

А.Х. Киракосян

КОРРЕКЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ РЕБЕНКА К ЗАНЯТИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. На основе теоретического анализа обосновывается представление о психологической коррекции в образовании как коррекции состояния готовности ребенка к школьным занятиям. Анализируя место коррекции в образовательном процессе, задачи, которые она решает, критерии ее эффективности, а так же специфику в отношении педагогических мер преодоления неуспеваемости, предлагается рассматривать психологическую готовность к занятиям как предмет коррекционного воздействия. Условиями готовности к занятиям выступают компоненты психологической готовности — когнитивный, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности. Методологическим базисом, стоящим за анализируемыми в статье процессами выступает деятельностный подход к учению, связанный с представлениями о развитии ребенка, как происходящим в его активной деятельности. Рассмотрение готовности к занятиям как предмета коррекционного воздействия позволяет обосновать, что хотя показаниями к коррекции в учении выступает не оптимальность когнитивного компонента (часто неуспеваемость), в целях эффективности последующего учения направлена она должна быть первоначально на мотивационный и эмоционально-волевой компоненты.

Ключевые слова: коррекция познавательной сферы, психологическая готовность, защитные реакции, мотивационный компонент готовности, эмоционально-волевой компонент готовности, когнитивный компонент готовности, готовность к коррекции, отношение к учению, предмет коррекции, образование.

В современной действительности школьное образование начинает занимать все более и более широкое место в развитии ребенка, от него ожидается исполнение все более и более широкого круга функций. В полной мере это относится и к школьной психологической службе. Однако чрезмерное расширение сферы задач и функций может привести к малоэффективному выполнению их всех. Поэтому в задачи данной статьи входило, наоборот, через рассмотрение понятия о коррекции и анализ хода образовательного процесса, выделить ту специфику и направленность коррекционного процесса, которая характерна именно для ситуации учения, а так же развести развивающую работу педагога с собственно психологической коррекционной.

Понятие коррекции впервые стало использоваться в рамках дефектологии. В психологии коррекция в самом общем виде понимается как «исправление особенностей психического развития, не соответствующих оптимальной модели»¹. При этом под особенно-

стями психического развития может пониматься как познавательная сфера ребенка, его мыслительные операции или когнитивные функции, так и его эмоционально-личностная и мотивационная сферы, двигательная сфера и т. д. Имея дело с ребенком, особенно важно определить, что считать оптимальной моделью развития, а что отклонением от нее.

Широкое понимание отклоняющегося поведения дают авторы Н. Я. Семаго, Н. Н. Семаго, относя к нему любое отклонение отдельной функции или системы психологических функций от «программы развития» вне зависимости от того, идет ли речь об опережении или запаздывании, выходящее за пределы социально-психологического норматива, определяемого для данной образовательной, социокультурной или этнической ситуации и данного возраста ребенка². Таким образом, оптимум развития задается целым рядом условий — от возраста ребенка и психологических нормативов до конкретных жизненных условий его развития.

¹ Овчарова Р.В. Технологии практического психолога. М., 2001. С. 86.

² Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.

В рамках клинической психологии под отклонением может пониматься тот или иной вариант дизонтогенеза как нарушение психического развития в результате расстройства созревания структур и функций головного мозга³, в том числе минимальные мозговые дисфункции и неравномерность развития высших психических функций⁴. О.А. Карабанова отмечает, что отклонение может пониматься как расхождение с социальными требованиями и ожиданиями в пределах «низкой нормы» и не быть связанным с органическими поражениями⁵. Тогда норма — это оптимальный уровень развития с точки зрения общества с поправкой на индивидуальные особенности. Причины не соответствия нормативной модели развития при отсутствии органических поражений относятся к области социально-психологической и педагогической и связаны с неоптимальным воспитательным или образовательным процессами, социальной ситуацией развития и т.п.⁶.

Основным содержанием коррекции в общем виде считается создание условий, в которых развитие ребенка сможет осуществиться оптимальным образом. При этом указываются разные аспекты такой работы в зависимости от конкретных задач коррекции, ставших предметом исследований автора. Так, коррекционная помощь может включать работу с близким социальным окружением ребенка, родителями, педагогами, с детским коллективом, а может сосредоточиться на самом ребенке, работе с его эмоциональной, мотивационной или познавательной сферами. Коррекции могут подлежать мыслительные действия ребенка⁷, последствия психотравмирующих ситуаций⁸, уровень психологической адаптации к школе, сенсорные способности, наглядно-образное мышление, произвольное

внимание⁹, новообразования предшествующего периода развития¹⁰, произвольность речевого общения¹¹, несформированность приемов мыслительной деятельности, неадекватное использование индивидуально-типологических особенностей¹², виды учебной деятельности¹³ и т. д. Как видно, понятие коррекции используется очень широко и применительно к очень различным ситуациям. Что же следует считать коррекцией в образовательном процессе и в чем можно найти ее специфику в отличие от всех других ситуаций коррекции?

