

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ имени Л.Г. ЩУКИНОЙ

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

№ 2 (77) 2013 апрель-июнь

1992—2009
МОСКОВСКИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Москва

ISSN 2075-3470

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ №ФС77-36580

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор
А.Б. Холмогорова

Редакционная коллегия
Ф.Е. Василюк, Н.Г. Гаранян (зам. главного редактора)
В.К. Зарецкий (ответственный редактор спецвыпуска),
Е.В. Филиппова, Э. Майденберг (США), П. Шайб (Германия)

Редактор
М.А. Кони́на

Оригинал-макет
М.А. Баскакова

Адрес редакции:
127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон: +7 (495) 632-92-12
E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com
www.cppjournal.ru

Вопросы подписки и приобретения:
127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон: +7 (495) 632-92-12
E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com

*Редакция не располагает возможностью вести переписку,
не связанную с вопросами подписки и публикаций*

Перепечатка любых материалов, опубликованных в журнале «Консультативная психология и психотерапия», допускается только с разрешения редакции

© МГППУ. Факультет консультативной и клинической психологии, 2013

Формат 60×84/16. Гарнитура Newton С. Усл. печ. л. 13,71. Тираж 1000 экз.

- 5 *Холмогорова А.Б.*
От главного редактора
- СПЕЦИАЛЬНЫЙ ВЫПУСК:
«РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД»**
- 8 *Зарецкий В.К.*
Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи
- От исследований мышления на материале решения творческих задач к развивающей консультативной помощи*
- 38 *Карлова М.А.*
Структурно-динамические характеристики мышления больных с депрессивными расстройствами на материале решения творческих задач
- 62 *Филина Н.П.*
Психодраматическая рефлексия как прообраз метода для работы с личностным барьером
- 88 *Асман Е.В.*
Развивающее консультирование: анализ случая
- Три «кита» рефлексивно-деятельностного подхода: субъектная позиция ребенка, рефлексия, помощь из позиции сотрудника*
- 110 *Зарецкий Ю.В.*
Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования
- 129 *Мартынов Е.С.*
Работа с рефлексией в разных направлениях психотерапии и в рефлексивно-деятельностном подходе: попытка сравнительного анализа
- 149 *Познякова С.А.*
Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода
- Проблемы образования.**
- Опыт применения рефлексивно-деятельностного подхода*
- 178 *Жичкина А.Е., Кравец Е.А.*
Негативные психологические последствия обучения в массовой средней школе для учащихся и их семей
- 193 *Симунова Н.Г.*
Рефлексивно-деятельностный подход в судьбе одного учителя
- 199 *Антонова А.Н.*
Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода
- МЕТОД**
- 212 *Шерягина Е.В.*
Проективная методика исследования стратегий утешения
- ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**
- 225 Памяти Игоря Борисовича Гриншпуна
- 231 Наши авторы

5	<i>Kholmogorova A.B.</i> From the Editor
	<i>SPECIAL ISSUE: "REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH"</i>
8	<i>Zaretskiy V.K.</i> Development and essence of reflective-activity approach in children counseling as a stimulus for their development
	<i>From thinking research on the material of the solution of creative tasks to the developing advisory help</i>
38	<i>Karlova M.A.</i> Structural-dynamic characteristics of thinking among depressed patients in the study of creative problem solving
62	<i>Filina N.P.</i> Psychodramatic reflection as a prototype technique for working on personal barriers
88	<i>Assman E.V.</i> Developmental counseling: case-study analysis
	<i>Three "whales" of reflective-activity approach: subject position of the child, reflection, the help from the position of the collaborator</i>
110	<i>Zaretskiy Y.V.</i> Subject position on learning activity as a resource for the development and research subject
129	<i>Martynov E.S.</i> Working on reflection in different schools in psychotherapy and reflective-activity approach: attempt of comparative analysis
149	<i>Poznyakova S.A.</i> Comparative analysis of clues and assistance in the process of overcoming learning difficulties in terms of reflective-activity approach
	<i>Problems of education. The experience of application of reflective-activity approach</i>
178	<i>Zhichkina A.E., Kravets E.A.</i> Negative psychological consequences of education in the mass secondary school for pupils and their families
193	<i>Simunova N.G.</i> Reflective-activity approach: story of one teacher
199	<i>Antonova A.N.</i> Lesson planning on the principles of reflective-activity approach
	<i>METHOD</i>
212	<i>Sheryagina E.V.</i> Projective technique for consolation's strategies study
	<i>MEMORABLE DATES</i>
225	In memory of Grinshpun I.B.
231	Our authors

ОТ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Перед Вами не совсем обычный спецвыпуск. Он полностью посвящен оригинальному подходу, который на протяжении многих лет складывался в практике психологического консультирования, — вначале в рамках проектных семинаров (для родителей детей-инвалидов, для общественных организаций, решающих проблему сиротства в России, для педагогов, работающих с особыми детьми), затем в рамках непосредственной работы психолога или учителя с ребенком.

