

На правах рукописи

Киракосян Анна Хачатуровна

**ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ
К УСВОЕНИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ)**

Специальность: 19.00.07 – Педагогическая психология
(психологические науки)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Москва – 2014

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

Научный руководитель: **Талызина Нина Федоровна** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО; профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»

Официальные оппоненты: **Шабельников Виталий Константинович** – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой педагогической психологии факультета психолого-педагогического образования института психологии имени Л.С. Выготского ФГБОУ ВПО РГГУ

Божович Елена Дмитриевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник; заведующий лабораторией психологии учения ФГНУ Психологический институт РАО

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «**Московский государственный лингвистический университет**»

Защита состоится 13 марта 2015 года в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д 501.001.11 в ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» по адресу: 125009, г. Москва, ул. Моховая, дом 11, стр. 9, аудитория 215.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва, Ломоносовский просп., д. 27) и на сайте факультета психологии (<http://www.psy.msu.ru/science/autoref/index.html>) и на сайте Научно-консультативного совета РПО (<http://www.psy-science-council.ru/>).

Автореферат разослан _____ 2014 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета Д 501.001.11
кандидат педагогических наук, доцент



И.А. Володарская

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Приоритетным направлением новых государственных образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала школьной образовательной системы, что требует обеспечения психологической готовности учащихся к усвоению познавательных действий.

К настоящему времени в деятельностной теории учения значительно разработана проблема закономерностей усвоения познавательных действий и структуры учебной деятельности (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, З.А. Решетова, Н.Ф. Талызина, И.И. Ильясков, Н.Г. Салмина, Т.В. Габай и др.). Менее изучаемой является проблема предпосылок эффективного усвоения познавательных действий; мало изученными остаются состояние ученика, приступающего к учению, отношение ребенка к усваиваемым действиям и занятиям и т.д. В то же время, исследования состояния психологической готовности к деятельности показывают, что оно является значимой предпосылкой ее успешности (Дьяченко, Кандыбович, 1976; Деркач, Селезнева, Михайлов, 2008; и др.).

Психологическая готовность к обучению в настоящее время подробно изучена в педагогической психологии, прежде всего, как готовность первоклассника к началу школьного обучения; изучены пути ее диагностики и развития (Божович, 1979; Салмина, 1987; Венгер, 1994; Дубровина, 1998; Вьюнова, 2003; Нижегородцева, 2004; Гуткина, 2004; Князева, 2007; Круглова, 2010; и др.). Однако проблема психологической готовности к занятиям как предпосылки их эффективности актуальна и в течение дальнейшего школьного обучения. Готовность к занятию более старших учеников и пути ее повышения изучаются реже (Шишкина, 2009).

Изучение готовности к занятию особенно актуально в ситуации школьных трудностей; длительные трудности в усвоении познавательных действий приводят к возникновению реакций на этот неуспех и дезорганизации состояния

психологической готовности к занятиям (Маркова, 1990; Гаврилова, 1995; Корнев, 1997; Славина, 1998; Акимова, Козлова, 2000; Ахутина, Пылаева, 2008; и др.).

В задачи коррекции, как правило, включается создание положительного настроения на собственно коррекционные занятия и не ставится задача обеспечения положительного отношения или, шире, оптимизации психологической готовности к тем областям школьных занятий, которые породили саму необходимость коррекции (Карпенко, 1980; Лалаева, 1983; Гаврилова, 1995; Гуткина, 1995; Боденко, 1998; Корнев, 1997; Карабанова, 1997; Славина, 1998; Дубровина, 2004, 1998; Костромина, 1999; Еремина, 2000; Акимова, Козлова, 2000; Кобзарева, 2000; Овчарова 2000; Добрынина, 2002; Круглова, 2010; Локалева, 2003; Ахутина, Пылаева, 2008; и др.).

Осмысление разработанных в деятельностной теории учения положений и приемов при поиске путей оптимизации психологической готовности к преодолению трудностей усвоения является актуальной задачей и для теоретического анализа.

Проблема исследования состоит в необходимости разработки приемов, способов и условий оптимизации состояния психологической готовности к усвоению общих и специфических познавательных действий.

Цель работы состоит в исследовании путей оптимизации ситуативной психологической готовности ребенка к усвоению общих и специфических познавательных действий на коррекционных занятиях.

Объектом исследования выступает ситуативная психологическая готовность учащегося к коррекционным занятиям.

Предметом исследования выступают условия оптимизации ситуативной психологической готовности учащихся начальных классов к коррекционным занятиям.

Гипотеза исследования: оптимизация ситуативной готовности к коррекционным занятиям на начальных этапах связана с повышением мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности. К повышению этих компонентов на коррекционных занятиях приводит предъявление задач, требующих от учащегося

общих и специфических познавательных действий, усвоенных им ранее на уровне самостоятельного выполнения. Оптимизация ситуативной готовности приводит к повышению эффективности последующих коррекционных занятий.

Задачи исследования:

1. Теоретическое обоснование проблемы готовности к занятию при коррекции на основе анализа публикаций по вопросам психологической готовности к деятельности, и в частности, к обучению; анализа понятия «коррекция» и выделения специфики его понимания в данной работе, а также выделения способов оптимизации состояния готовности в области коррекции познавательных действий.
2. Выделение способов решения поставленной проблемы в деятельностной теории учения и теоретическое обоснование гипотезы на материале обзора исследований проблемы мотивационного компонента готовности к деятельности и анализа понятий о зонах ближайшего и актуального развития.
3. Эмпирическое изучение особенностей возникновения состояния ситуативной готовности к занятиям при предъявлении задач разной меры доступности – доступных для самостоятельно решения или решаемых при помощи взрослого – для учащихся с высоким и низким уровнем владения общими и специфическими познавательными действиями (на материале чтения).
4. Эмпирическое изучение состояния ситуативной готовности как предпосылки эффективной деятельности при коррекции и сравнение действий ребенка на занятиях до и после оптимизации готовности к ним (на материале чтения).
5. Проведение качественного анализа особенностей оптимизации состояния ситуативной психологической готовности к занятиям и изменения состояния готовности при длительной коррекции (на материале чтения).

Методологическую и теоретическую основу исследования составили положения деятельностного подхода в психологии, культурно-исторической теории и деятельностной теории учения о механизмах развития психики и действию как

единице ее изучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и их последователи).

