

## Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательных действий (на материале чтения)

**Киракосян А.Х.,**

*младший научный сотрудник лаборатории педагогической психологии,  
МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия, gyazenska@gmail.com*

Представлено сравнительное исследование условий формирования готовности к занятиям у учащихся с высоким уровнем заданного познавательного навыка и у учащихся с низким уровнем заданного познавательного навыка (на материале действий чтения). Сравнивались условия, связанные, с одной стороны, с пониманием ребенком неоптимальности своих действий и работой в зоне ближайшего развития, с другой – с работой в зоне актуального развития навыка и удовлетворенностью ребенка продуктом действий. Предполагалась оптимальность второго типа условий для группы, нуждающейся в коррекции. Испытуемыми стали 164 ученика III классов среднеобразовательных школ Москвы. Исследование включало в себя проведение двух типов занятий и оценку возникающей психологической готовности. Результаты показали, что условия, связанные с работой в зоне актуального развития навыка и обеспечивающие положительную эмоциональную реакцию ребенка в отношении продукта собственных действий, являются значимо более оптимальными для коррекционной группы на уровне значимости  $p < 0,05$ . Для группы учеников с высоким уровнем развития навыка значимых различий не выявлено. Таким образом, показана специфика условий возникновения готовности в ситуации коррекции и задана область задач, где работа в зоне актуального развития является наиболее оптимальной.

**Ключевые слова:** коррекция познавательной сферы, психологическая готовность к занятиям, зоны актуального и ближайшего развития, эмоциональное отношение к продукту познавательных действий.

### Введение

Актуальность проблемы коррекции познавательной сферы связана с социальным запросом на оптимизацию процессов обучения. Исследование возникающих проблем в процессе формирования познавательных действий учащегося актуально также и для теоретического анализа, поскольку показывает скрытые при нормальном ходе развития аспекты формирования познавательных действий.

#### Для цитаты:

*Киракосян А.Х.* Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательной сферы (на материале чтения) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. №1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (дата обращения: дд.мм.гггг)

#### For references:

Kirakosyan A.H. Conditions of psychological readiness of pupils to corrections in cognitive areas (based on reading) [Elektronnyi resurs] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Karakosyan.phtml> (Accessed dd.mm.yyyy). (In Russ., Abstr. in Engl.)

Проблема психологической готовности к деятельности активно исследовалась в рамках целого ряда научно-психологических дисциплин – психологии труда, спорта, социальной психологии, военной и педагогической психологии. В любом случае, готовность понимается как особое психологическое состояние, являющееся «существенной предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности» [7, с. 4]; имея сложную динамическую структуру, она выражает совокупность интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, волевых сторон психики в их отношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Обобщая работы в области готовности к деятельности, А.А. Деркач с соавторами выделяют следующие ее основные компоненты [6]:

- мотивационно-ценностный (как положительное отношение к деятельности и стремление к ее выполнению);
- когнитивный (как знания об условиях решения задачи и владение необходимыми умениями и навыками);
- эмоционально-волевой (как регуляция деятельности и настрой на преодоление трудностей).

Выделение этих компонентов носит условный характер, поскольку в реальности они представляют собой некое интегральное состояние готовности или неготовности.

В педагогической психологии понятие «готовность к деятельности» часто рассматривается как готовность к обучению, наиболее часто изучаемая как готовность первоклассника к поступлению в школу [4; 5; 12 и др.]. Являясь предпосылкой эффективной деятельности в целом, психологическая готовность выступает важным условием и для эффективности учебных занятий [17]. Поэтому учащийся, характеризующийся низкой степенью психологической готовности к школьным занятиям, нуждается в коррекционной помощи.

В проведенном нами исследовании нас интересовала прежде всего ситуация длительных учебных трудностей учащегося, поскольку она связана не только с когнитивным компонентом готовности, но и с мотивационным, и эмоционально-волевым. Большинство авторов отмечают важность оказания своевременной коррекционной помощи [3; 8; 11; 13; 14 и др.], когда когнитивные сложности еще не успели повлечь за собой изменения в мотивационной и эмоциональной сферах ребенка. В этом случае речь скорее идет о дополнительной развивающей работе. Однако открытой для исследований остается проблема коррекции познавательной сферы как ситуации, повлекшей за собой изменения мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности.