Совместно с Виктором Кирилловичем Зарецким — ответственным редактором этого спецвыпуска и идейным лидером рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) — мы не раз пытались осмыслить общие механизмы, лежащие в основе РДП и психотерапии. Мы пришли к выводу, что эти общие механизмы связаны с созданием условий для развития, неважно, о ком идет речь — о взрослом или о ребенке, — необходимо учитывать зону ближайшего развития, видеть ресурсы и опираться на них в работе, всячески стимулировать субъектную позицию. Эти вроде бы очевидные вещи очень трудно осуществить на практике. С ребенком далеко не всегда возможна да и зачастую малоэффективна «разговорная» психологическая работа. Недаром именно игровая психотерапия стала одним из основных методов в работе с детьми. Идея консультировать ребенка в процессе его реальной деятельности и помогать ему решать свои проблемы и двигаться вперед, преодолевая учебные трудности, составляет уникальность РДП как формы консультативной практики.

Вырастая из академических научных исследований творческого мышления, этот подход изначально опирался на инновационные представления о структуре и динамике творческого мышления. В этих представлениях была заложена одна из главных идей подхода — освобождение мышления от привычных стереотипов через развитие рефлексии. В 1970—1980-х гг. проблему связи рефлексии и творческого мышления развивала небольшая группа исследователей, идейным лидером которой был отечественный философ, методолог и психолог Никита Глебович Алексеев. Статус этой группы в академическом сообществе в то время можно обозначить как маргинальный — мало кому из психологов понятие рефлексии казалось важным, а некоторым было и вовсе незнакомо. Однако оно оказалось востребованным на фоне исторических со-

бытий конца 1980-х — начала 1990-х гг., когда встали задачи не только политических и экономических изменений, но и психологической перестройки, связанной с освобождением от стереотипов тоталитарного мышления, с осмыслением давнего и недавнего прошлого, с поиском новых опор и своего места в хаосе, в который погружалась страна.

В этот же период разбухенную страну буквально захлестнули организационно-деятельностные игры, проводимые учениками и последователями Георгия Петровича Щедровицкого, чей многолетний методологический семинар оказал огромное влияние на определенную часть психологического сообщества. Методологи предлагали готовые средства для организации деятельности в новых условиях, таким образом, растерянные, находящиеся в поиске люди обретали опору. Группа, в которой стал работать В.К. Зарецкий, пошла по другому пути. Соединив опыт исследования творческого мышления и некоторые принципы организационно-деятельностной игры, члены этой группы стали проводить проектные семинары, на которых люди двигались в проблеме самостоятельно, а организаторам отводилась роль консультантов, функции которых долго интуитивно нащупывались. Правда, не совсем интуитивно, так как опыт изучения процесса решения творческих задач подсказывал — нельзя «подбрасывать» готовые решения людям, находящимся в ситуации затруднения или тупика. Необходимо помочь им сохранить или развить у них способность к осмыслению источников и самостоятельному преодолению своих трудностей — способность к рефлексии и самоопределению. Семинары шли один за другим и постепенно рождались другие принципы и способы работы психолога-консультанта — выстраивался рефлексивно-деятельностный подход. Когда он дал поразительные результаты при проведении летних школ для детей, испытывающих трудности в обучении (за три недели работы ликвидировали пробелы закоренелые двоечники), стала понятной необходимость трансляции этого опыта. Сейчас у РДП уже немало последователей в нашей стране, опыт работы на основе РДП при обучении шахматам высоко оценен за рубежом.