Методы исследования, использованные в данной работе, – теоретический анализ литературы, корреляционный квазиэксперимент, формирующий эксперимент, структурированное наблюдение, структурированное интервью. Использовались методики: Л.И. Божович «Лесенка уроков»; С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна «Составление расписания на неделю»; МД-решетка (решетка мотивации достижения) Х.Д. Шмальта, адаптированная и нормированная на российской выборке Н.В. Афанасьевой; модифицированные шкалы самооценки С.Я. Рубинштейн; цветовой тест отношений А.М. Эткинда; стандартизированная методика оценки навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева.

Характеристика выборки. В первой серии исследования при изучении особенностей оптимизации ситуативной готовности учащихся с высоким и низким уровнем осваиваемых действий испытуемыми выступили учащиеся 3-х классов московских средних общеобразовательных школ в количестве 196 человек. Во второй серии, где проводилось сравнение действий ребенка на занятиях до и после оптимизации готовности к ним, участвовали слабо читающие ученики 2–4-х классов школы-интерната среднего (полного) общего образования г. Москвы в количестве 54-х человек. В третьей серии, где проводился качественный анализ изменения готовности при длительной коррекции, участвовали 27 учеников того же интерната.

Научная новизна результатов исследования. Исследование условий оптимизации ситуативной готовности учащихся к выполнению осваиваемых познавательных действий на занятиях впервые показало, что эти условия различны для учащихся с высоким и низким уровнем усвоения этих действий. Различия связаны с мерой доступности для конкретного ученика предъявляемых задач. Впервые показано, что для учащихся, имеющих трудности усвоения, предъявление задач, решаемых ими самостоятельно, приводит к повышению мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности (в отличие от задач,

решаемых при помощи взрослого); для учащихся, не имеющих трудности усвоения, высокий уровень компонентов готовности характерен как при предъявлении задач, решаемых самостоятельно, так и задач, решаемых при помощи взрослого.

Впервые раскрыто состояние готовности к коррекционным занятиям как предпосылки их эффективности: действия учащегося при сформированной готовности отличаются большей инициативностью ребенка, мерой его самостоятельности и долей выполняемых им контрольных действий.

Впервые как форма включающей деятельности задана кружковая деятельность. Эта форма опробована на единичных занятиях и при длительном коррекционном курсе; показан ее дополнительный ресурс компенсации в сравнении с игрой.

Теоретическая значимость. Реализуя деятельностный подход, исследование вносит вклад в изучение условий психологической готовности учащегося к занятиям; обосновывается задача создания условий готовности к занятиям как одна из необходимых задач при оказании коррекционной помощи. Таким условием, по итогам работы, могут служить мера доступности для конкретного ученика предъявляемых вначале задач, а также использование включающей деятельности.

В работе проведен теоретический анализ места и задач коррекции в образовательном процессе с позиций психологической готовности к обучению; выделены способы оптимизации готовности к коррекционно-развивающим занятиям и способы создания мотивации к формированию познавательных действий. Проведенное исследование показывает специфику компонентов психологической готовности в ситуации коррекции. Результаты исследования вносят вклад в изучение путей создания мотивации к занятиям.

Практическая значимость. Полученные результаты могут использоваться в практике образования для осуществления коррекционной помощи учащимся, а также при разработке коррекционных и методических пособий. В частности, в практике образования для повышения положительного отношения к чтению может использоваться разработанная включающая деятельность – запись аудиокниг.

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечиваются методологическими принципами, положенными в основу исследования; теоретическим анализом поставленных проблем; достаточным объемом выборки испытуемых; использованием методов и методик, адекватных целям и задачам исследования, и применением адекватных методов математической статистики.

Положения, выносимые на защиту:

1. Одной из задач коррекционной помощи в образовательном процессе является оптимизация ситуативной психологической готовности ученика к выполнению усваиваемых познавательных действий.
2. Условия создания ситуативной готовности к занятиям различны для учеников, имеющих и не имеющих трудности усвоения заданных познавательных действий.
3. Для учеников, имеющих трудности усвоения заданных познавательных действий, оптимизация ситуативной готовности к занятиям на начальных этапах связана с повышением мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов готовности. К повышению этих компонентов приводит предъявление задач, требующих от учащегося общих и специфических познавательных действий, усвоенных им ранее на уровне самостоятельного выполнения.
4. Для учеников, не имеющих трудности усвоения познавательных действий, высокий уровень компонентов готовности возникает при предъявлении как задач, решаемых самостоятельно, так и задач, решаемых при помощи взрослого.
5. Выполнение учащимся усваиваемых познавательных действий в рамках коррекционных занятий при обеспечении условий его готовности к ним характеризуется более высокой инициативностью учащегося, мерой его самостоятельности, долей действий контроля, выполняемых им, и более высокой эффективностью занятий.

Апробация результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования обсуждались на: Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, ЯГПУ,

2011); Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: реализация системно-деятельностного подхода» (Шадринск, 2011); Международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы психологии» (Москва, 2012); 5-м съезде Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество» (Москва, 2012); Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Молодые ученые – нашей новой школе» (Москва, МГППУ, 2012); Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: теоретические и практические проблемы современных наук» (Москва, 2012); Международной конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии» (Москва, Институт психологии РАН, 2013); Всероссийской научной конференции «Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии» (Москва, МГУ, 2013); Всероссийской конференции «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы» (Москва, МГУ, 2014); обсуждались на заседании лаборатории педагогической психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) и заседании кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (2011, 2014).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, выводов, списка литературы и трех приложений. Работа включает 8 таблиц и 13 рисунков. Основной текст диссертации изложен на 150 страницах. Список литературы включает 293 источника, из них 18 на иностранных языках.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** обосновывается актуальность изучения проблемы; определяются методологическая и теоретическая основа исследования, его цели и задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость; излагаются положения, выносимые на защиту.

Первая глава «Проблема коррекции как проблема психологической готовности к занятию» посвящена теоретическому обоснованию проблемы готовности ребенка к преодолению трудностей усвоения познавательных действий.

Первый параграф «Понятие готовности к деятельности» посвящен анализу понятия «психологическая готовность».

Проблема психологической готовности к деятельности исследовалась в рамках целого ряда научно-психологических дисциплин – психологии труда, психологии спорта, социальной психологии, военной, а также педагогической психологии (Левитов, 1964; Генов, 1971; Ганюшкин, 1972; Пуни, 1973; Дьяченко, Кандыбович, 1976; Тыклюк, 2007; Деркач, Селезнева, Михайлов, 2008; Слюсарева, 2010; и др.). Готовность понимается как особое психологическое состояние, являющееся «существенной предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности» (Дьяченко, Кандыбович, 1976, с. 4).

