической основой которой стало подушевое финансирование, поставила администрацию образовательных учреждений перед необходимостью выбора приоритетных направлений учебно-воспитательного процесса и их кадрового обеспечения. Значительная часть школ пошла по пути упразднения подразделений психологической службы, сокращения должностей педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, перераспределения зарплатного фонда в пользу учителей-предметников. В случае необходимости школа может обратиться в центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи и пригласить психолога для решения конкретной проблемы. Однако такой запрос стоит денег, поэтому администрация предлагает родителям «проблемного» ребенка самостоятельно обратиться в Центр. Некоторые же директора школ по-прежнему убеждены, что каждому образовательному учреждению необходима своя психологическая служба, и стараются сохранить у себя специалистов, помогающих детям учиться, и эта позиция имеет под собой весьма серьезные основания.

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

Психологический облик современного ребенка, поступающего в школу, определяется не только цивилизационными условиями, в которых прошло его дошкольное детство, но и целым комплексом психофизиологических и нейропсихологических особенностей. В последнее время специалисты в области образования все чаще открыто говорят о заметном увеличении числа детей, испытывающих трудности при обучении в массовой школе. Так, например, по данным психофизиологов, более 60 % первоклассников имеют возрастную несформированность важнейших познавательных функций (таких как организация деятельности, моторное и речевое развитие, зрительное и зрительно-пространственное восприятие), а также интегративных функций (зрительно-моторных и слухо-моторных координаций и др.), которые служат основой формирования базовых учебных навыков (компетенций) — письма, чтения, счета [Безруких, 2009]. Об этом же свидетельствуют и аналитические документы Минздрава РФ, результаты психодиагностических обследований, проведенных психолого-медико-социальными центрами в различных регионах нашей страны. Так, по данным обследования школ и детских садов Санкт-Петербурга, более чем у 40 % детей отмечаются различные отклонения в созревании и функционировании нервной системы, в Ниж-

нем Новгороде — у 60 %, в Твери — у 48 % обследованных. В Москве среди неуспевающих школьников около 50 % отстает в своем психическом развитии от нормы.

По различным данным, число неуспевающих школьников в сегодняшней школе превышает 30 % от общего числа учащихся и составляет от 15 % до 40 % в начальных классах. Следует отметить, что эти проблемы специфичны не только для нашей страны, они имеют глобальный характер, а трудности обучения (learning disabilities) даже внесены в международную классификацию болезней DSMIV. По определению американского Центра детей с аномалиями NICHSCY, в это понятие входят трудности чтения, письма, импрессивной и экспрессивной речи, мышления и математики. В начальной школе эти трудности проявляются прежде всего в нарушениях письма, чтения и счета, то есть видах деятельности, наиболее востребованных социальной ситуацией развития ребенка [Потанина, 2012]. Наиболее весомым фактором возникновения школьных трудностей учащихся массовой школы считается морфофункциональная незрелость структур головного мозга и его регуляторных систем. Отмечается также, что у детей с трудностями обучения морфо-функциональная незрелость мозговых структур сохраняется на протяжении первых трех лет обучения, являясь препятствием для эффективной работы познавательных процессов ребенка, а значит, и его учебной успешности. В результате около 40 % выпускников начальной школы имеют непреходящие (то есть нескорректированные) трудности обучения [Безруких, 2009]. Это означает, что за время обучения в младших классах они и так и не смогли овладеть в полной мере базовыми школьными навыками, не научились полноценно читать, писать и считать и потому не готовы к обучению в средней школе.

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

педагогами — рост числа детей, которым трудно учиться в современной массовой школе.

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

На волне становления инклюзивного образования ликвидированы классы коррекционно-развивающего обучения, сокращено число коррекционных школ. Сегодня значительное число детей, имеющих нерезко выраженные дефекты развития, поступает в массовую школу. Учителя в большинстве своем не готовы к профессиональной работе с такими учащимися, а зачастую просто не имеют возможности для осуществления индивидуального подхода к ним. Между тем анализ результативности системы коррекционно-развивающего обучения (КРО) в различных моделях образовательных учреждений названных регионов показал, что целенаправленная работа позволяла активно интегрировать в массовые формы обучения до 85 % детей дошкольного возраста и от 65 до 82 % учащихся младшего школьного возраста [Сиротюк, 2003].