Недавно Анна Львовна Битова — директор Центра лечебной педагогики, одного из самых замечательных учреждений по работе с особенными детьми — подарила мне книгу «Особое детство» Ирис Юханссон, женщины, прошедшей путь от тяжелой формы аутизма в детстве до высококвалифицированного профессионального психолога в настоящем. Эта книга произвела на меня очень сильное впечатление, так как в ней содержится попытка осмыслить обстоятельства и усилия близких взрослых, которые привели к полной компенсации развития и успеш-

ной социализации тяжело больного ребенка. При чтении книги меня не покидало чувство, что эти интуитивные пути, найденные родными Ирис, — простыми деревенскими жителями, а также некоторыми из ее первых учителей, во многом отрефлексированы и отчетливо сформулированы в РДП: поиск и поддержание эмоционального контакта даже с самым трудным ребенком, индивидуализированный подход и постоянное движение в зоне ближайшего развития ребенка, рефлексия и отработка с ним способов действия, всяческое поощрение и поддержание его активной субъектной позиции, и еще — никогда не ставить крест и верить в возможность развития, каким бы сложным и «необучаемым» ребенок не казался... Впрочем, обо всем этом Вы сможете прочитать в статьях разного жанра, которые составили этот спецвыпуск.

Так случилось, что когда этот номер готовился, ушел из жизни Игорь Борисович Гриншпун — известный психолог, уникальный педагог, талантливый поэт и переводчик. Для нашего журнала он был всегда желанным автором, а для многих авторов статей этого спецвыпуска очень важным человеком в их жизни. В специальной рубрике мы публикуем на страницах нашего журнала воспоминания друзей, которых мы попросили написать о своих главных впечатлениях от общения с Игорем Борисовичем.

Холмогорова А.Б.

СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОКАЗАНИИ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

Во вводной статье дается характеристика рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) как направления, сложившегося в процессе поиска путей оказания психолого-педагогической помощи различным категориям детей с особенностями развития и инвалидностью. Дается описание этапов становления РДП от введения термина, который появляется в ходе рефлексии складывающейся практики помощи детям в преодолении учебных трудностей, способствующей их развитию, до современного состояния проблем. РДП характеризуется как направление, развивающееся в рамках концепции культурно-исторической психологии. Рассматриваются взаимоотношения и взаимосвязь психотерапевтической и педагогической помощи. Обсуждаются культурно-исторические корни проблемы отношения к детям как к субъектам деятельности и ее рефлексии в нашей стране. Дается краткая характеристика каждой статьи спецвыпуска.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход (РДП), дети с особенностями развития и инвалидностью, преодоление учебных трудностей, психолого-педагогическая помощь, консультирование, развитие, обучение, творческое мышление, культурно-историческая психология, зона ближайшего развития.

Рефлексивно-деятельностный подход (РДП), о котором пойдет речь во вводной статье первоначально складывался как практика помощи детям с трудностями в обучении, а также учителям, которые с этими детьми работают. Сам термин мы впервые осознанно употребили в 1997 г., пытаясь осмыслить специфику той работы, которую осуществляли с учащимися коррекционных классов в рамках летних школ [Зарецкий, 1998], помогая им преодолевать учебные трудности и ликвидировать

пробелы в знаниях, умениях и навыках. До этого времени, а также значительное время спустя, мы ни в каких работах такого термина не встречали, ни в указанном нами значении, ни в каком-либо другом. Сейчас уже можно встретить публикации, в которых делается попытка «размыть» специфику РДП, поместить в одну категорию все научные направления, в которых употребляются термины «рефлексия» и «деятельность». Нам такой заход не представляется конструктивным. Во-первых, отечественная психология воспитана на деятельностном подходе, и с этой точки зрения огромное количество работ выполняется в русле идеи понимания психики, как *деятельности*. Во-вторых, начиная с последней четверти XX века, стремительно набирает объяснительную силу и конструктивный потенциал понятие *рефлексии*, без которого становится уже трудно обходиться не только в научном, но и в обыденном языке. Но в такой логике едва ли не любое направление в психологии можно объявить «рефлексивно-деятельностным» (что, кстати, и делают некоторые авторы), только какой-либо смысл введения подобного термина при этом полностью теряется.