На основе анализа ряда исследований психологической готовности А.А. Деркач с соавторами выделяют общие компоненты готовности (Деркач, 2008): мотивационно-ценностный компонент (как положительное отношение к деятельности и стремление к ее выполнению); когнитивный компонент (как знания об условиях решения задачи и владение необходимыми умениями и навыками); эмоционально-волевой компонент (как регуляция деятельности и настрой на преодоление трудностей).

В педагогической психологии понятие готовности к деятельности часто рассматривается как готовность к обучению, наиболее часто изучаемая как готовность первоклассника к поступлению в школу и обучению в начальных классах. Многочисленные работы по этой тематике (Божович, 1979; Салмина, 1987; Венгер, 1994; Дубровина, 1998; Вьюнова, 2003; Гуткина, 2004; Нижегородцева, 2004; Князева, 2007; Круглова, 2010; и др.) акцентируют разные критерии готовности к школе, способы их диагностики и развития. Всеми авторами выделяются познавательные, эмоциональные, мотивационные и волевые характеристики учащегося. В работе О.А. Шишкиной, посвященной условиям ситуативной

готовности учащихся к занятию в средней школе, показана роль готовности как предпосылки эффективной деятельности (Шишкина О.А., 2009).

В отношении коррекции познавательных действий понятие готовности ученика к занятиям в настоящий момент является малоиспользуемым. Вместе с тем, сам вопрос о готовности ребенка к коррекционным занятиям в рамках образовательного процесса поднимает пласт новых исследовательских задач.

Второй параграф «Понятие коррекции и его специфика» посвящен анализу понятия коррекции в образовательном процессе.

В психологии коррекция, в общем виде, понимается как «исправление особенностей психического развития, не соответствующих оптимальной модели» (Овчарова, 2001, с. 86). Под особенностями психического развития понимается познавательная сфера ребенка, эмоционально-личностная, двигательная и др.

Основным содержанием коррекции, в общем виде, считается создание условий, в которых развитие ребенка осуществляется благоприятным образом. Эти условия конкретизируются в зависимости от задач коррекции, ставших предметом исследований (Гаврилова, 1995; Ануфриев, Костромина, 1997; Славина, 1998; Шаховская, Усанова, 1998; Дубровина, 1998, 2004; Акимова, Козлова, 2000; Семаго, Семаго, 2000; Ермилова, 2000; Овчарова, 2001; Гуткина, 2004; Забрамная, 2004; Карабанова, 2004; Круглова, 2004; Ахутина, Пылаева, 2008; и др.).

В рамках педагогической психологии важно место коррекции в образовательном процессе. В свете представлений о психологической готовности к деятельности ясно, что наличие психологической готовности к урокам есть необходимое условие успешности развития ребенка в рамках этих уроков. Если ученик плохо успевает по предмету, то в дальнейшем к нему формируется отрицательное отношение (Славина, 1998). Отрицательное отношение и низкая мотивация, в свою очередь, приводят к еще большему нежеланию учиться и еще большему отставанию по предмету. Образуется эффект «снежного кома», когда низкая мотивация влечет за собой очередные неуспехи, а новые трудности ведут к

еще большему снижению мотивации (Ахутина, Пылаева, 2008). Таким образом, отличием коррекционной помощи выступает наличие предшествующего опыта неуспеха учащегося, изменившего его отношение к познавательным действиям.

В работе О.А. Карабановой представлен ряд стержневых вопросов о коррекционном процессе: каковы основные задачи коррекции, что следует понимать под отклонениями в развитии, каковы показания для ее осуществления, по каким критериям оценивается эффективность коррекции (Карабанова, 2002). Отвечая на эти вопросы, можно охарактеризовать тот вид коррекции, о котором идет речь в данной работе, и специфику его понимания.

Отклонением, служащим показанием к коррекции в образовательном процессе, является несоблюдение необходимых условий психологической готовности учащегося к занятию – низкий уровень усвоения знаний и умений наряду с уже сформировавшимся негативным отношением к учебной задаче и непродуктивными установками в отношении нее в результате длительных трудностей. Такая ситуация, создающая препятствия для эффективного обучения на уроках, нуждается в организации психологической помощи.

Основной задачей коррекции при таком понимании является воссоздание условий для оптимальной в рамках индивидуальных особенностей психологической готовности ребенка к усвоению учебного материала как фактора эффективности этого усвоения. Рассматривая комплексные причины затруднений учащегося в процессе обучения как низкую степень психологической готовности к заданному уроку, к основным задачам коррекционной помощи могут быть отнесены компоненты готовности, понимаемые как мотивационный компонент, когнитивный и эмоционально-волевой.

Эффективной будет считаться та коррекция, которая приведет к максимальной компенсации этих условий, позволив, тем самым, наряду с педагогическим процессом, достичь готовности ребенка к занятиям для последующего успешного усвоения учебной программы.

Третий параграф «Способы оптимизации состояния психологической готовности к занятию в ситуации коррекции» посвящен анализу реакций ученика на длительные трудности и обзору имеющихся способов и приемов оптимизации мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности в работах в области коррекции познавательной сферы.

Необходимой составляющей, связанной с обеспечением положительного отношения ученика к занятиям, признается своевременное, как можно более раннее, начало оказания коррекционной помощи (Психокоррекция: теория и практика, 1995; Ануфриев, Кастромина, 1997; Смолярчук, 1997; Ахутина, Пылаева, 2008; Дубровина, 1998; Кобзарева, Кузьмина, 2000; Овчарова, 2001; Овчинникова, 2004; Круглова, 2004, 2010; и др.). В литературе описываются следующие способы и приемы создания на коррекционно-развивающих занятиях положительного эмоционального настроения ребенка:

- создание ситуаций успеха как эксплицирование успеха ребенка через графики, схемы и т.д. (Боденко, 1998; Костромина, Нагаева, 1999; Еремина, 2000; Дубровина, 2004; и др.); похвалу за любое улучшение (Барцалкина, 1977; Лалаева, 1983; Гуткина, 1995; Славина, 1998; Акимова, Козлова, 2000; Локалева, 2003; и др.); регуляцию степени трудности заданий (Ахутина, Пылаева, 2008); организацию иных успешных видов деятельности – рисование, лепка и т.д. (Корнев, 1997; Кобзарева, Кузьмина, 2000; и др.);

- предварительная беседа о положительных последствиях занятий (Карпенко, 1980; Карабанова, 1997; Дубровина, 1998; Славина, 1998; Овчарова 2000; и др.);

- использование игровой формы занятий для детей дошкольного и младшего школьного возраста (Карпенко, 1980; Лалаева, 1983; Карабанова, 1997; Дубровина, 1998; Душабаев, 2000; Еремина, 2000; Овчарова, 2000; Добрынина, 2002; Ахутина, Пылаева, 2008; Круглова, 2010; и др.);

- привлечение ближайшего социального окружения ребенка (учителя, родители, сверстники) (Гаврилова, 1995; Карабанова, 1997; Дубровина, 1998; Славина, 1998; Овчарова 2000; Добрынина, 2002; и др.).