Здесь представляется продуктивным обратиться к понятию о готовности к деятельности. Проблема психологической готовности к деятельности активно исследовалась в рамках целого ряда научно психологических дисциплин — психология труда, спорта, социальная психология, военная и, так же, в педагогической психологии. Понятие психологической готовности к деятельности при этом по-разному могло именоваться разными авторами (работоспособность, оптимальное рабочее состояние, психическая готовность, мобилизационная готовность и т.п.). В любом случае, готовность понимается как особое психологическое состояние, являющееся «существенной предпосылкой целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости и эффективности»¹⁴, имея сложную динамическую структуру, оно выражает собой совокупность интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, волевых сторон психики в их отношении с внешними условиями и предстоящими задачами.

Наряду с готовностью как актуальным психологическим состоянием (ситуативным, временным), выделяют готовность как устойчивую характеристику личности (подготовленность, дли-

³ Психокоррекция: теория и практика / Под ред. Ю.С. Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н. Усановой. М., 1995.

⁴ Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.

⁵ Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс. ... докт. псих. наук. М., 2002.

⁶ Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000; Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.

⁷ Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000.

⁸ Психолого-педагогическое сопровождения развития учащихся. Новокузнецк, 2002.

⁹ Овчарова Р.В. Технологии практического психолога. М., 2001. С. 86.

¹⁰ Андрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для младших школьников // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.

¹¹ Лидерс А.Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6–8 лет // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.

¹² Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.

¹³ Круглова Н.Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка: программа психологической подготовки дошкольников и младших школьников. М.: Эсмо, 2010.

¹⁴ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. М., 1976. С. 4.

тельная, устойчивая готовность и т.п.)¹⁵. Длительная готовность сформирована заблаговременно, поэтому ее не требуется формировать каждый раз для конкретной задачи. Длительная готовность в общем виде подразумевает положительное отношение к данному виду деятельности; необходимые знание, навыки и умения; адекватные деятельности черты характера, темперамента, мотивации; специфические особенности психических функций. Временная и длительная готовность сосуществуют в единстве, временная готовность каждый раз связана с актуализацией длительной готовности под конкретные задачи, в то же время ситуативная готовность определяет эффективность длительной готовности.

В педагогической психологии понятие готовности к деятельности часто рассматривается как готовность к обучению, наиболее часто изучаемая как готовность первоклассника к поступлению в школу. Говоря о параметрах готовности к школьному обучению, Л.И. Божович разделяет личностную и интеллектуальную готовность, выделяя как параметры готовности уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы, уровень развития произвольного поведения и интеллектуальные возможности¹⁶. Особое внимание было уделено мотивационному аспекту готовности ребенка к обучению; автор выделяла широкие социальные мотивы, связанные с потребностями в общении ребенка с окружающими людьми и мотивы, связанные непосредственно с учением, познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности. Сосуществование этих двух тенденций порождает важнейшее новообразование, названное «внутренней позицией школьника», выступающее основным критерием готовности к обучению. Внутренняя позиция школьника позволяет ему включиться в процесс учения как субъекту своей деятельности, выступать источником формирования и исполнения отнесенных к учению целей и задач, реализовывать произвольное поведение.

Произвольность в целом занимает особое место в рассмотрении вопроса готовности ребенка к обучению. Она рассматривается как необходимый критерий почти всеми авторами, занимающимися вопросом готовности к обучению.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.

Говоря о готовности ребенка к обучению, акцент делается и на характеристики общения ребенка. Так Е.Е. Кравцовой выделяется три сферы общения — общение со взрослым и отношение к нему, к сверстнику и к самому себе, уровень развития которых соотносится с готовностью к школе¹⁷. Уровень развития ребенка со взрослым и сверстниками как уровень сотрудничества и кооперации выступает здесь значимым показателем. Подразумевается, что высокие показатели сотрудничества связаны и с высоким интеллектуальным развитием.