В данной статье нам хотелось бы ограничиться достаточно узким, но сохраняющим именно конструктивный (а не только объяснительный) потенциал, пониманием того, что стоит за термином «рефлексивно-деятельностный подход» (РДП), и раскрыть тот смысл, который вкладывался нами в него изначально, а также обрисовать ту траекторию, которую это понимание прочертило за последние полтора десятилетия в ходе практической работы по оказанию консультативной помощи детям и взрослым. В этой траектории можно выделить четыре этапа:

— предыстория в виде перехода от академических исследований творческого мышления к практике консультативной помощи по решению проблем в различных видах деятельности: 1975—1997 гг.;

— осмысление практики помощи детям с трудностями в обучении, как определенного вида консультативной деятельности, осуществляемой в опоре на рефлексию в преодолении возникающих в деятельности проблемных ситуаций; появление самого термина «рефлексивно-деятельностный подход» [Зарецкий, 1998]: 1997—2006 гг.;

— соединение концептуального аппарата РДП, сложившегося в ходе оказания помощи детям с особенностями развития различных категорий (дети с трудностями в обучении из общеобразовательных школ, дети-сироты, дети с инвалидностью, дети с девиантным поведением), с понятием «зона ближайшего развития», которое является одним из центральных в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [1984]: 2006—2012 гг.;

— постановка и поиск решения задачи описания процесса развития, происходящего в ходе оказания консультативной помощи средствами РДП, и разработка метода такого анализа: 2012 г. и далее.

Сразу отметим, что последний этап ограничивается пока лишь отдельными прецедентами описания успешных случаев оказания помощи в ходе цикла консультаций, и в этот спецвыпуск данные работы пока не вошли. Будем надеяться, что это дело ближайшего будущего.

Прежде чем охарактеризовать каждый из этапов, остановимся именно на сущности подхода, а затем, после краткого описания этапов, прокомментируем вошедшие в спецвыпуск статьи, в которых РДП представлен разнообразными гранями.

О сущности РДП.

В настоящее время РДП представляет собой систему *принципов*, вытекающих из них *ограничений* и наработанных за это время *технологий* оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и учителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом. Применительно к детям речь идет об общем развитии, применительно к взрослым — об их профессиональном и личностном росте. *Оказываемая консультативная помощь носит психолого-педагогический характер: она является педагогической в том смысле, что в ней в обязательном порядке присутствуют элементы обучения, понимаемого вполне традиционно (трансляция образца, объяснение, контроль, обратная связь и т. п.), и она является психологической, поскольку предполагает содействие самостоятельному движению субъекта в проблеме, раскрытию и росту его потенциала в решении проблем и преодолении трудностей.*

В этом смысле так понимаемая психолого-педагогическая помощь близка к тем видам психотерапии, в которых педагогический аспект отчетливо выражен, например, в когнитивно-бихевиоральной психотерапии [Холмогорова, Зарецкий, 2011]. В то же время, взглянув на тот же процесс с другой позиции, ее (помощь) можно рассматривать как «хорошую педагогическую работу». В известном афоризме, приписываемом В.А. Ворду, говорится, что «...гениальный учитель вдохновляет». Это можно истолковать так: «вдохновляет», т. е. создает условия, для того, чтобы ученик раскрыл свой потенциал, вырос над собой, а не просто хорошо усвоил и воспроизвел урок. Вдохновлять — означает давать возможность ученику двигаться своим путем, по своей траектории, быть полноправным субъектом этого движения, того пути, по которому идет обучение и развитие ученика. Такая педагогика по своим исходным ос-

нованиям и конечным результатам близка к психотерапии, т. к. результатом хорошей психотерапевтической работы является не просто избавление от некоей патологической симптоматики, а качественные изменения в человеке, которые точнее было бы называть развитием.

Мы намеренно стараемся сделать менее резкой границу между психотерапией и педагогикой, чтобы в образовавшемся неопределенном пространстве появилось место для того типа консультирования, о котором пойдет речь в данной статье и других статьях спецвыпуска. Пока что отметим, что спецификой консультирования средствами РДП является: то, что помощь оказывается *человеку действующему* (например, ребенку, осваивающему новый материал или преодолевающему учебные трудности); помощь оказывается ему как *субъекту решения* поставленных им же проблем, а не заключается в выдаче ему готовых средств и рецептов их решения; помощь направлена на *содействие развитию* субъекта решения проблемы, а не только на локальный результат, при этом *развитие полагается как безусловная ценность*.

Таким образом, можно иначе определить РДП, как такой вид консультативной помощи, которая оказывается человеку, стремящемуся самостоятельно решить те или иные проблемы, т. е. осуществляется *на материале вполне конкретной деятельности*; консультант действует *из позиции помогающего, со-действующего поиску решения*; при этом *предельной ценностью для консультанта является развитие* способностей, качеств, ресурсов человека, которое может происходить в процессе обучения и преодоления трудностей в деятельности.