Анализ способов создания положительного отношения к занятиям показывает, что, во-первых, в задачи коррекции, как правило, включается создание положительного настроения на собственно коррекционные занятия и не ставится задача обеспечения положительного отношения или, шире, оптимизации психологической готовности к тем областям школьных занятий, которые породили саму необходимость коррекции. Во-вторых, как необходимая составляющая оказания коррекционной помощи и обеспечения положительного отношения указывается своевременное, как можно более раннее, начало ее оказания. Вместе с тем, специфика ситуации коррекции, изучаемая в данной работе и понимаемая как длительный опыт трудностей, снижающий общее состояние готовности к занятиям по всем компонентам, а не только по когнитивному, изучена недостаточно.

Вторая глава «Оптимизация мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности в деятельностной теории» посвящена поиску способов решения поставленной проблемы в деятельностной теории учения и теоретическому обоснованию гипотезы.

Первый параграф «Формирование мотивационного компонента готовности в деятельностной теории учения» посвящен поиску приемов работы с мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферами в деятельностной теории учения.

В работе В.А. Иванникова по исследованию механизмов воли у человека воля рассматривается как изменение смысла действий (придание им дополнительного смысла), которые уже приняты к исполнению (либо должны быть исполнены в силу социальной необходимости), но не имеют достаточного побуждения (Иванников, 1998). Причем, смысл рассматривается как то образование, которое сообщает действию субъекта побудительную силу. В своей работе В.А. Иванников,

проанализировав различные источники, выделил ряд возможных способов изменения (придания) смысла действий субъекта.

Приемы изменения смысла выполняемого действия разрабатывались в свете разных исследовательских задач: исследование произвольности, закономерностей формирования умственных действий, механизмов внимания и т.д. (Непомнящая, 1965; Шабельников, 1977; Елфимова, 1978; Карпенко, 1980; Выготский, 1983; Подольский, 1987; А.Н. Леонтьев, 2009; А.Н. Леонтьев, Розенблюм, 1999; и др.), а также в условиях, отличающихся от ситуации коррекции.

В экспериментах по формированию умственных действий выяснилось, что наиболее эффективным приемом, работающим при различных усложняющих факторах (несоответствие задания возрастным возможностям ребенка, пониженная мотивация, монотонные повторяющиеся действия и т.д.), является прием организации действий ученика так, чтобы необходимые действия (заданные экспериментатором) соотносились с имеющимися мотивами ребенка через использование включающей деятельности (обычно игры) (Елфимова, 1978; Карпенко, 1980; Шабельников, 1977; Подольский, 1987; и др.).

Данный прием, будучи созданным для иных исследовательских задач, представляется ценным для задач коррекции и оптимизации компонентов готовности к выполнению усваиваемых познавательных действий.

Второй параграф «Работа в зоне актуального развития как условие продвижения в зону ближайшего развития» посвящен понятию о зонах ближайшего и актуального развития, их соотношению и роли в развитии.

Понятия о зонах ближайшего и актуального развития были введены Л.С. Выготским. В качестве способа выявления расхождения между уровнем актуального и ближайшего развития Л.С. Выготский рассматривает расхождение между уровнем задач, решаемых ребенком самостоятельно и в сотрудничестве со взрослым (Выготский, 1982, с. 247).

Исследования показывают, что развивающим эффектом обладает работа в зоне ближайшего развития, а зона актуального развития рассматривается как зона предварительных когнитивных умений и характеристик обучаемости как восприимчивости к помощи взрослого (Иванова, 1976; Бооркес, 1978; Зак, 1981; Варданян, 1981; Кравцов, 1994; Белопольская, 1997; Кравцова, 2001; Шопина, 2002; Обухова, Корепанова, 2005; Цукерман, 2006; Божович, 2008; и др.).

Важным аспектом работы в зоне ближайшего развития (ЗБР) является субъективное ощущение ребенком трудности, ведь в ЗБР входят задачи, которые он не может решить сам. В специфической ситуации коррекции при пониженной готовности к выполнению осваиваемых познавательных действий представляется, что соотношение зон актуального и ближайшего развития и их функций может быть представлено иначе. При наличии длительного опыта неуспеха у ребенка функция зоны актуального развития может заключаться также в обеспечении чувства успеха относительно заданного класса задач и повышении за счет этого готовности ребенка к работе в зоне трудностей – зоне ближайшего развития.

В третьей главе «Эмпирическое исследование психологической готовности к коррекции познавательных действий» представлено описание эмпирического исследования. Глава состоит из четырех параграфов.

В первом параграфе «Цели, задачи, гипотеза исследования» формулируются цели и задачи исследования; определяются его объект и предмет; выдвигается основная гипотеза исследования; приводится схема исследования.

Во втором параграфе «Первая серия исследования: сравнение условий оптимизации готовности к занятиям у учащихся имеющих и не имеющих трудности усвоения» представлены описание первой серии исследования и его результаты.

К основной задаче первой серии исследования относится сравнение у учащихся с высоким и низким уровнем владения познавательными действиями особенностей оптимизации состояния ситуативной готовности к занятиям в

условиях предъявления задач, решаемых самостоятельно или при помощи взрослого (на материале чтения).

Гипотеза исследования: в группе учеников, имеющих трудности чтения, предъявление на занятиях самостоятельно решаемых задач приведет к созданию более высокого уровня готовности к дальнейшим занятиям, нежели предъявление задач, требующих помощи взрослого; а в группе учеников с изначально высоким уровнем чтения – высокий уровень готовности к занятиям возникнет по итогам работы на двух типах занятий.

В задачи первой серии исследования входило:

- проведение фронтальной диагностики отношения учащихся к чтению и структуры их мотивации достижения;
- проведение одного занятия по чтению, в рамках включающей, деятельности с предъявлением самостоятельно решаемых задач для группы учеников с высоким и низким уровнем чтения;
- проведение одного занятия по чтению, в рамках включающей деятельности, с предъявлением задач, требующих помощи взрослого, для группы учеников с высоким и низким уровнем чтения;
- оценка и сравнение компонентов готовности к последующим занятиям чтением в рамках включающей деятельности для обеих групп учеников, прошедших через разные типы занятий.