В самом общем виде, готовность к обучению понимается как «внешнее проявление структуры индивидуальных качеств, обеспечивающих выполнение учебной деятельности в соответствии с нормативными требованиями»¹⁸. При этом успешность школьного обучения зависит, по замечанию автора, от широкого круга факторов, как состояние здоровья и физическое развитие, знания и умения, характеристики общения, интересы и склонности и т.д. При этом под психологической структурой готовности понимается целостное единство субъективных и личностных качеств, обеспечивающих усвоение содержания образования в форме учебной деятельности.

Психологическая готовность ребенка к учению, уже давно пребывающего в школе, изучается реже. Между тем, общее положение о готовности, как предикторе успешной деятельности, остается на все годы обучения в школе. Каждый день ученик выполняет сложную учебную деятельность, каждый день он должен проявлять как мотивационную, так и интеллектуальную и волевою готовность к обучению. С другой стороны, коррекции и развитию не оптимальный уровень готовности в более старшем возрасте подлежит труднее. Так исследования Н.Ф. Кругловой показали, что развитием факторов готовности к обучению наиболее эффективно заниматься в первые два года школьного обучения¹⁹. Возможно именно поэтому, говоря о готовности к учению, авторы чаще ставят в поле своего рассмотрения первоклассника.

¹⁷ Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.

¹⁸ Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004. С. 190.

¹⁹ Круглова Н.Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка: программа психологической подготовки дошкольников и младших школьников. М.: Эсмо, 2010.

Работа О. И. Шишкиной посвящена выявлению психолого-педагогических условий возникновения ситуативной готовности учащихся к занятию²⁰. В ней общее положение о психологической готовности к деятельности как предиктора ее успешности показано и раскрыто на материале уроков в средней школе — эффективность урока для ученика напрямую связана с его психологической готовностью к этому уроку.

В отношении коррекции познавательных действий понятие готовности ученика к занятиям в настоящий момент почти не используется. Вместе с тем, сам вопрос о готовности ребенка к коррекционным занятиям в рамках образовательного процесса поднимает целый пласт новых исследовательских задач. С одной стороны, коррекция есть составляющая процесса обучения, и готовность к обучению во многом связана с готовностью к коррекционным занятиям. С другой стороны, коррекция как вид психологической помощи имеет свою специфику и свое место в образовательном процессе.

На основе анализа многочисленных исследований психологической готовности А.А. Деркач с соавт. выделил следующие компоненты психологической готовности²¹:

- 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).

Выделение этих компонентов носят условный характер, представляется продуктивным для анализа коррекции в ситуации учения.

Анализируя разные стороны состояния готовности, А.А. Деркач с соавт. дают следующее ее определение, на которое мы будем опираться в данной работе — «интегральное состояние, отражающее степень соответствия характеристик человека как индивида, личности и субъекта требованиям той или иной деятельности и оптимальным моделям

функционирования человека в той или иной сфере жизнедеятельности и обеспечивающие целенаправленную активность субъекта в преодолении внутренних и внешних противоречий»²². И так, психологическая готовность — это состояние человека (мотивационной, когнитивной, эмоционально-волевой сторон его психики), соотношенное с его соответствием требованиям деятельности.

Теперь ясно, что наличие психологической готовности к уроку есть необходимое условие успешности развития ребенка в рамках данного урока, поскольку психологическая готовность есть условие успешности последующей деятельности. Поэтому отсутствие психологической готовности учащегося к уроку станет причиной, по которой процесс обучения проходит не оптимальным образом.

В случае если на школьные уроки попадает учащийся, систематически не имеющий психологической готовности к ним, уроки для него будут малоэффективны. Кроме того, групповая форма обучения и поурочное планирование дают мало возможностей педагогу для оптимизации состояния готовности в рамках урока. Скорее всего, успеваемость такого ученика будет падать.

Не соблюдение некоторых условий вполне может быть компенсировано внимательным педагогом, эти условия относятся прежде всего к когнитивному компоненту готовности. Недостаток в знаниях и умениях учащегося не всегда возможно компенсировать в рамках урока, однако учитель может порекомендовать дополнительные занятия. Здесь учитель может дать дополнительное задание на дом, а в случае недостаточности таких мер, организовать дополнительные занятия с этим ребенком. В рамках этих дополнительных занятий в общем виде ребенок проходит ту же школьную программу, но основываясь на индивидуально усвоенном материале и в индивидуальном для него ритме.

Часто несоответствие требованиям учителя и школьной программы по уровню знаний и умений приводит к рекомендации ребенка на коррекционные занятия. В зависимости от причин плохого усвоения материала уроков, эти занятия могут приобретать форму, схожую с индивидуальными занятиями педагога, или же быть направлены на формирование и развитие определенных познавательных действий и функций, которые не были сформированы ранее и не позволяли усваивать ма-

²⁰ Шишкина О.А. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию. Дисс. ... канд. псих. наук. М., 2009.