Теоретико-методологической опорой для РДП в этом аспекте является тезис Л.С. Выготского [1984] о том, что «обучение ведет за собой развитие». Отталкиваясь от этого тезиса Л.С. Выготского, мы пытаемся сделать еще один шаг, стремясь ответить на вопрос: а можно ли так выстраивать обучение, чтобы оно не просто вело за собой развитие, а было направлено на него. Ведь сказано было тем же Л.С. Выготским, что «один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии» [Выготский, 1982, с. 230]. Что стоит за этим тезисом? Как к нему относиться? Это метафора? Это возможность, обусловленная счастливым стечением обстоятельств, которые, как крупный выигрыш в лотерейный билет, выпадают один раз на миллион случаев? Или же за этим стоит конкретный психологический механизм, сущность которого вполне возможно раскрыть?

Наблюдая за изменениями в детях, которые происходили в летних школах на наших глазах, мы нередко замечали, что почему-то работа над ошибками в русском языке или математике, приводит к таким ког-

нитивным и личностным новообразованиям, которые иначе как «развитием» назвать нельзя. Причем развитием по самым разным направлениям. Эти изменения часто невозможно было отследить строгими научными средствами, т. к. для этого нужно было померить параметры «на входе» (например, в начале летней школы), а затем «на выходе» (по ее окончании). Но уже в первой летней школе, когда мы пытались сделать эту работу [Зарецкий, Гордон, 1996], стало ясно, что невозможно предугадать до вступления в контакт с ребенком, какого рода изменения с ним могут произойти. В то же время наблюдение, анализ динамики движения в предмете, качественный анализ изменений такую картину могут дать. Корректное, качественное описание пока еще остается проблемой, но случаев достаточно ярких, служащих наглядной иллюстрацией работы этого механизма, в результате которой *один шаг в обучении может давать много шагов в развитии* по разным направлениям, за эти годы накопилось немало, и некоторые из них будут описаны в статьях настоящего спецвыпуска. При характеристике этапов развития РДП мы остановимся подробнее на этом механизме, а пока важно добавить еще несколько штрихов к характеристике сущности РДП. Для этого обратим внимание на второе ключевое слово в названии подхода — *рефлексию*.

Субъектная позиция, деятельность и рефлексия образуют триаду, в которой эти понятия оказываются связанными вполне определенным образом. Деятельностью (в отличие от «активности», «действий», «поведения») можно считать только такой вид активности, в котором ребенок (человек) занимает субъектную позицию, т. е. действует не только активно, но и осознанно (подробнее об этом см. статью Ю.В. Зарецкого в настоящем номере). Осознанное отношение означает не только возможность понимания внутренних связей между «элементами» осуществляемой деятельности, но рассмотрения ее как формы реализации своих замыслов, целей, устремлений и т. д. При этих двух условиях — субъектной позиции и осуществлении собственной деятельности — становится возможной ее рефлексия, когда это необходимо для ее изменения или радикальной перестройки. И тогда к триаде этих понятий становится возможным добавить четвертое, а именно, развитие, которое является процессом, производным от удачных и неудачных попыток действовать из субъектной позиции и в опоре на рефлексию, осуществлять перестройку своей деятельности и ее *внутренних средств*.

Рефлексия рассматривается здесь как процесс осознания и изменения оснований, способов, средств (в широком смысле слова) осуществляемой деятельности, всего того, что ей может содействовать или ме-

шать [Алексеев, Юдин, 1971; Зарецкий, Семенов 1979; Зарецкий, 2011 и др.]. По мере осмысления этой «картины» собственной деятельности внутренние и внешние препятствия начинают устраняться, а средства нарабатываются и «выращиваются». Развитие с этой точки зрения оканчивается побочным процессом этой работы, в которую в позиции консультанта включен другой человек. По отношению к ребенку это может быть взрослый, педагог, психолог, психотерапевт, родитель и даже другой ребенок. Важно, чтобы его включение в качестве соучастника (сотрудника) деятельности способствовало поддержке этих процессов, а не замещало активность ребенка, что часто бывает при подсказках, повторных объяснениях, демонстрации образцов («как надо») и т. п. (сравнение «подсказки» и помощи подробно рассмотрено в статье С.А. Пожняковой в настоящем номере).