В этом случае возникает вопрос об условиях, создающих наиболее оптимальное состояние готовности учащегося к выполнению заданных познавательных действий, прежде всего со стороны мотивационного компонента. Для создания адекватной мотивации к коррекционным занятиям важно довести до сведения учащегося наличные у него познавательные трудности, а также пути и положительные последствия их оптимизации [2; 10; 11; 14 и др.]. Однако такой подход видится оправданным лишь в случае коррекции как дополнительной развивающей работы. При длительных трудностях представляются необходимыми противоположные условия. Поэтому основная гипотеза нашего исследования состояла в предположении, что в ситуации коррекции положительные эмоции учащегося в отношении продукта своих познавательных действий – это необходимое условие оптимизации его готовности к их выполнению.

### Метод

Испытуемыми стали 164 учащихся III классов московских среднеобразовательных школ. Заданными познавательными действиями выступали действия чтения. Они были представлены ребенку в виде задачи на создание аудиорассказа, которая активизировала действия чтения. На проводившихся двух типах занятий эта задача выступала для учащихся в двух разных отношениях: как задача, которая успешно решена учеником, и как задача, вызвавшая трудности и требующая дальнейшей работы для ее успешного решения. Таким образом варьировалось условие о положительных эмоциях ребенка в отношении продукта своих действий. Эти два типа занятий проводились для группы слабо читающих и хорошо читающих учащихся, по одному индивидуальному занятию того или иного типа для каждого ученика, после чего оценивалась возникающая психологическая готовность/неготовность к дальнейшим занятиям. Группы хорошо и слабо читающих учащихся были уравнены по параметрам их отношения к чтению и выраженности мотивации достижения/избегания неудачи на основе предварительной диагностики.

По окончании занятия стояла задача оценить возникшую психологическую готовность учащихся к дальнейшим занятиям. Для оценки мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности мы использовали следующие методики:

- словесный отчет – прямой ответ ребенка относительно того, хотел бы он посещать такие занятия в дальнейшем или нет и почему;

- оценка ребенком своего желания/нежелания посещать занятия по модифицированной шкале С.Я. Рубинштейн;

- цветовой тест отношений А.М. Эткинды [16]. Нами использовалась полная процедура этого теста, позволяющая получить индекс ЦТО как показатель общего эмоционального отношения ребенка к занятиям;

- модифицированная ситуация из теста мотивации достижения детей, МД-решетка Шмальта [1] для оценки мотивации достижения/боязни неудачи в отношении ситуации записи аудиорассказа.

- В оценке когнитивного компонента готовности мы стремились получить, прежде всего, данные о самооценке своих навыков самим ребенком, поскольку собственные представления субъекта о своей готовности к деятельности являются важной характеристикой готовности. Кроме того, объективные данные о когнитивном компоненте (а именно о навыке чтения) также были собраны.

- Поэтому для оценки когнитивного компонента готовности мы использовали следующие шкалы:

- оценка ребенком трудности процедуры создания аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн;

- оценка ребенком трудности чтения в школьной учебной ситуации по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн;

- оценка ребенком уровня своего прочтения аудиорассказа по модифицированной шкале самооценки С.Я. Рубинштейн.

Мы просили учащихся оценивать трудность, поскольку субъективное ощущение трудности есть показатель оценки субъектом соотношения освоенности навыка и поставленной задачи.

Для оценки навыка чтения учащихся использовалась стандартизированная методика исследования навыка чтения СМИНЧ А.Н. Корнева [9].

В исследовании проводилось по одному занятию с каждым учеником длительностью примерно 25–50 мин. Занятия проводились двух типов. Общий ход занятий был одинаков во всех случаях: краткий рассказ взрослого об аудиокнигах, демонстрация образца, прослушивание уже готовой аудиозаписи как примера, осуществление ребенком собственной аудиозаписи небольшого фрагмента рассказа или сказки, проведение вышеуказанных диагностических методик с ребенком для выявления его психологической готовности к дальнейшим занятиям. Осуществление аудиозаписи имело в целом также одинаковые этапы: тренировочное прочтение текста и отработка, исполнение под запись, контрольное прослушивание собственной записи, коррекция неудавшихся фрагментов в случае необходимости, контрольное прослушивание итогового варианта. Различия для двух типов занятий состояли в особенностях образца готовой аудиозаписи, сложности текста, мере помощи взрослого.