Процедура исследования.

Испытуемыми выступили учащиеся 3-х классов московских средних общеобразовательных школ в количестве 196 человек - для фронтального этапа, из них 164 человека участвовали в этапе индивидуальных занятий.

На фронтальном этапе нами собраны данные об отношении учащихся к школьным урокам чтения и их структуре мотивации достижения (методики: Л.И. Божович «Лесенка уроков»; С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна

«Составление расписания на неделю»; МД-решетка (решетка мотивации достижения) Х.Д. Шмальта). Уровень чтения учащегося оценивался индивидуально при помощи методики СМИНЧ А.Н. Корнева.

На этапе индивидуальных занятий проведено по одному занятию чтением в форме включающей деятельности по записи аудиокниг длительностью 25 – 50 мин. Задача записи аудиорассказа требовала от ребенка следующих действий: отработку как тренировочные прочтения рассказа; исполнение (прочтение) под запись; контроль (прослушивание записанного рассказа) и коррекцию (при необходимости, исправление неудачных фрагментов как возврат к предыдущим этапам).

Занятия различались мерой доступности задач, предъявляемых конкретному ребенку, за счет сложности предъявляемого текста для записи (подбирались индивидуально с учетом уровня чтения ученика). При первом типе занятия оно опирается на уже усвоенный уровень навыка чтения, задача аудиозаписи доступна ребенку для самостоятельного выполнения (УС). При втором типе занятия уровень задач входит в зону трудности, аудиорассказ создается при помощи взрослого (УП).

В конце занятия оценивались компоненты готовности учащегося к дальнейшим занятиям чтением (использовались модифицированные ситуации методики МД-решетка Х.Д. Шмальта; модифицированные шкалы самооценки С.Я. Рубинштейн; цветовой тест отношений А.М. Эткинда).

Таким образом, имели место 4 типа ситуаций: занятия на основе самостоятельно решаемых задач для (1) хорошо и (2) слабо читающих учеников и на основе решаемых с помощью взрослого задач для (3) хорошо и (4) слабо читающих учеников. Группы уравнивались не только по уровню чтения, но и по их отношению к чтению и структуре мотивации достижения.

Обработка результатов.

Данные обрабатывались с помощью статистических методов анализа при помощи программы SPSS Statistics, версия 20. Основным способом анализа данных выступал метод сравнения групп.

Описание полученных результатов.

В таблице 1 представлены результаты сравнения компонентов психологической готовности учащихся для разных типов занятий. В таблицу внесены средние значения переменных, которые имеют статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента.

Таблица 1

Сравнение показателей психологической готовности для разных типов занятий

Показатели психологической готовности к занятию		Уровень задач на занятии	Общая выборка	Ученики с высоким ур. чтения	Ученики с низким ур. чтения
Мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности	Самооценка уровня желания посещать занятия	УС			8.06
		УП			6.63
	Индекс цветового теста отношений (ЦТО)	УС	15.16		15.96
		УП	12.96		10.60
	Боязнь неудачи в ситуации записи аудиорассказа (БН2)	УС	1.82		1.72
		УП	2.32		2.36
Когнитивный компонент готовности	Самооценка уровня трудности задачи на аудиозапись	УС	2.44	1.63	3.00
		УП	4.38	3.96	5.18
	Самооценка уровня трудности чтения	УС		1.23	
		УП		2.20	
Самооценка эффективности деятельности	Самооценка уровня прочтения аудиорассказа	УС	7.11	7.58	
		УП	5.65	5.69	

Примечания:

УС (уровень самостоятельности) – уровень задач, решаемых самостоятельно.

УП (уровень помощи) – уровень задач, решаемых с помощью взрослого.

В группе сильных чтецов занятия разных типов индуцируют статистически значимо различные показатели по когнитивному компоненту готовности: занятия различаются по уровню их субъективной сложности и вызывают разный уровень оценки собственного навыка чтения. При этом значимых различий по мотивационному и эмоционально-волевому компонентам нет.

В группе слабочитающих занятия двух типов индуцируют статистически значимо различные показатели готовности к дальнейшим занятиям по компонентам мотивационного и эмоционально-волевого блока, при отсутствии различий по показателям когнитивного компонента. Занятия разных типов различаются в данной группе по уровню желания посещать их в дальнейшем: занятия УС (уровень самостоятельности) вызывают большее желание к дальнейшей работе. Кроме того, разные типы занятий вызывают разное эмоциональное отношение к ним. Средний индекс цветового теста отношений для занятий УП (уровень помощи) находится в нижней трети возможных значений, что говорит, скорее, о негативном к ним отношении; статистически значимы более высокие показатели для занятий УС.

Важным представляется статистически значимое различие в уровне боязни неудачи по причине боязни социальных ее последствий: занятия УП вызывают более высокий уровень боязни неудачи; в то время как занятия УС, хотя и включают в себя те же самые действия (напрямую затрагивающие область неуспешности учеников), вызывают значимо меньший уровень боязни неудачи.

Сравнение по t-критерию Стьюдента показателей психологической готовности для случаев отказа или согласия посещать дальнейшие занятия показывает, что причинами прямых отказов от занятий, как выражение крайней степени неготовности к ним, для группы с низким уровнем освоенности навыка выступают высокая субъективная трудность этих занятий и боязнь неудачи.

Сравнение по t-критерию Стьюдента учеников с высоким и низким уровнем владения чтением по обоим типам занятий показывает статистически значимые различия в эмоциональном отношении и боязни неудачи: ситуация чтения вызывает в целом более негативное эмоциональное отношение и боязнь неудачи, связанную с сомнениями в собственных возможностях у учеников с низким уровнем освоения навыка чтения, чем у учеников с высоким уровнем. Различий на уровне когнитивного компонента готовности, как представлений о своих возможностях в

ситуации чтения при записи аудиорассказа нет (хотя эти различия в уровне чтения по данным методики СМИНЧ заданы объективно).

Итак, результаты свидетельствуют о том, что учащиеся с низким уровнем освоения познавательного навыка имеют принципиально иные закономерности возникновения психологической готовности к занятиям, нежели учащиеся с высоким уровнем данного навыка. Создаваемые условия на занятиях УС формируют более высокий уровень готовности к дальнейшим занятиям в группе слабо владеющих заданным навыком по мотивационным и эмоционально-волевым компонентам, нежели условия на занятиях УП; в то время как для группы с высоким уровнем владения заданным навыком высокая готовность к дальнейшим занятиям формируется при обоих условиях. Компонентами готовности, на которые влияет изменение условий занятия, для группы слабо читающих являются, прежде всего, мотивационный и эмоционально-волевой; а для группы хорошо читающих – когнитивный (как субъективное представление о своих возможностях).