Позиция консультанта как участника деятельности, «со-трудника» очень важна. На этом следует остановиться специально, т. к. в понимании рефлексии весьма распространена точка зрения, что работа с рефлексией другого человека это обязательно манипуляция им [Лефевр, 2002 и др.]¹. Мы рассматриваем работу одного человека с рефлексией другого как сотрудничество, отрицающее манипуляцию, противостоящее ей как способу выстраивания отношения и взаимодействия между людьми. Столкновение этих двух точек зрения на рефлексию и работу с ней произошло на чтениях памяти Г.П. Щедровицкого в 2005 г. во время моего доклада о рефлексии [Зарецкий, 2006]. В материалах дискуссии, возникшей по докладу, можно увидеть, как в одном из диалогов докладчик осуществляет рефлексию, но никакой манипуляции при этом нет, что было важным «эмпирическим» доказательством того, что рефлексия — это не обязательно манипуляция, более того, хорошая, культурная рефлексия это, прежде всего, не манипуляция.

Различение этих двух взглядов на рефлексию важно еще и для того, чтобы не смешивать и не объединять в одну группу различные подходы, в которых употребляются как ключевые термины «деятельность» и «рефлексия», т. к. в зависимости от того или иного понимания рефлексии

¹ Вот пример одной из таких точек зрения: «Рефлексивное управление — это информационное воздействие на объекты, для описания которых необходимо употреблять такие понятия, как сознание и воля. Такими объектами являются отдельные люди и объединения людей: семья, группа, страна, нация, общество, цивилизация. Термин "рефлексивное управление" может пониматься в двух смыслах. Во-первых, как искусство манипуляции людьми и объединениями людей. Во-вторых, как специфический метод социального контроля» [Лефевр, 2003, с. 454].

запускаются совершенно разные механизмы. При консультативной поддержке рефлексии из позиции сотрудника осуществляемая деятельность мыслится как совместная, т. е. оба ее участника (например, ребенок и взрослый) мыслятся как равноправные субъекты ее, т. е. вырабатываемые совместно ее замысел, конкретные цели, связанные одним процессом, но различаются по способу включения в деятельность и взаимодействие. При понимании рефлексии как манипуляции сотрудничества быть не может, т. к. манипуляция предполагает обращение с другим человеком как с объектом воздействия, что ведет к уничтожению его субъектной позиции. Развитие в таком «взаимодействии» тоже может происходить, но ключевым процессом, задающим его траекторию, будет сопротивление манипуляции. Феномен «сопротивления» влияниям, исходящим от взрослого, включая его попытку оказать помощь, нередко встречается у подростков с девиантным поведением [Зарецкий и др., 2011].

Это различие — рефлексии, как помощи из позиции сотрудника, и рефлексии, как манипуляции, т. е. воздействия со скрытой целью, — важно для нас и хотелось бы, чтобы оно стало важным для читателей данного выпуска и для всех, кто заинтересуется рефлексивно-деятельностным подходом, т. к. термин становится все более популярным, и, как это бывает всегда, людей, которые называют себя сторонниками подхода, становится все больше. *В качестве критерия, по которому мы предлагаем отличать тех, кто работает в рамках РДП, а не просто использует соответствующую терминологию, мы предлагаем рассматривать именно позицию консультанта в совместной деятельности.* Если это позиция сотрудника, который поддерживает процесс самостоятельного разрешения другим человеком (ребенком) проблемы (учебной трудности), поддерживает его рефлексии и содействует развитию его способности преодолевать трудности, восполняя различные «дефициты» (в т. ч. и рефлексивный), то такого специалиста можно рассматривать, как стремящегося действовать в рамках РДП. Если же это позиция обучающего, наставляющего, развивающего, корректирующего, воспитывающего или другим образом воздействующего на другого человека, то при такой позиции РДП становится невозможным, какой бы ни была терминология данного специалиста.

Завершая характеристику сущности подхода, остановимся еще раз на основном механизме, в опоре на который создаются условия для развития ребенка в процессе преодоления учебных трудностей.

Почему именно деятельность и ее рефлексия становятся такими принципиальными моментами, которые меняют — по сравнению с

«разговорной» консультативной или психотерапевтической работой — всю картину процесса оказания помощи и позволяют ее рассматривать, как содействующую развитию? Дело в том, что в категорию «помех» деятельности могут попадать не только ошибочные способы, неправильно усвоенные знания или несформированные умения. Все источники трудностей, все проблемы, все стереотипы, все страхи, волнения, неуверенность, недостаток веры, смысла или мотивации и даже психологические травмы — все что угодно, все, что должно быть преодолено — и это принципиально важно для данного подхода — может быть рассмотрено как составляющие учебной трудности. *В процессе оказания помощи обнаруживается, что там, где была проблема, там есть или должен активизироваться ресурс.* Потому что там лежит помеха осуществлению деятельности, а нам нужны средства для ее преодоления. И понимание того, какова эта помеха, является ключом к пониманию того, какого именно средства не хватает.