Так, на занятиях типа «уже успешно» предъявлялся текст уже освоенного уровня трудности (из программы дошкольной подготовки для группы слабо читающих и программы III класса для хорошо читающих) в сочетании с сильным образцом исполнения (слитное прочтение для группы слабых и беглое интонационное прочтение для группы сильных в исполнении других учеников). На занятиях типа «еще нужно поработать» предъявлялся текст повышенной трудности (программа III класса для одной группы и средней школы для другой группы) в сочетании с еще не освоенным образцом исполнения (беглое интонационное прочтение в ученическом исполнении и выразительное актерское исполнение). Таким образом, для каждой из выборок занятия по второму типу строились в области зоны ближайшего развития навыка ребенка, а в первом типе – в области актуального его развития; качество продукта обеспечивалось во втором случае ощутимыми усилиями ребенка, в первом – способом организации занятия.

### Результаты

Полученные данные обрабатывались с помощью статистических методов анализа, прежде всего, методом сравнения групп (использовался t критерий Стьюдента, который дополнялся критерием Манна-Уитни для переменных, чьи показатели были на грани нормального распределения) и с помощью таблиц сопряженности.

В табл. 1 представлены результаты сравнения компонентов психологической готовности учащихся для разных типов занятий. В таблицу внесены средние значения только тех переменных, которые имеют статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0,05$ .

Таблица 1

#### Сравнение показателей психологической готовности для разных типов занятий

Компонент готовности		Тип занятий	Общая выборка	Сильные чтецы	Слабые чтецы
Мотивационный и эмоционально-волевой	Самооценка уровня	1-й тип	–	–	8,06
	желания посещать занятия	2-й тип			6,63

	Индекс ЦТО (эмоциональное отношение)	1-й тип	15,16	-	15,96	
		2-й тип	12,96		10,60	
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	1-й тип	1,82	-	1,72	
		2-й тип	2,32		2,36	
	Когнитивный	Самооценка уровня трудности задачи на аудиозапись	1-й тип	2,44	1,63	3,00
			2-й тип	4,38	3,96	5,18
Самооценка уровня трудности навыка чтения		1-й тип	-	1,23	-	
		2-й тип		2,20		
Самооценка уровня прочтения аудиорассказа		1-й тип	7,11	7,58	-	
		2-й тип	5,65	5,69		

Как видно из табл. 1, два проводимых типа занятий различаются по степени той психологической готовности к дальнейшим занятиям, которая возникает после первого занятия. Однако эти различия не одинаковы для групп сильных и слабых чтецов. Так, в группе сильных чтецов занятия разных типов индуцируют разные показатели по когнитивному компоненту готовности, занятия различаются по уровню их субъективной сложности и вызывают, что интересно, разный уровень оценки собственного навыка чтения. Хотя объективно в этой группе находятся только ученики, характеризующиеся очень высоким уровнем навыка чтения, тип проводимого занятия влияет на последующую их оценку трудности навыка чтения в обычной учебной ситуации. Например, после опыта создания аудиозаписи на занятии по типу «еще нужно поработать» учащиеся с очень высоким уровнем чтения склонны оценивать трудность чтения как более высокую для себя, нежели учащиеся с объективно тем же высоким уровнем чтения, но прошедших перед этим через занятия по типу «уже успешно». То есть у данной группы испытуемых происходит корректировка самооценки собственных умений и навыков на основе предшествующего опыта решения задачи. Аналогично различается и субъективная оценка результатов выполнения задачи.

В группе слабых чтецов занятия двух типов также индуцируют разные состояния готовности к дальнейшим занятиям, однако уже по совсем другим компонентам – компонентам мотивационного и эмоционально-волевого блока. Так, занятия обеих типов различаются в данной группе по уровню желания посещать их в дальнейшем. Кроме того, разные типы занятий вызывают разное эмоциональное отношение к ним. Средний индекс цветового теста отношений для занятий по типу «еще нужно поработать» находится в нижней трети возможных значений, что говорит скорее о негативном к ним отношении. Кроме того, важным представляется статистически значимое различие в уровне боязни неудачи по причине боязни социальных ее последствий – занятия второго типа вызывают более высокий уровень боязни

неудачи, в то время как занятия по типу «уже успешно», хотя и включают в себя те же самые действия, но вызывают значительно меньший уровень боязни неудачи.