Третий параграф «Вторая серия исследования: психологическая готовность к занятию как предиктор его эффективности и характеристик действий ребенка на нем» описывает второй этап исследования.

Общая задача второй серии исследования состоит в сравнении производимых ребенком действий на занятии на этапах, когда работа по оптимизации его готовности еще не проведена и когда она проведена.

В задачи второго этапа исследования входило:

- подбор группы испытуемых, характеризующихся изначально низкой психологической готовностью к занятиям чтением;
- проведение двух обязательных занятий по чтению в форме включающей деятельности по записи аудиокниг, использующих уровень задач, доступных для самостоятельного решения;
- проведение двух занятий по чтению в форме включающей деятельности по записи аудиокниг, приход на которые регулируется только выбором ученика;

- разработка системы производимых на занятии взрослым или ребенком действий и их функции для оценки компонентов готовности ребенка к занятию;
- сравнение по выделенным критериям действий ребенка на первом занятии, как занятии стихийного формирования состояния готовности, и последнем, как занятии, на которое ребенок пришел в состоянии повышенной психологической готовности к нему.

Процедура исследования.

Данное исследование включало в себя проведение четырех индивидуальных занятий по чтению в форме включающей деятельности по записи аудиокниг со слабо читающими учениками 2 – 4-х классов в количестве 54-х человек.

В исследовании приняли участие учащиеся школы-интерната среднего (полного) общего образования г. Москвы. В интернате дети проводят 5 дней, а выходные проводят дома. Таким образом, эти учащиеся находятся в осложненной социальной ситуации развития, быстрое и полное реагирование на трудности ребенка и своевременная помощь оказываются ограничены, поэтому трудности познавательной сферы соотносятся с ситуацией коррекции во всей ее специфике.

Проводимые занятия выступали как два вида. На первых двух занятиях специальных мер по формированию готовности не предпринималось, ребенок посещал занятия как обязательные в составе учебного процесса. На первых занятиях предъявлялись самостоятельно решаемые задачи на запись аудиорассказа с целью оптимизации психологической готовности к последующим занятиям (в соответствии с результатами первой серии). Последние два занятия ребенок мог посещать по желанию; таким образом, критерием достаточного уровня готовности к этим занятиям выступал реальный приход ребенка.

Занятия проводились индивидуально и фиксировались на видеозапись. Далее по видеозаписи методом структурированного наблюдения оценивались компоненты готовности ребенка к производимым действиям. По видеозаписи заполнялся протокол наблюдения, где фиксировалось каждое действие, производимое ребенком

или взрослым в процессе создания аудиорассказа, фиксировались функция этого действия, инициатор каждого действия, степень самостоятельности или мера необходимой помощи в осуществлении действия, а также по системе критериев оценивалось качество прочтения рассказа в начале и конце работы над ним.

Компоненты готовности к занятию оценивались следующим образом:

- мотивационный компонент оценивался как факт прихода или не прихода ребенка на занятия по желанию;
- ориентационный компонент оценивался как степень выполнения ребенком организационных действий (выбор, какие действия сейчас будут выполняться, кем и в какой последовательности);
- операционный компонент оценивался как уровень самостоятельности ребенка в выполнении необходимых действий (или мера необходимой помощи взрослого) и эффективность занятия (прирост уровня прочтения рассказа по итогам занятия);
- волевой компонент оценивался как уровень инициативы ребенка на занятии и степень выполнения им действий контроля.

Обработка результатов.

Обработка результатов происходила с помощью статистических методов анализа при использовании программы SPSS Statistics, версия 20; осуществлялось сравнение зависимых выборок по t-критерию Стьюдента: показателей инициативности ребенка, уровня его самостоятельности, степени участия в организационных действиях, степени контроля и эффективности занятия на первом занятии, когда специальных мер по оптимизации готовности к занятию еще не было принято, и на четвертом занятии, посещаемом учащимся по желанию, а значит, при достаточно высоком уровне готовности.

Описание полученных результатов.

По результатам исследования, на третье и четвертое занятия чтением в форме записи аудиорассказа по желанию пришли 83% учащихся. Таким образом, работа на

материале самостоятельно доступных задач приводит к оптимизации готовности, достаточной для посещения занятий по желанию в 83% случаев.

Сравнение показателей волевого компонента готовности.

По результатам сравнения показателей степени инициативности ребенка на первом занятии (для которого не проводилась работа по оптимизации готовности) и четвертом занятии (после его направленной оптимизации) получены статистически значимые различия ($p < 0.01$). Доля инициативных действий ребенка на занятии при сформированной готовности в несколько раз выше, нежели на занятиях при стихийном ее возникновении. Это различие показано на диаграмме (рис. 1).

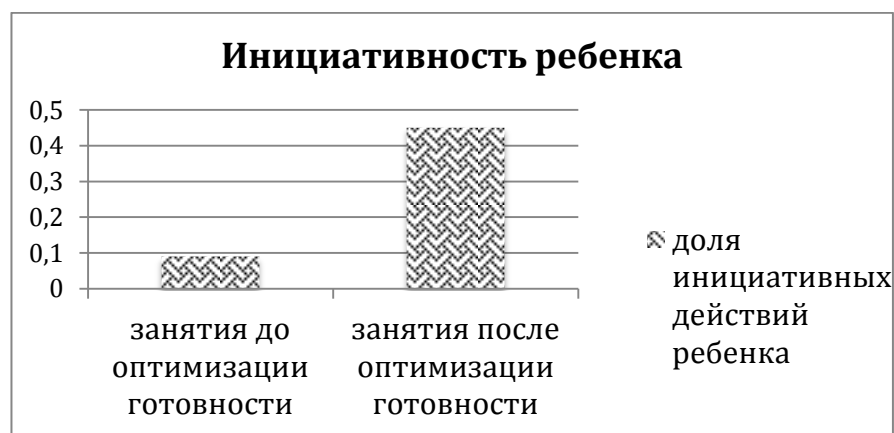


Рисунок 1

Сравнение степени инициативности ребенка на занятиях до и после оптимизации психологической готовности

С повышением готовности меняется и доля действий контроля, осуществляемых ребенком. Показатель доли действий контроля получен как отношение действий, имеющих контрольную функцию и выполненных ребенком, ко всем контрольным действиям, произведенным на занятии. На занятиях при сформированной готовности эта доля статистически значимо выше ($p < 0.01$) доли на занятиях до оптимизации готовности.