²¹ Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михалов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М.: Изд-во РАГС, 2008.

²² Там же.

териал на уроках. Возможно, выявится необходимость помощи нейропсихолога, что уже выходит за рамки школьной психологической службы.

Если организация дополнительных развивающих условий для ученика не была осуществлена своевременно (или созданные условия не соответствовали нуждам учащегося), то опыт длительной неуспешности в обучении приведет к дальнейшим изменениям психологических особенностей учащегося и его отношения к данным познавательным действиям. Большой опыт практической коррекционной работы описан в трудах Л. С. Славиной, автор заключает, что, если ученик плохо успевает по предмету, то в дальнейшем к нему формируется отрицательное отношение²³. 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 очередные трудности ведут к еще большему снижению мотивации²⁴. Поэтому большинство авторов сходятся на том, что необходима своевременная коррекционная помощь ребенку в случае школьных трудностей²⁵. Своевременность понимается как начало оказания помощи в тот момент, когда эффекта «снежного кома» еще произошло, когда отрицательного отношения к заданным познавательным действиям еще не появилось. При своевременном начале коррекции, исправлению или оптимизации подлежат лишь те аспекты познавательной сферы, которые препятствовали полноценному усвоению материала в рамках школьных уроков.

Тем не менее специфической особенностью изучения коррекции в рамках педагогической психологии, является ее ориентированность на реальную практику образования и существующий социальный запрос. Коррекция как вид психологической помощи в рамках процесса образования

необходима именно в силу несовершенств этого процесса. Обучение происходит в классе, где учащиеся обладают разными индивидуально-типологическими особенностями и приходят в школу с разным уровнем развития, а программа обучения, ровно как и педагог, не могут меняться под нужды конкретного класса. Вспомним, что критерием идеального и полностью правильно выстроенного обучения для П. Я. Гальперина выступало полное усвоение материала всеми учащимися. Массовое образование наряду со своими положительными сторонами, приводит так же и к неуспешности отдельных учеников. Коррекционная помощь есть своеобразное индивидуализированное дополнение к массовости школьной урочной системы. Необходимость коррекции встает именно тогда, когда предыдущие шаги были в силу тех или иных причин предприняты не оптимальным для конкретного ученика образом. Поэтому ситуация оказания не своевременной помощи, запаздывающей, есть так же ситуация практики образования.

Но в этом случае психологические характеристики личности ребенка кардинально отличаются. Здесь речь идет уже не о ребенке с трудностями усвоения материала и нуждающимся в дополнительных развивающих и формирующих занятиях, а о ребенке со стойким отрицательным отношением к заданным познавательным действиям, с низкой мотивацией, со сформированными защитными реакциями в ситуации предъявления заданной учебной задачи как вторичным дефектом. Ясно, что в этом случае психологической готовности к уроку нет, и не только по когнитивному компоненту, но, что более важно для психолога, по мотивационному и эмоционально-волевому. В этом случае педагог для продолжения эффективного обучения нуждается в помощи со стороны психолога по восстановлению условий психологической готовности учащегося к урокам. Именно эта ситуация представляется связанной с собственно коррекционной работой в ситуации учения.

Итак, ученик, попадающий на коррекционные занятия, имеет своеобразный психологический портрет, который не может не учитываться при построении программы психологической помощи или планах дальнейшего обучения ребенка в школе. Что же происходит с ребенком, испытывающим длительный неуспех и почему это необходимо учитывать?

С поступлением в школу резко меняется социальная ситуация развития ребенка. В частно-

²³ Славина Л.С. Трудные дети. М.; Воронеж, 1998.

²⁴ Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.

²⁵ Овчарова Р.В. Технологии практического психолога. М., 2001; Психокоррекция: теория и практика / Под ред. Ю.С. Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н. Усановой. М., 1995; Ахутина Т.В. Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008; Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998; Круглова Н.Ф. Развиваем в игре интеллект, эмоции, личность ребенка: программа психологической подготовки дошкольников и младших школьников. М.: Эскмо, 2010.

сти, существенно меняются ожидания взрослых от ребенка. Они ждут, что он будет выполнять все требования школьного учителя прилежно и добросовестно. При этом акцент делается больше на том, что ребенок «должен», а не на том, что он хочет. Однако и сам ребенок, идя в школу, конечно, хочет быть успешным. Его привлекает новая позиция в социуме, приближенная ко взрослой жизни. И он хочет, с одной стороны, оправдать новые ожидания взрослого, а с другой стороны, хочет быть хорошим учеником²⁶.