Психологическое сопровождение освоения любой учебной программы заключается в постоянной коррекционно-развивающей работе с детьми, испытывающими трудности в ее освоении, профилактической и консультативной работе со всеми участниками образовательного процесса. Индивидуальные, разовые обращения в Центры не могут решить проблему, имеющую системный характер, затрагивающую не только педагогические, но и личностные, социальные, медицинские аспекты учебной деятельности. Сегодняшняя переориентация деятельности педагога-психолога на работу с содержанием учебного материала, на помощь учителю в организации учебного процесса, на разработку соответствующих диагностических комплексов обусловлена неверным пониманием того, кому именно адресован ФГОС. В тексте документа четко прописано, что он является основой деятельности только руководящих и контролирующих органов и субъектов системы образования, а также авторов и раз-

работчиков учебных программ и пособий. Новый российский стандарт образования, реализующий компетентностный подход к обучению, задает целевые ориентиры, к которым должна стремиться школа, оставляя тем самым пространство для произвольного толкования роли психолога в реализации требований ФГОС.

3. Нужен ли школьный психолог современной семье?

Ныне действующий Закон РФ «Об образовании» закрепляет приоритетную ответственность семьи за воспитание детей, их подготовку к жизни в новом, быстро меняющемся мире (ст. 44), призывая родителей активно участвовать в формировании образовательной среды своего ребенка, стать полноправными участниками образовательного процесса.

Однако проведенное нами изучение содержания и структуры социальных представлений родителей о смысле и качестве школьного образования, его значении для будущих жизненных достижений ребенка, роли и месте образования в становлении культурного уровня современного человека отчетливо показало, что направление и смысл происходящей оптимизации образования население осознает лишь приблизительно [Андреева, 2015; Андреева, 2016]. Социальные представления родителей об образовании носят откровенно функциональный характер: основной смысл образования они видят не в культурном развитии ребенка, а в приобретении им будущей профессии, желательном в высшем учебном заведении. Соответственно, наибольшую ценность для современных родителей представляют не личностные качества педагога, а лишь его умение учить, объяснять, помогать в освоении нового, то есть его профессиональный уровень. Невысокая ценность в глазах родителей таких профессионально значимых качеств личности педагога, как мудрость, справедливость, честность, говорят о преобладающем отношении к нему как к функции, то есть не как к педагогу в широком смысле слова, а именно как к учителю, транслятору знаний. Родители выступают в роли потребителя школьных услуг по обучению своих детей и убеждены, что качество оказываемой услуги имеет большее значение, нежели собственные усилия школьника.

В целом содержание и структура социальных представлений современных родителей о школьном образовании позволяют предположить, что именно новая модель взаимодействия школы и семьи, отдающая семье приоритет в ответственности за воспитание и образование детей, стала причиной снижения традиционной ценности школы как социального института. Школа утратила свой статус носителя и проводника культуры

и превратилась в учреждение, оказывающее образовательные услуги, качество которых измеряется конкретными учебными достижениями ребенка.

Как при этом родители представляют себе роль психолога в образовательном учреждении, какой помощи ждут от него и какую помощь готовы принять сами? Для получения соответствующей информации мы провели контент-анализ материалов родительских интернет-форумов за 2010—2016 гг. Общение на форумах помогает родителям находить решения самых разных проблем, позволяет увидеть сходство переживаемых ими трудностей, оказывает серьезную психологическую поддержку в условиях нестабильности и неопределенности современной жизни. В отличие от анкетирования и опроса контент-анализ содержания текстовых массивов интернет-форумов позволяет получить суждения респондентов, достаточно свободные от самоцензуры и социальной желательности.

География форумов охватывала основные крупные города России — Москву, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Владивосток, Воронеж, Новосибирск, Ростов-на-Дону, Архангельск. Были проанализированы высказывания родителей дошкольников (133 чел., 200 высказываний), и школьников (146 чел., 220 высказываний), связанные с развитием, воспитанием, образованием и обучением детей. Анализ высказываний позволил выделить несколько категорий суждений, отражающих определенные позиции родителей по отношению к психологу образовательного учреждения (данные представлены в таблице).

Таблица

Суждения родителей, отражающие отношение
к психологу образовательного учреждения (в процентах)

Категории суждений	Высказывания родителей дошкольников n = 200	Высказывания родителей школьников n = 220
Собственные психологические проблемы	30,7	28,6
Недоверие профессионализму психолога	23,7	27,2
Семейные проблемы	15,2	16,4
Доверие профессионализму психологу	12,1	5,7
Психологическое просвещение	15,4	18,8
Другие	2,9	3,3
ВСЕГО	100	100

Из таблицы видно, что в суждениях родителей как дошкольников, так и школьников лидирующее положение в отношении к психологу занимает *опасение перед возможным обнаружением их собственных психологических проблем либо родительской некомпетентности* («скажут, что я сама виновата в проблемах ребенка», «окажется, что я все делаю не так»). Примечательно, что такую позицию родители занимают именно по отношению к психологу, работающему в том образовательном учреждении, которое посещает их ребенок. При возникновении проблемы, требующей квалифицированной психологической помощи, многие из них выражают готовность обратиться в консультативный центр или иную службу, независимую от образовательных структур. По-видимому, причина этого кроется в восприятии психолога образовательного учреждения именно как педагога, представителя системы, а не специалиста, способного квалифицированно решать сложные социально-психологические проблемы.