В табл. 2 представлены результаты сравнительного анализа показателей готовности, возникающих после занятий разных типов, для групп хорошо и плохо читающих учащихся. В таблицу внесены только статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0,05$ .

Таблица 2

**Сравнение показателей психологической готовности в группах хорошо и слабо читающих учеников**

Компонент готовности		Уровень чтения	1-й тип занятий	2-й тип занятий	Все типы занятий
Мотивационный и эмоционально-волевой	Индекс ЦТО (эмоциональное отношение)	Слабые	–	10,60	13,11
		Сильные		15,48	
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	Слабые	–	0,84	0,66
		Сильные		0,30	
Когнитивный	Самооценка уровня трудности задачи на аудиозапись	Слабые	3,00	–	–
		Сильные	1,63		
	Самооценка уровня трудности навыка чтения	Слабые	3,85	4,16	4,02
		Сильные	1,23	2,20	1,80
	Разница между уровнями трудности навыка и задачи	Слабые	-0,85	–	–
		Сильные	0,47		

Как видно из табл. 2, независимо от типа проводимого занятия ученики с высоким и низким уровнем владения навыком чтения различаются в их готовности заниматься чтением в рамках задачи создания аудиорассказов по эмоциональному компоненту. Для хорошо читающих учащихся занятия в целом более привлекательны, чем для слабо читающих (различен индекс ЦТО). Кроме того, важным представляется различие в уровне боязни неудачи по причине сомнения в собственных силах. Занятия, связанные с чтением (независимо от их типа), актуализируют у слабо читающих учеников в два раза более высокий уровень боязни неудачи и сомнений в собственных навыках, нежели у хорошо читающих.

Различия же между группами учеников с разным уровнем владения навыком чтения на занятиях по типу «еще нужно поработать» являются статистически значимыми по тем же параметрам, но в более выраженной степени. То есть этот тип занятий усиливает описанные выше различия между сильными и слабыми чтецами.

Однако занятия по типу «уже успешно» представляют собой иную картину различий между этими группами учащихся. Статистически значимых различий на уровне мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности нет. Вместо этого различия между этими группами учеников появляются в когнитивном компоненте готовности (именно том, по которому различия между ними объективно существуют), при первом типе занятий представления о своих возможностях начинают различаться. Так, оценка уровня трудности задачи на создание аудиозаписи, как и оценка трудности чтения в учебной ситуации, более высокая у слабо читающих учеников. Заметна и разница в трудности чтения в двух этих разных ситуациях: если для хорошо читающих чтение представляется более сложным в ситуации аудиозаписи, то для слабо читающих чтение представляется более сложным в рамках школьных уроков.

Таким образом, слабо читающие ученики по итогам занятий по типу «уже успешно» корректируют свои представления в соответствии с предъявляемой задачей, они не отличаются от хорошо читающих учеников по возникающим по итогам первого занятия мотивационному и эмоционально-волевому компоненту готовности, значимые различия проявляются по субъективному аспекту когнитивного компонента готовности (по которому эти различия заданы объективно).

Интересные результаты дает анализ случаев прямого согласия или отказа ученика от дальнейших занятий. Отказ рассматривался нами как крайняя степень не готовности к занятиям.

Анализ таблиц сопряженности для случаев отказа и согласия показывает по критерию хи-квадрат Пирсона наличие значимо большей частоты отказов в группе слабо читающих учащихся для занятий по типу «еще нужно поработать», нежели для занятий по типу «уже успешно» на уровне значимости  $p < 0,05$ . В группе хорошо читающих значимой связи не выявлено.

Сравнивая показатели психологической готовности для случаев прямого согласия и отказа учеников от дальнейших занятий (табл. 3), мы можем прийти к выводам о причинах отказа. В таблицу внесены только статистически значимые различия на уровне значимости  $p < 0,05$ .