В случае если ребенок по каким либо причинам начинает испытывать длительные трудности в школе, у него не получается соответствовать ожиданиям взрослых, он видит, что не так успешен, как его одноклассники, у него часто возникают аффективные эмоциональные переживания. Л.С. Славина отмечала, что отрицательные эмоции по поводу неудовлетворенных притязаний возникают, когда эти притязания расходятся со способностями ребенка²⁷. Притязания ребенка основываются на возникшей в предшествующем опыте оценке ребенком своих способностей, т.е. на возникшей ранее самооценке. И признание своей несостоятельности связано у ребенка с необходимостью пойти в разрез с привычной самооценкой. В результате реакция на неуспех у школьника часто носит неадекватный характер, связанный с защитными реакциями ребенка. Он либо не признает свой неуспех, считая, что все в порядке, либо находит причины неуспеха во внешних обстоятельствах. Не признавая причин неуспеха в себе, ребенок тем самым существенно затрудняет включение его как активного участника в организацию помощи в усвоении познавательных действий. В качестве возможных аффективных реакций на собственный неуспех могут быть застенчивость, обидчивость, болезненное переживание любого замечания, агрессивность, тревожность и т.д. вплоть до отказа от выполнения неуспешных действий (отказа как фактического, так и психологического, когда ребенок только делает вид, что выполняет нужное действие).

Реакции школьников на затянувшийся неуспех в выполнении каких-либо познавательных действий, нося часто защитный характер, вместе с тем создают существенные препятствия в осуществлении принципов эффективной коррекции. А именно

стремление уйти от ситуаций неуспеха затрудняет выполнение заданий, тренировок, упражнений, а иногда и посещение занятий. Кроме того, наличие отрицательного отношения к школе, к предмету мешает созданию собственных целей школьника по улучшению своих познавательных действий, мешает желанию школьника измениться. А без этого желания, и без этих целей невозможно вовлечь ученика в коррекционно-развивающую работу в качестве активного ее участника. Размах проблемы становится очевидным, если вспомнить положения теории развития психики, говорящее о том, что развитие это происходит лишь в собственной деятельности ребенка, но не в деятельности других взрослых, направленных на этого ребенка.

Таким образом, отличием коррекционной помощи от дополнительной развивающей работы выступает наличие предшествующего длительного опыта неуспеха учащегося, приведшего к изменению его отношения к заданным познавательным действиям. По выводам Л.С. Славиной, исправление недостатков усвоения учебного материала не возможно без предварительного исправления отрицательного отношения к нему²⁸. Поэтому коррекционная работа, даже если ее основной запрос связан с познавательными способностями ребенка, всегда связана с мотивационной и эмоциональной сферами ребенка, с изменением отношения ребенка к выполняемым познавательным действиям.

Итак, необходимость в коррекции в образовательном процессе возникает, если не соблюдены условия психологической готовности учащегося к урокам, связанные с когнитивным, мотивационным и эмоционально-волевым ее компонентами. В этом случае развитие в рамках урока или дополнительных занятий с педагогом не может протекать эффективно. Поэтому требуется коррекционная работа по воссозданию условий психологической готовности учащегося к занятиям для дальнейшего продолжения оптимального обучения ребенка.

В работе О.А. Карабановой представлен ряд основных 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 коррекции²⁹.

²⁶ Гаврилова Т.П. О трудностях и переживаниях младшего школьника. // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.

²⁷ Славина Л.С. Трудные дети. М., Воронеж, 1998.

²⁸ Там же.

²⁹ Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс. ... докт. псих. наук. М., 2002.

Отвечая на эти, казалось бы простые, но базовые вопросы, можно охарактеризовать специфику понимания коррекции в ситуации учения.

Отклонением, служащим показанием к коррекции, является не соблюдение необходимых условий психологической готовности учащегося к занятию, отсутствием у него знаний и умений, служащими базисом для построения дальнейшей их системы наряду с уже сформировавшимся негативным отношением к учебной задаче, низкой мотивацией и не продуктивными установками в отношении нее как следствие длительного неуспеха. Именно такая ситуация, создающая явные препятствия для осуществления эффективного обучения на уроках даже для талантливого педагога, работающего по продуманной программе, нуждается в организации психологической помощи. Ученик, не имеющий готовности к учению, не имеет и предпосылок успешного усвоения знаний. А потому коррекции подлежит собственно состояние психологической готовности или неготовности ребенка к урокам и школьному обучению.