Среди суждений родителей и дошкольников, и школьников существенное место занимает категория *«недоверие к профессионализму психолога»*. Профессиональной деятельности психолога родители противопоставляют уверенность в своей родительской компетентности, знании особенностей и нужд своего ребенка («я лучше знаю, что нужно моему ребенку»).

Следующее по значимости место занимает категория суждений, связанных с *опасением выявления психологом каких-либо семейных проблем* («не хочу, чтобы залезали в мою семью», «выведать у ребенка, что и как у нас дома»). Мы связываем это с широким обсуждением в СМИ необходимости введения в России института ювенальной юстиции. Несмотря на то, что закон пока не принят, в обществе сложилось достаточно устойчивое представление о ювенальной юстиции как о репрессивной по отношению к семье системе. Во многом этому способствует размытость, нечеткость критериев семейного благополучия, возможность произвольного их толкования работниками социальных служб, недостаточно информативные репортажи в СМИ о вмешательстве органов опеки в семьи. Родители высказывают опасения, что психолог, используя различные профессиональные приемы и методы, сможет получить от ребенка информацию о семье, которая будет использована органами соцзащиты против самой семьи.

Между тем деятельность психолога образовательного учреждения в России регулируется принципом добровольного согласия родителей на любой вид работы с ребенком, включая развивающие занятия. Статья 44.6 Закона об образовании РФ закрепляет за родителями право

давать согласие на проведение психологических и психолого-педагогических обследований ребенка либо отказаться от них. Несовпадение нормативных установок («педагог-психолог обязан создавать условия...» и «психолог образовательного учреждения не имеет права <...> без согласия родителей») порождает диссонанс в отношении к педагогу-психологу образовательного учреждения как потенциально полезному специалисту, однако его потенциал очень мало и односторонне востребован в системе образования.

Высказывания родителей о *доверии психологу как профессионалу* встречаются значительно реже, причем родители дошкольников достоверно чаще говорят об эффективности и полезности развивающих занятий ($p \leq 0,05$), делятся друг с другом положительным опытом, подчеркивают необходимость психологической подготовки ребенка к школе. Родители школьников постарше уже не видят в этих занятиях того потенциала, который может повлиять на успеваемость ребенка, поэтому для достижения более быстрого результата школьнику предпочтут нанять репетитора и тем восполнить отставание в учебе. Можно предположить, что для этих родителей сама идея познавательного развития становится неактуальной, на смену ей приходит идея ценности знания, обучения, имеющая ясные критерии и социальные перспективы.

Еще одной сферой деятельности психолога в образовательном учреждении, позитивно оцениваемой родителями детей разного возраста, является *психологическое просвещение*. Интерес родителей к психологическим знаниям свидетельствует о стремлении к продуктивному взаимодействию с ребенком, желании знать и понимать возрастные особенности развития детей, использовать психологически грамотные способы воспитательного воздействия на ребенка. Безусловно, воспитание психологической грамотности родителей должно стать одним из приоритетных направлений работы педагога-психолога.

Таким образом, несмотря на понимание родителями содержания профессиональной деятельности психолога и некоторые позитивные тенденции в их отношении к психологу образовательного учреждения, настороженное, недоверчивое отношение к нему оказывается доминирующим (различия достоверны при $p \leq 0,001$). Включаясь в систему образования, психолог, как и педагог, становится для родителей прежде всего частью этой системы, представителем социального института, реализующего конкретные задачи обучения и воспитания подрастающего поколения и предъявляющего к ребенку и его семье достаточно жесткие требования. Рассматривая педагога-психолога как представителя системы образования, родители не испыты-

вают уверенности в конфиденциальности информации, получаемой от них или от ребенка в процессе психологической работы, в защищенности внутреннего мира ребенка от постороннего вмешательства.

4. Выводы

Новый закон «Об образовании РФ» определяет пространство деятельности психологической службы как работу по запросу клиента в профильных центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Однако противоречие между объективной необходимостью наличия в школе педагога-психолога и новыми законодательными требованиями, правовая неоднозначность и конфликтность статуса психолога, работающего в системе образования, приводят к тому, что профессиональная позиция психолога в условиях оптимизации образования теряет изначально заложенный в ней гуманистический смысл. Будет ли востребован системой образования педагог-психолог, работающий на «нейтральной территории», насколько эффективной будет оказываемая психологом помощь в решении проблем, связанных с учебным процессом, покажет только время.