Таблица 3

**Сравнение показателей психологической готовности в случаях согласия и отказа посещать занятия**

Компонент готовности		Ответ ученика	Сильные чтецы	Слабые чтецы
Мотивационный и эмоционально-волевой	Самооценка уровня желания посещать занятия	Согласие	8,11	8,34
		Отказ	4,44	4,06
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа	Согласие	–	1,80
		Отказ		2,86

Когнитивный	Самооценка уровня	Согласие	–	3,00
	трудности задачи на аудиозапись	Отказ		6,93
	Разница между уровнями трудности навыка и задачи	Согласие	–	-0,93
		Отказ		2,33

Причины отказов и согласий различны для групп учеников с высоким и низким уровнем чтения. Для группы сильных чтецов отказы связаны исключительно с низким уровнем желания посещать данные занятия, значимых различий по всем остальным параметрам не выявлено. При этом причины отказов учеников из группы слабо читающих более разнообразны. Кроме низкого желания, к ним относятся: боязнь неудачи из-за возможных негативных социальных ее последствий, высокий субъективный уровень трудности задачи на создание аудиорассказов, а также превышение этого уровня над трудностью задач на чтение в рамках учебы.

### Выводы

Таким образом, по результатам исследования, показатели психологической готовности, возникающей после разных типов занятия, различны для групп учащихся с высоким и низким уровнями чтения. Это позволяет сделать вывод о специфике слабоуспевающих учеников.

В самом общем виде полученные результаты свидетельствуют о том, что создание условий по типу «уже успешно» формирует более высокий уровень готовности к дальнейшим занятиям в группе слабо владеющих заданным навыком, нежели создание условий по типу «еще нужно поработать». Отметим, что объективная характеристика возможностей учеников этой группы скорее может выражаться вторым описанием «еще нужно поработать», но никак не является успешной. В то время как для группы с высоким уровнем владения заданным навыком высокая готовность к дальнейшим занятиям формируется в обоих условиях.

Компонентами готовности, реагирующими на изменение условий занятия, для группы слабо читающих являются, прежде всего, мотивационный и эмоционально-волевой, а для группы хорошо читающих – когнитивный. Мы считаем эту закономерность свидетельствующей, прежде всего, об изменении готовности слабых учащихся к занятиям чтением в целом, когда кроме снижения уровня владения навыком, снижается и мотивационная готовность к ним, а также меняется эмоциональное отношение к заданным познавательным действиям вследствие длительных трудностей в них. Это различие между группами учеников с высоким и низким уровнем заданного навыка имеется при рассмотрении данных по всем типам занятий вместе, т. е. независимо от типа занятий. Интересно, что при занятиях, создающих условия для положительного эмоционального отклика ребенка на продукт своих познавательных действий, это различие между группами хорошо и слабо читающих учеников нивелируется, и, наоборот, оно усиливается, при занятиях, акцентирующих зону неосвоенности ребенка.

То есть занятия, направленные на работу в области еще не освоенного ребенком, а лишь лежащего в зоне ближайшего развития, вместо активизации усилий и желания по освоению, наоборот, в группе учеников с длительной историей трудностей, провоцируют активизацию защитных механизмов, что выражается в негативном эмоциональном восприятии занятий и отрыве представлений о своих познавательных возможностях от их объективного уровня.



Результаты, казалось бы, не ясны с точки зрения представлений о развивающем эффекте работы в зоне ближайшего развития. Вместе с тем, они вводят зону задач, где этот эффект может носить и обратное значение. Ведь в исследовании речь шла о начальных этапах коррекции, задачей которых должна стать, прежде всего, оптимизация состояния готовности к занятиям, а задача оптимизации познавательных действий ребенка возникает лишь после решения первой.

Обеспечение же условий для положительной эмоциональной реакции ребенка в отношении продукта своей деятельности на занятиях, затрагивающих лишь область уже актуально достигнутого в отношении заданного познавательного действия, создают условия, с одной стороны, для более высокой психологической готовности к дальнейшим занятиям за счет ее повышения по мотивационному и эмоционально-волевому компоненту, а с другой – для приближения представлений ребенка о когнитивном компоненте своей готовности к объективной его характеристике.