Таким образом, при оптимизированном уровне психологической готовности к занятиям (как результат предшествующих занятий в зоне актуально освоенных

умений) статистически значимо повышаются инициативность ребенка и доля действий контроля, выполняемых им.

Сравнение показателей ориентационного компонента готовности.

Данные сравнения зависимых выборок по t-критерию показывают, что при повышении готовности к занятиям статистически значимо повышается доля организационных действий, выполняемых ребенком ($p < 0.01$). То есть, при сформированном желании посещать занятия учащийся склонен выполнять больше действий, связанных с ориентировкой в условиях задачи и поиском способа ее выполнения, реализуемых в процессе кооперации со взрослым.

Сравнение показателей операционного компонента готовности.

Данные сравнения зависимых выборок по t-критерию наглядно демонстрируют различия в эффективности занятий при разном уровне готовности к ним. Эффективность занятия статистически значимо выше ($p < 0.01$) на занятиях после оптимизации готовности. Средние значения по улучшению прочтения рассказа по итогам занятия различаются почти в два раза (см. рис. 2).



Рисунок 2

Сравнение эффективности занятия до и после оптимизации психологической готовности

Статистически значимые различия по t-критерию получены и для меры самостоятельности ребенка ($p < 0.01$), которая значимо выше на занятиях после оптимизации готовности.

Таким образом, при повышении психологической готовности к занятию повышаются мера самостоятельности ребенка и эффективность занятий. Отметим, что, хотя различия для операционального компонента статистически значимы, они не так велики, как для других компонентов готовности. Поскольку для собственно повышения знаний, умений и навыков ребенка требуется длительная работа, особенно в случае давних трудностей, то мы не склонны считать, что за проведенные занятия произошло повышение читательских навыков ребенка. Однако полученные данные говорят о позитивном влиянии повышения готовности.

Итак, оптимизация психологической готовности благоприятно сказывается на производимых на занятии действиях ребенка: способствует статистически значимому повышению уровня его инициативы; повышению доли действий контроля, производимых им; повышению меры самостоятельности ребенка на занятии; повышению доли организационных действий ребенка. Изменение действий ребенка приводит к статистически значимому повышению эффективности занятия.

Четвертый параграф «Третья серия: изменения состояния готовности к занятию в ситуации длительной коррекции» описывает третью серию.

Исследование направлено на качественный анализ условий возникновения состояния готовности при его изначально низком уровне и возможностей перехода от состояния готовности к коррекционным занятиям к состоянию готовности к школьным урокам при длительной коррекционной работе. Исследование включало проведение в течение учебного года, с периодичностью 2 раза в неделю, коррекционных занятий по чтению в форме кружка по записи аудиокниг для экспериментальной группы из 12 слабо читающих учеников 4-го класса. Исследование было максимально включено в реальный образовательный процесс, удовлетворяя требованиям экологической валидности. Результаты показывают статистически значимый прирост навыка чтения экспериментальной группы в сравнении с контрольной, а также включают подробный качественный анализ этапов изменения отношения учеников к чтению в течение учебного года.

Пятый параграф «Общее обсуждение результатов» посвящен обсуждению результатов всех трех серий исследования.

На первом этапе исследования, прежде всего, выявлены и обоснованы специфика учеников, нуждающихся в коррекции, и различия для них и учащихся без трудностей усвоения тех условий, которые нужны для оптимизации состояния психологической готовности к занятию. Показано, что закономерности формирования положительного отношения к занятию, интереса, мотивации, принятые для ситуаций формирования, должны быть переосмыслены для ситуаций коррекции.

В исследовании во всех трех сериях изучение влияния задач, доступных для самостоятельного решения, показывает роль зоны актуального развития на начальных этапах оказания коррекционной помощи. Показано, что в ситуации коррекции эта роль может быть связана с повышением состояния психологической готовности ребенка к занятию; готовность, будучи предпосылкой успешности последующей деятельности, повышает эффективность занятий.

Полученные в исследовании данные отличны от принятого хода формирования интереса и мотивации ученика к занятию. В развивающем обучении продолжена и развита идея П.Я. Гальперина о том, что первый мотивационный этап состоит из предъявления задач, которые ученик еще не может решить, ибо еще не выучился способу их решения. Такое расхождение порождает у ученика желание овладеть новым методом (Гальперин, 1966). В развивающем обучении учащемуся предъявляются задачи, которые он активно пробует решить старыми способами. Разбор задач приводит к выводу о том, что старые модели не срабатывают, а значит, необходимо дальше исследовать изучаемую область (Репкин, 1997). Однако поиск способа решения есть лишь одна из возможных реакций на препятствие (Тарабрина, 1984). По результатам исследования Н.В. Платоновой (Платонова, 1980) показано, что познавательная мотивация возникает не в тот момент, когда очевидна недостаточность имеющихся средств решения, а, наоборот, когда приходит

ощущение будущего успеха. Таким образом, нужен целый ряд специальных условий, чтобы познавательный интерес зарождался в описанной ситуации.

Прямо противоположны условия коррекции, когда любой намек на неуспех, недостаточность средств решения задачи приводят к отказу от ее решения в качестве защитной реакции или иным способом избегания, но не к активной поисковой деятельности. Как отмечает А.К. Маркова, «отношение к ошибке в ходе решения выражается в том, что ее наличие не стимулирует ребенка к установлению ее причин, изменению способа решения» (Маркова, 1990, с. 53). Итак, в ситуации коррекции необходим противоположный прием (реализованный в исследовании), когда действия, которые ученик еще не может выполнить, представляются ему в той форме и на том уровне, в которых он их может выполнить, – работа ученика строится в зоне его актуального развития.

Отметим, что включающая деятельность играет также важную роль, поскольку заданные действия (действия чтения) в силу длительного опыта трудностей имеют смысловую окраску неуспеха и неудачи. В случае создания аудиозаписей как включающей деятельности для чтения важна возможность удалить неудачную запись, записать по кусочкам, записать снова и т.д. То есть, задача представляется ребенку посильной, выполнимой уже сейчас. Таким образом, использование способа развивающего обучения (и описанного в том числе П.Я. Гальпериным как способ обеспечения мотивационного этапа) не может быть началом коррекционной работы, однако его применимость по итогам коррекционной работы может выступать критерием ее эффективности.

Использование включающей деятельности на всех этапах описанного исследования отражает достижения деятельностной теории, где многочисленные работы показали эффективность этого приема для решения задач влияния на мотивационную или смысловую сферу ребенка. Однако отметим, что теоретический обзор осуществленных в рамках теории деятельности исследований показал наличие иных задач, не связанных прямо с ситуацией коррекции, поэтому апробация данного

приема при оказании коррекционной помощи как способ повышения психологической готовности к занятию является также новым аспектом, представленным в работе.