Литература

1. *Андреева А. Д.* Социальная модель взаимодействия семьи и школы в контексте реформы российского образования / А. Д. Андреева // *Семья, брак и родительство в современной России*. Выпуск 2. — Москва : Институт психологии РАН, 2015. — С. 347—355.
2. *Андреева А. Д.* Социальные представления родителей об ответственности за образование детей / А. Д. Андреева // *Актуальные вопросы перспективных научных исследований : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 31 мая 2016 г. Часть 1*. — Смоленск : Новаленсо, 2016. — С. 83—99.
3. *Безруких М. М.* Трудности обучения в начальной школе : причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. — Москва : Эксмо. — 2009. — 466 с.
4. *Дубровина И. В.* Практическая психология в лабиринтах современного образования / И. В. Дубровина. — Москва : НОУ ВПО МПСУ, 2014. — 464 с.
5. *Потанина А. Ю.* Нейропсихологические и социальные факторы трудностей обучения в начальной школе и их коррекция : автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / А. Ю. Потанина. — Томск, 2012. — 22 с.
6. *Практическая психология образования : учебное пособие для вузов* / ред. И. В. Дубровина. — 4-е изд., перераб. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 592 с.
7. *Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга* / ред. И. В. Дубровина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 400 с.

8. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — Москва: ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.

Professional Position of Teacher-Psychologist in Terms of Optimizing the Education

© Andreyeva Alla Damirovna (2017), PhD in Psychology, senior research scientist, Psychological Institute of Russian Academy of Education (Moscow, Russia), alladamirovna@yandex.ru.

The problem of demand for teacher-psychologist by system of modern education is considered. The relevance of the study is determined by significant changes in the status and functions of psychologist in education, breaking the stereotype existing about his / her professional activities. The loss of the ideological essence of the profession of a school psychologist is also mentioned, its focus on the interests of the child, development of child's personality. Organizational and conceptual aspects of the school relating to the reform of Russian education and enshrining in the new law on education are analysed. The transfer of the work of psychologist from educational institutions into centres of psycho-pedagogical, medical and social support significantly limits vocational field of psychologist. The high level of heterogeneity of pupils in the parameters of willingness to learn, neuropsychological status, social and cultural development is shown. The author argues that this situation calls for continuous psycho-pedagogical support of the educational process. The attitude of students' parents to the professional position of the psychologist as a representative of the education system is discussed. Domination of the low level of trust in such professionals is revealed. The contradiction between the objective necessity of the presence of the school psychologist and the requirements of the new law on education is shown. The proneness to conflict of professional position of psychologist working in the education system is examined. The author indicates that the professional position of the psychologist in the conditions of optimizing the education loses the humanistic sense initially built in it.

Key words: teacher-psychologist; educational system; professional position; mental development of children; school; family.

References

- Andreyeva, A. D. 2015. Sotsialnaya model vzaimodeystviya semyi i shkoly v kontekste reformy rossiyskogo obrazovaniya. In: *Semiya, brak i roditelstvo v sovremennoy Rossii. Vypusk 2*. Moskva: Institut psikhologii RAN. 347—355. (In Russ.).
- Andreyeva, A. D. 2016. Sotsialnyye predstavleniya roditel'ey ob otvetstvennosti za obrazovaniye detey. In: *Aktualnyye voprosy perspektivnykh nauchnykh issledovaniy: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 2016 g. Chast 1*. Smolensk: Novalenso. 83—99. (In Russ.).
- Bezrukikh, M. M. 2009. *Trudnosti obucheniya v nachalnoy shkole: prichiny, diagnostika, kompleksnaya pomoshch*. Moskva: Eksmo. (In Russ.).

- Dubrovina, I. V. (ed.). 2004. *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: uchebnoye posobiye dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russ.).
- Dubrovina, I. V. (ed.). 2009. *Psikhologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii: rabochaya kniga*. Sankt-Peterburg: Piter. (In Russ.).
- Dubrovina, I. V. 2014. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya*. Moskva: NOU VPO MPSU. (In Russ.).
- Potanina, A. Yu. 2012. *Neyropsikhologicheskiye i sotsialnyye faktory trudnostey obucheniya v nachalnoy shkole i ikh korrektsiya: avtoreferat dissertatsii ... kandidata psikhologicheskikh nauk*. Tomsk. (In Russ.).
- Sirotyuk, A. L. 2003. *Neyropsikhologicheskoye i psikhofiziologicheskoye soprovozhdeniye obucheniya*. Moskva: TTs Sfera. (In Russ.).