Для образовательной практики исследование обосновывает специфику слабоуспевающих учащихся и необходимость включения в начальный этап оказания им психолого-педагогической коррекционной помощи задачи формирования компонентов готовности ребенка к занятиям, в особенности мотивационного и эмоционально-волевого компонентов, а также задает возможный путь этой оптимизации – через создание условий, где актуальный уровень развития навыка ребенка оказывается достаточным для выполнения поставленных перед ним задач.

## Литература

1. *Афанасьева Н.В.* Руководство к тесту мотивации достижения детей 9–11 лет. МД-решетка Шмальта. М.: Когито-Центр, 1998. 36 с.
2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: Учеб. пособие для студ. вузов. СПб.: Питер, 2008. 160 с.
3. *Биктина Н.Н.* Экспериментальное исследование предупреждения ранних проявлений школьной дезадаптации у детей 6–7 лет [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2009. № 3. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2009/n3/Bikitina.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml) (дата обращения 22.03.2013).
4. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности/ Под ред. Д.И. Фельдштейна, вступит. статья Д.И. Фельдштейна: 2-е изд. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
5. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе /Гл. ред. Е. Строгонова: 4-е изд. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
6. *Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михайлов О.В.* Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М.: РАГС, 2008. 96 с.
7. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психологические проблемы готовности к деятельности / Под. ред. А.И. Гуторова. Минск: Изд-во Белорусского гос. ун-та, 1976. 176 с.
8. *Карабанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка: Учеб. пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 190 с.
9. *Корнев А.Н.* Нарушение чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.

10. *Круглова Н.Ф.* Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника: Учеб.-метод. пособие / Под общ. ред. О.А. Конопкина и В.И. Панова. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. 247 с.

11. *Локалова Н.П.* Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление: Учебное пособие-хрестоматия. М.: Компания Спутник+, 2007. 383 с.

12. *Нижегородцева Н.В.* Системогенетический анализ готовности к обучению: Монография / Под ред. В.Д. Шадрикова. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. 367 с.

13. *Овчарова Р.В.* Технологии практического психолога образования: Учеб. пособие для студ. высш. спец. учеб. заведений. М.: Твор. центр «Сфера»; Юрайт, 2001. 441 с.

14. Практическая психология образования: Учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / Андреева А.Д., Воронова А.Д., Вохмянина Т.В. и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Твор. центр «Сфера», 1998. 525 с.

15. *Талызина Н.Ф.* «Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом» // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 27–31.

16. Цветовой тест отношений: Метод. рекомендации / Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева; Сост. Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд. Л.: Ленингр. н.-и. психоневрол. ин-т, 1985. 18 с.

17. *Шишкина О.И.* Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 119 с.

# Conditions of Psychological Readiness of Pupils to Corrections in Cognitive Areas (Based on Reading)

**Kirakosyan A. Kh.**

*Junior Research Associate, Laboratory of Educational Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ryazenka@gmail.com*

---

We present a comparative study of the conditions of formation of readiness for classes in students with high and low levels of a given cognitive skill (based on the reading actions). We compared conditions associated, on the one hand, with the child's understanding that his actions are not optimal, and with the work in the zone of proximal development, on the other, with the work in the area of actual skill development and child's satisfaction of the actions result. We assumed optimality of the second type conditions for the group that needs correction. The subjects were 164 III grade student of Moscow secondary schools. The study included two types of classes and psychological readiness evaluation. The results showed that the conditions associated with the work in the area of actual development of skill and providing a positive emotional response to the child's relation to the product of their own actions, are significantly more optimal for correctional groups at a significance level of  $p < 0,05$ . For a group of students with a high level of skill significant differences were not found. Thus, we showed the specificity of the conditions of readiness in the correction and describe the tasks, where the work in the area of actual development is the most optimal.

**Keywords:** correction of cognitive abilities, psychological readiness for classes, zone of actual and proximal development, emotional attitude to the product of cognitive actions.