Основными задачами коррекции является воссоздание условий для психологической готовности ребенка к усвоению учебного материала как условие его эффективности. Такое понимание необходимо включает в ракурс рассмотрения психолога и педагога не только когнитивный компонент готовности (отставание в знаниях, школьная неуспеваемость, слабое усвоение познавательных действий), но и мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. Говоря о коррекции в учении как о коррекции готовности ребенка к учению, мы ограждаем себя от риска упустить эти важные компоненты и всегда необходимо учитываем полный спектр условий. В задачи оказания психологической коррекционной помощи таким образом включается и вопросы отношения ребенка к уроку, к себе в рамках данной дисциплины, и его волевые усилия, как готовности преодолевать проблемы и трудиться.

Эффективной будет считаться та коррекция, которая приведет к максимальной компенсации этих условий, позволив тем самым наряду с грамотно построенным педагогическим процессом, достичь оптимальной психологической готовности ребенка к занятию. Оказание психологической коррекционной помощи в образовательном процессе носит временный характер, психолог не сопровождает ребенка на протяжении всех десяти лет обучения. После прохождения коррекци-

онного курса ребенок продолжает свое развитие уже лишь в рамках школьного обучения. И для обеспечения эффективного усвоения знаний и успешной учебной деятельности, необходимо рассматривать психологическую готовность, как предиктор этой успешности. В противном случае, если мы, например, организуем формирование и усвоение нужных познавательных действий, но не позаботимся, насколько это возможно, о состоянии готовности к дальнейшим урокам, оказание коррекционной помощи не будет эффективным, ибо педагог опять встретится на уроке с учеником, не готовым к занятиям (пусть уже готовым по когнитивному компоненту, но еще не готовому по иным составляющим). Поэтому как критерий эффективности оказания коррекционной помощи в его максимальном выражении, нужно подразумевать состояние психологической готовности ребенка к уроку.

Оговоримся здесь о соотношении теоретических рассуждений и реальной практики образования. Ясно, что теория описывает предельный максимум, иногда «лабораторно» абстрагируемый от некоторых условий. Реальная практика оказания коррекционной помощи встречается с рядом ограничений. Так, состояние готовности учащегося к занятиям, являясь предиктором успешного обучения, само в свою очередь зависит от целого ряда условий. И эти условия не всегда находятся в поле возможного участия психолога, вспомним положения о референтных лицах, о значимом социальном окружении и так далее. Состояние психологической готовности, являясь результатом целого ряда факторов, не может с легкостью поддаваться воздействию со стороны одного психолога. В целом, это к лучшему. Однако, обладая психологическими знаниями, часто именно психолог может диагностировать проблему низкой готовности к учению, и именно психолог может понять всю важность оптимизации состояния психологической готовности ребенка к учению для его дальнейшей эффективности. Поэтому представляется важным говорить об оптимизации психологической готовности ребенка к учению как основной задачи при оказании коррекционной помощи.

Таким образом, мы можем взглянуть на ситуацию коррекции в образовании как вопрос о психологической готовности ребенка к занятиям. Имея ряд необходимых и достаточных условий этой готовности, мы можем отслеживать учащихся, нуждающихся в коррекции еще до этапа, когда

наступает недостаточное усвоение школьной программы или же, работая в ситуации собственно оказания коррекционной помощи, точно знать, какие цели коррекционной помощи должны присутствовать в работе специалиста для того, чтобы после оказания психологической помощи, ребенок мог полноценно развиваться в рамках школьных

уроков. Рассмотрение этих условий в статье показало, что внимание психолога, даже в ситуации учения, должна привлекать не только, а иногда и не столько, познавательная сфера ребенка, сколько иные компоненты готовности — мотивация ребенка и его эмоционально-волевая сфера в отношении учения.

Список литературы:

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психологическая коррекция умственного развития школьников. М., 2000.
2. Андрушенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекционно-развивающие игры для младших школьников // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб: Питер, 2008.
4. Барцевич В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды // Психология и психотехника. 2012. № 6. С. 61–69.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. Гаврилова Т.П. О трудностях и переживаниях младшего школьника. // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.
7. Грицай Л.А. Гуманистическая модель семейного воспитания в педагогическом наследии Н.Н. Каринцева, И.О. Фесенко и П.П. Блонского // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 34–45.
8. Деркач А.А., Селезнева Е.В., Михалов О.В. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. М.: Изд-во РАГС, 2008.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. М., 1976.
10. Игнатова Е.С. Концепция психологической службы в современном образовании // Психология и психотехника. 2011. № 3. С. 87–96.
11. Кананыкина Е.С. История законодательства об образовании французской школы // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 1–17. (URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_1138.html).
12. Кананыкина Е.С. Нормативно-правовое обеспечение обучения лиц с ограниченными возможностями в системах образования Франции и США // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 3. С. 74–103. (URL: http://www.e-notabene.ru/pr/article_455.html).
13. Карабанова О.А. Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции. Дисс. ... докт. псих. наук. М., 2002.
14. Корешкова Л.А. Развитие интеллектуальных способностей средствами технологии «Интеллект» // Психология и психотехника. 2013. № 3. С. 283–287. (DOI: 10.7256/2070-8955.2013.03.8).
15. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
16. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника. М., 2004.
17. Лидерс А.Г. Развитие и коррекция произвольности речевого общения у детей 6–8 лет // Психолог в начальной школе. Волгоград, 1995.
18. Мельникова О.А. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников на основе формирования опосредованной памяти с учетом индивидуально-дифференцированного подхода // Психология и психотехника. 2012. № 3. С. 103–109.
19. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Ярославль: Аверс Пресс, 2004.
20. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога. М., 2001.
21. Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1998.
22. Психокоррекция: теория и практика / Под ред. Ю.С. Шевченко, В.П. Добриденя, О.Н. Усановой. М., 1995.
23. Психолого-педагогическое сопровождение развития учащихся. Новокузнецк, 2002.
24. Рожкова Е.А. Оценка учебной деятельности младших школьников как педагогическая проблема // Психология и психотехника. 2012. № 11. С. 75–82.

25. Семаго Н.Я., Семаго Н.Н. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М., 2000.
26. Скоркин О.А. Здоровье школы // Педагогика и просвещение. 2012. № 2. С. 53–62.
27. Славина Л.С. Трудные дети. М., Воронеж, 1998.
28. Стельмах О.Д. Особенности психокоррекционных занятий в различных игровых группах // Психология и психотехника. 2013. № 1. С. 76–80. (DOI: 10.7256/2070–8955.2013.01.8).
29. Стожарова М.Ю., Ремнева Н.А. Влияние математической деятельности на формирование познавательных процессов старших дошкольников // Педагогика и просвещение. 2012. № 4. С. 59–63.
30. Ткаченко О.В. Психологические аспекты подготовки ребенка к условиям детского сада через вариативные формы дошкольного образования // Психология и психотехника. 2013. № 11. С. 1112–1119. (DOI: 10.7256/2070–8955.2013.11.10018).
31. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // NB: Педагогика и просвещение. 2013. № 2. С. 1–57. (URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_8997.html).
32. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // NB: Педагогика и просвещение. 2012. № 1. С. 1–67. (DOI: 10.7256/2306–4188.2012.1.59. URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_59.html).
33. Цициашвили Е.Т. Формирование навыков культурного поведения у учащихся старших классов (на примере специальных (коррекционных) школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей) // Психология и психотехника. 2011. № 10. С. 65–72.
34. Шишкина О.А. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию. Дисс. ... канд. псих. н. М., 2009.

References (transliteration):

1. Akimova M.K., Kozlova V.T. Psikhologicheskaya korrektsiya umstvennogo razvitiya shkol'nikov. M., 2000.
2. Andrushenko T.Yu., Karabekova N.V. Korrektsionno-razvivayushchie igry dlya mladshikh shkol'nikov // Psikholog v nachal'noi shkole. Volgograd, 1995.
3. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod. SPb.: Piter, 2008.
4. Bartsevich V.N. Faktory psikhologicheskoi bezopasnosti shkol'noi sredy // Psikhologiya i psikhotehnika. 2012. № 6. С. 61–69.
5. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M., 1968.
6. Gavrilova T.P. O trudnostyakh i perezhivaniyakh mladshogo shkol'nika // Psikholog v nachal'noi shkole. Volgograd, 1995.
7. Gritsai L.A. Gumanisticheskaya model' semeinogo vospitaniya v pedagogicheskom nasledii N.N. Karintseva, I.O. Fesenko i P.P. Blonskogo // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 2. С. 34–45.
8. Derkach A.A., Selezneva E.V., Mikhailov O.V. Gotovnost' k deyatel'nosti kak akmeologicheskii fenomen. M.: Izdvo RAGS, 2008.
9. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psikhologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti. M., 1976.
10. Ignatova E.S. Kontseptsiya psikhologicheskoi sluzhby v sovremennom obrazovanii. // Psikhologiya i psikhotehnika. 2011. № 3. С. 87–96.
11. Kananykina E.S. Istoriya zakonodatel'stva ob obrazovanii frantsuzskoi shkoly // NB: Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 3. С. 1–17. (URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_1138.html).
12. Kananykina E.S. Normativno-pravovoe obespechenie obucheniya lits s ogranichennymi vozmozhnostyami v sistemakh obrazovaniya Frantsii i SShA // NB: Problemy obshchestva i politiki. 2013. № 3. С. 74–103. (URL: http://www.e-notabene.ru/pr/article_455.html).
13. Karabanova O.A. Sotsial'naya situatsiya razvitiya rebenka: struktura, dinamika, printsipy korrektsii. Diss. ... dokt. psh. nauk. M., 2002.
14. Koreshkova L.A. Razvitie intellektual'nykh sposobnostei sredstvami tekhnologii «IntellekT» // Psikhologiya i psikhotehnika. 2013. № 3. С. 283–287. (DOI: 10.7256/2070–8955.2013.03.8).

15. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole. M., 1991.
16. Kruglova N.F. Psikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya struktury uchebnoi deyatel'nosti mladshogo shkol'nika. M., 2004.
17. Liders A.G. Razvitie i korrektsiya proizvol'nosti rechevogo obshcheniya u detei 6–8 let // Psikholog v nachal'noi shkole. Volgograd, 1995.
18. Mel'nikova O.A. Preodolenie obshchego nedorazvitiya rechi u doshkol'nikov na osnove formirovaniya oposredovannoi pamyati s uchetom individual'no-differentsirovannogo podkhoda // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2012. № 3. S. 103–109.
19. Nizhegorodtseva N.V. Sistemogeneticheskii analiz gotovnosti k obucheniyu. Yaroslavl': Avers Press, 2004.
20. Ovcharova R.V. Tekhnologii prakticheskogo psikhologa. M., 2001.
21. Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya / Pod red. I.V. Dubrovinoi. M., 1998.
22. Psikhokorreksiya: teoriya i praktika / Pod red. Yu.S. Shevchenko, V.P. Dobridenya, O.N. Usanovoi. M., 1995.
23. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdeniya razvitiya uchaschikhsya. Novokuznetsk, 2002.
24. Rozhkova E.A. Otsenka uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov kak pedagogicheskaya problema // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2012. № 11. S. 75–82.
25. Semago N.Ya., Semago N.N. Problemnye deti. Osnovy diagnosticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologa. M., 2000.
26. Skorkin O.A. Zdorov'e shkoly // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 2. S. 53–62.
27. Slavina L.S. Trudnye deti. M., Voronezh, 1998.
28. Stel'makh O.D. Osobennosti psikhokorreksionnykh zanyatii v razlichnykh igrovyykh gruppakh // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2013. № 1. S. 76–80. (DOI: 10.7256/2070–8955.2013.01.8).
29. Stozharova M.Yu., Remneva N.A. Vliyaniye matematicheskoi deyatel'nosti na formirovaniye poznavatel'nykh protsessov starshikh doshkol'nikov // Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 4. S. 59–63.
30. Tkachenko O.V. Psikhologicheski aspekty podgotovki rebenka k usloviyam detskogo sada cherez variativnye formy doshkol'nogo obrazovaniya // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2013. № 11. S. 1112–1119. (DOI: 10.7256/2070–8955.2013.11.10018).
31. Ursul A.D., Ursul T.A. Evolyutsionnye paradigmy i modeli obrazovaniya XXI veka // NB: Pedagogika i prosveshchenie. 2012. № 1. S. 1–67. (DOI: 10.7256/2306–4188.2012.1.59. URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_59.html).
32. Ursul A.D., Ursul T.A. Obrazovanie kak informatsionnyi protsess i perspektivy ego futurizatsii // NB: Pedagogika i prosveshchenie. 2013. № 2. S. 1–57. (URL: http://www.e-notabene.ru/pp/article_8997.html).
33. Tsitsiashvili E.T. Formirovaniye navykov kul'turnogo povedeniya u uchaschikhsya starshikh klassov (na primere spetsial'nykh (korrektsionnykh) shkol-internatov dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei) // Psikhologiya i psikhotekhnika. 2011. № 10. S. 65–72.
34. Shishkina O.A. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya vozniknoveniya situativnoi gotovnosti uchaschikhsya srednei shkoly k zanyatiyu. Diss. ... kand. pskh. nauk. M., 2009.