Простейший пример. Все ученики допустили ошибку на безударную гласную в корне слова. Что обычно делает учитель? — Проверяет знания учеников. Объясняет еще раз правило. Дает пример. Предлагает делать самостоятельно. Но все это для многих учеников может не работать, т. к. причины ошибок у них разные. Один знает правило, но не умеет выделять корень слова и воспользоваться правилом не может. Другой тоже знает правило, но не видит опасных мест. Третий, все знает, но не считает нужным правило применять. Четвертый хотел бы применить, но пишет с ошибкой из-за невнимательности. А пятый от самой процедуры диктанта впадает в стресс и от волнения не может сделать ничего. Если мы выстраиваем помощь на основе РДП, но она направлена на то, чтобы каждый увидел за ошибкой те причины, которые к ней приводят. А затем каждый озаботился проблемой, что нужно сделать именно ему, чтобы ее не допускать. Затем с помощью консультанта, помогающего осознать связь между ошибкой и неадекватным способом действия (способом — в широком смысле слова), начинает осознанно перестраивать свой способ. Затем проверяет новый способ и так до тех пор, пока ошибка не исчезнет. Если по итогам этой работы, в ходе которой каждый из учеников пытался избавиться от ошибок на безударную гласную в корне слова, провести рефлексию, то окажется, что: первый узнал, что такое корень и научился его выделять; второй научился видеть опасные места; третий понял, почему нужно пользоваться правилом; четвертый научился организовывать свое внимание, диктуя каждую букву; пятый научился справляться со своим волнением. Каждый в процессе этой работы «вырастил» свои собственные внутрен-

ние средства. Это не абстрактный пример, а реальный случай из практики.

Таким образом, процесс оказания помощи в преодолении трудностей в учебной деятельности — это *процесс содействия выращиванию внутренних средств деятельности*. А побочный продукт — избавление от тех внутренних препятствий, которые мешали осуществлению этой деятельности. Мы не проводим работу по избавлению от этих препятствий как целенаправленно коррекционную, в том смысле, что ничего не меняем сами: но мы содействуем включению и укреплению ресурса субъектности, и этот ресурс становится той «магической» силой, которая эффект «избавления» может дать, если мы работаем на поддержку этого субъектного отношения. Забегая вперед, отметим, что именно этот принцип — поддержка субъектного отношения ребенка к осуществляемой им деятельности — оказывается наиболее трудно реализуемым во взаимодействии ребенка и взрослого (учителя, консультанта, родителя). О том, насколько глубоко лежат причины этих трудностей, мы поговорим в заключении к данной статье. А пока перейдем к характеристике этапов становления РДП, попутно кратко представляя содержание статей данного выпуска.

Становление РДП. Первый этап.

Как уже отмечалось выше, можно выделить четыре этапа развития РДП, которые имеют достаточно четкие содержательные и временные границы.

Первый этап, который мы обозначили как «предыстория», имеет своим началом исследования автором данной статьи мышления при решении творческих задач, проводимые под руководством Н.Г. Алексеева и И.Н. Семенова. В этих исследованиях, по форме вполне академических и классических, была особенность, обусловленная интересом и позицией автора: меня интересовал не столько «механизм» творческого мышления, сколько возможность оказания помощи человеку в раскрытии его творческого потенциала, таланта. Одна из первых публикаций на эту тему так и называлась «Путь к самовоспитанию творческих способностей» [Зарецкий, 1980]². Изучив с 1974 по 1984 г. особенности структурно-динамической организации мышления при решении творческих задач, рассматриваемого как движение по четырем

² Следует заметить, что это название предложил редактор статьи, а авторское название, которое не было принято, звучало так: «Творчество как преодоление себя».

взаимосвязанным уровням (личностному, рефлексивному, предметному и операциональному) [Зарецкий, Семенов, 1979], и возможности влияния на поиск решения из позиции экспериментатора [Зарецкий, 1984], я задался вопросом: что эти исследования могут дать для практики помощи человеку, решающему творческую задачу, проблеме, столкнувшегося с некоей трудностью, когда путь ее преодоления неочевиден?