Созданная в исследовании форма включающей деятельности расширяет диапазон применения приема, в сравнении с игрой, традиционно используемой в исследованиях деятельностной теории. Игра имеет ограничения по возрасту – как правило, уже с конца 2-го класса она не так захватывает учащегося. Кроме того, в игре необходимым условием является удовольствие от процесса игры, а в коррекционном процессе часто бывает нужно приложить усилия, позаниматься, даже если в данный момент есть что-то более интересное, и т.д. Неумение прикладывать усилия в целом может являться одной из причин неуспешности (Славина, 1998), а отработка навыка трудиться станет хорошим залогом для дальнейших успехов ученика. Игровая активность не предоставляет таких возможностей. Работа же над созданием аудиорассказа (а по аналогии можно создать включающие деятельности и для других познавательных действий) на определенном этапе увлекает ребенка и побуждает его к усилиям и преодолению, вознаграждением за которые является хорошо прочитанный рассказ (собственный успех, ощущаемый в том же занятии).

Сочетание в работе теоретических, количественных и качественных методов исследования и анализа данных, с одной стороны, позволило получить обоснованные результаты, показывающие новые стороны проведенных ранее исследований. С другой стороны, позволило открыть поле новых исследовательских задач по проблемам психологической готовности ученика к коррекции, психологической готовности к уроку как цели оказания коррекционной помощи, роли зоны актуального развития, соотношения готовности к занятию с готовностью к работе в зоне ближайшего развития и т.д.

В **Заключении** подводятся итоги проведенного исследования и намечаются пути и актуальные задачи для дальнейших исследований.

По итогам работы сделаны следующие **выводы**:

1. В задачи начального этапа коррекционной помощи в образовательном процессе входит оптимизация психологической готовности ученика к выполнению усваиваемого познавательного действия для повышения эффективности коррекции.
2. Условия создания готовности к занятиям для учащихся, имеющих и не имеющих трудности усвоения познавательных действий, различны. Для учеников, имеющих трудности усвоения, оптимально предъявление задач, доступных им для самостоятельного решения. Для учеников, не имеющих трудности усвоения, высокий уровень компонентов готовности возникает как при предъявлении задач, решаемых самостоятельно, так и задач, решаемых при помощи взрослого (на материале чтения).
3. Для учащихся с низким уровнем усвоения познавательных действий изменение условий занятия (предъявление разного уровня задач) приводит к изменению, прежде всего, мотивационного и эмоционально-волевого компонентов готовности; для учащихся с высоким уровнем – к изменениям в субъективном аспекте когнитивного компонента готовности. В группе с низким уровнем усвоения не происходит коррекции представлений о своих возможностях при столкновении с трудностями, но происходит реакция на эмоциональном уровне. В группе же с высоким уровнем усвоения, наоборот, меняются представления о своих возможностях, но эмоциональное отношение к обеим ситуациям одинаково.
4. Причинами прямых отказов от занятий, как выражения крайней степени неготовности к ним, для группы с низким уровнем усвоения выступают высокая субъективная трудность этих занятий и боязнь неудачи.
5. Использование на начальных этапах коррекционных занятий задач, доступных ребенку для самостоятельного решения (на материале чтения), приводит к повышению психологической готовности, достаточной для посещения занятий по

желанию, в 83% случаев. Оптимизация психологической готовности благоприятно сказывается на производимых на занятии действиях ребенка: способствует статистически значимому повышению его инициативности, доли действий контроля, производимых им, меры его самостоятельности; приводит к повышению доли организационных действий ребенка, что, в свою очередь, статистически значимо повышает эффективность занятия.

6. При коррекции познавательных действий пути создания мотивации к занятиям иные, чем при формировании: если при формировании к желанию заниматься приводит предъявление задач, которые ученик еще не может решать самостоятельно, то при коррекции, наоборот, к желанию заниматься приводит предъявление самостоятельно решаемых задач.
7. Таким образом, психологическая готовность ребенка к коррекционным занятиям влияет на осуществляемые действия ребенка и выступает как предиктор повышения эффективности коррекционных занятий.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в 8 публикациях (общий объем – 5 п.л.; авторский вклад – 5 п.л.).

Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. **Киракосян, А. Х. Деятельностный подход к коррекции познавательной сферы младших школьников / А.Х. Киракосян // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – 2010. – № 2. Шифр информрегистра: 0421000093\0033. (0,4 п.л). [ИФ РИНЦ – 0,044].**
2. **Киракосян, А.Х. Способы мотивации ребенка при коррекции познавательной сферы / А.Х. Киракосян // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – № 2. – С. 137–140. (0,3 п.л.). [ИФ РИНЦ – 0,036].**

3. Киракосян, А. Х. Коррекция психологической готовности ребенка к занятию в образовательном процессе / А. Х. Киракосян // Психология и Психотехника. — 2014. — № 2. — С. 208–217. (0,7 п.л.). [ИФ РИНЦ – 0,020].
4. Киракосян, А. Х. Условия психологической готовности учащихся к коррекции познавательной сферы (на материале чтения) / А.Х. Киракосян // Психологическая наука и образование [Электронный ресурс]. – 2014. – №2. (0,8 п.л.). [ИФ РИНЦ – 0,016].

Научные публикации в других изданиях:

5. Киракосян, А. Х. Значение мотивационного аспекта при проведении коррекции чтения в начальной школе / А. Х. Киракосян // Экспериментальный вернисаж: (из опыта работы педагогов-экспериментаторов в условиях общеобразовательной школы-интерната): Сборник. – М. : Спутник+, – 2010. С. 31– 37. (0,5 п.л.).
6. Киракосян, А. Х. Опыт повышения мотивации к чтению младших школьников / А. Х. Киракосян // Журнал Международного института чтения им. А.А. Леонтьева. – 2012. – № 11. – С. 88–91. (0,3 п.л.).
7. Киракосян, А. Х. Оптимизация психологической готовности к коррекции чтения в начальной школе / А. Х. Киракосян // NB: Психология и психотехника [Электронный ресурс]. — 2014. – № 2. – С. 94–134. (1,5 п.л.).
8. Kirakosyan, A. Changing the Meaning of the Action as a Way of Providing an Active Role of the Pupil During the Correction of Cognitive Sphere / A. Kirakosyan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014 – Vol. 146. – P. 390–394. (0,4 п.л.).