---

## References

1. Afanas'eva N.V. Rukovodstvo k testu motivacii dostizheniia detei 9-11 let. MD-reshetka Shmal'ta [Guide to the test of achievement motivation of children 9-11 years old. MD-lattice Shmalta]. Moscow: Kogito-Centr, 1998. 36 p.
2. Ahutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod: ucheb. Posobie dlja studentov vuzov [Overcoming the difficulties of the exercise: neuropsychological approach]. St. Petersburg: Piter, 2008. 160 p.
3. Biktina N.N. Eksperimental'noe issledovanie preduprezhdeniia rannih proyavlenii shkol'noi dezadaptacii u detei 6-7 let [Experimental study of the prevention of early manifestations of school maladjustment in children 6-7 years]. [Internet resource] *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru* [Psychological science and education PSYEDU.ru], 2009, no. 3. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2009/n3/Bikitina.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n3/Bikitina.shtml) (Accessed 10.10.2013).
4. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniia lichnosti [Problems of identity formation]. Fel'dshtein D.I., ed. Moscow: Publ. «Institut prakticheskoi psihologii», Voronezh: NPO «MODJeK», 1997. 352 p.
5. Gutkina N.I. Psihologicheskaja gotovnost' k shkole [Psychological readiness for school]. Strogonova E., ed. St. Petersburg: Piter, 2004. 208 p.
6. Derkach A.A., Selezneva E.V., Mihajlov O.V. Gotovnost' k dejatel'nosti kak akmeologicheskij enomen [Readiness activities as acmeological phenomenon]. Moscow: RAGS, 2008. 96 p.

7. D'jachenko M.I., Kandybovich L.A. Psihologicheskie problem gotovnosti k dejatel'nosti [Psychological problems Preparedness]. Gutorov A.I., ed. Minsk: Publ. Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, 1976. 176 p.

8. Karabanova O.A. Igra v korrekcii psihicheskogo razvitiya rebenka: uchebnoe posobie [Game correction child's mental development: a training manual]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. 190 p.

9. Kornev A.N. Narushenie chtenia i pis'ma u detei [Violation of reading and writing in children]. St. Petersburg: Rech', 2003. 330 p.

10. Kruglova N.F. Psihologicheskaia diagnostika i korrekciia struktury uchebnoi deiatel'nosti mladshogo shkol'nika: Ucheb.-metod. Posobie [Psychological diagnosis and correction of structure of learning activities younger schoolboy]. Konopkina O.A., eds. Moscow : Mosk. psihol.soc. in-t, 2004. 247 p.

11. Lokalova N.P. Psihodiagnostika trudnostei v obuchenii i ih preodolenie: uchebnoe posobie-hrestomatija [Psychodiagnosics learning difficulties and overcoming them]. Moscow: Kompanija Sputnik+, 2007. 383 p.

12. Nizhegorodceva N.V. Sistemogeneticheskii analiz gotovnosti k obucheniiu: [monografiia] [System-genetic analysis of readiness for training]. Shadrikov V.D., ed. Jaroslavl': Avers Press, 2004. 367 p.

13. Ovcharova R.V. Tehnologii prakticheskogo psihologa obrazovaniia: Ucheb. Posobie dlja studentov vyssh. spec. ucheb. zavedenii [Practical psychologist technology education]. Moscow: Tvor. centr "Sfera": Jurajt, 2001. 441 p.

14. Prakticheskaja psihologija obrazovaniia: Ucheb. dlja studentov vyssh. I sred. spec. ucheb. zavedenii [Practical psychology of education]. Dubrovina I.V., ed. Moscow: Tvor. Centr Sfera, 1998. 525 p.

15. Talyzina N.F. Uverena, chto budushhee psihologii za deiatel'nostnym podhodom [I am sure that the future of the psychology behind the activity approach]. *Psihologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2005, no. 4, pp. 27–31.

16. Tzvetovoi test otnoshenii: Metod. Rekomendacii [Color test relations: Method. recommendations]. Leningr. n.-i. psihonevrol. in-t im. V.M. Behtereva. Sost. E. F. Bazhin, A. M. Jetkind. St. Petersburg :Leningr. n.-i. psihonevrol. in-t, 1985. 18 p.

17. Shishkina O.I. Psihologo-pedagogicheskie usloviia vzniknoveniia situativnoi gotovnosti uchashhihsia srednei shkoly k zaniatiiu. Diss. kand. psihol. nauk. [Psycho-pedagogical conditions of situational readiness of high school students to engage in. Ph. D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2009. 119 p.