Поиски ответа на этот вопрос привели к двум важным выводам. Первый — проведенные исследования дают возможность сформулировать некие «правила решения творческой задачи», которые могут служить опорой для организации и самоорганизации процесса [Зарецкий, 2011]. Второй — творческую задачу можно рассматривать как модель проблемной ситуации в широком смысле слова, что дает основания переносить те представления о процессе поиска решения, которые сложились на материале исследования творческих задач, на другие виды деятельности, когда человек сталкивается с некоей трудностью. В качестве основания для такого переноса выступала трактовка творческой задачи, как доступной и вполне посильной человеку, но вызывающей значительные трудности из-за того, что человек, решая ее, оказывается во власти неадекватного, но кажущегося ему очевидным, способа решения задачи [Алексеев, 2002; Дункер, 1965; Зарецкий, 2011, Пономарев, 1960 и др.]. И именно осознание этого способа, освобождение от его власти и его преодоление составляет наибольшую трудность для человека. Поскольку все эти процессы, по сути, являются рефлексивными, то как успешность процесса решения творческих задач мы стали связывать с особым рода активностью рефлексии (это подтверждалось экспериментальными данными), так и преодоление трудностей в других видах деятельности мы стали трактовать, как проблему осознания и перестройки способов ее осуществления. И с этими представлениями мы обратились к практике оказания помощи в решении проблем. Поначалу концептуальными психотехническим инструментами выступали только сама схема четырехуровневой организации мышления [Зарецкий, Семенов, 1979], представления об этапах решения задач и особой роли этапа «движения в блокаде» [Зарецкий, 1984], «правила решения творческой задачи» [Зарецкий, 2011, с. 47]:

1. Чтобы решить задачу, надо хотеть ее решить.
2. Чтобы решить задачу, надо верить, что ее решение возможно.
3. Чтобы решить задачу надо ее решать.
4. Чтобы решить задачу, надо понять, что мешает ее решению.
5. Чтобы решить задачу, надо увидеть в помехе путь к решению.

Связь РДП с традицией исследования мышления на материале решения творческих задач отражена в трех статьях данного выпуска. В статье М.А. Карловой творческая задача используется как инструмент диагностики изменений в структурно-динамической организации мышления, которые происходят в результате консультативной помощи, оказываемой большим депрессией средствами когнитивно-бихевиоральной психотерапии. Исследование проводится методом «думания вслух» [Дункер, 1965] с использованием методики анализа речевой продукции испытуемых при решении творческих задач [Зарецкий, Семенов, 1979].

В статье Н.П. Филиной показано, что использование творческих задач как аналога «деятельности», на материале которой средствами РДП оказывается консультативная помощь, может способствовать освобождению человека от личностных барьеров.

В статье Е.В. Ассман также на материале решения творческих задач делается попытка создать условия для когнитивно-личностного развития человека и проследить его динамику в ходе решения серии задач и рефлексии испытуемым собственных способов деятельности.

Становление РДП. Второй этап.

Перейдя от академических исследований мышления к психологической практике мы — в работе с учителями и руководителями различных уровней системы образования по разработке ими авторских проектов перехода системы образования на новые условия хозяйствования — опирались на данные представления о процессе решения проблем и на разработки Н.Г. Алексеева [2002] в области рефлексии. Мы взяли на вооружение схему рефлексивного акта, анализ которой, проведенный А.Б. Холмогоровой [2001], показал, что эта схема по логике своего построения, сопоставима с логикой шагов оказания помощи в когнитивно-бихевиоральной психотерапии. У нас эта схема использовалась для организации рефлексии в практике решения проблем. Сравнительный анализ различных школ психотерапии с точки зрения того, как в них представлена работа с рефлексией (даже если сам термин в этих школах и не употребляется) проведен в статье Е. Мартынова с настоящим выпуске.

Для организации деятельности по решению проблем мы использовали схему Н.Г. Алексеева [2002] «замысел — реализация — рефлексия», которая, как видно из ее компонентов, также включает в себя рефлекссию. Само появление этой схемы, возможно, обусловлено тем, что в период перестройки, начавшейся в конце 1980-х гг. в СССР, проблемы бы-

ли столь глубоки, что трудно было планировать достижение каких-либо результатов, а вот выработать замысел и пытаться воплощать его в жизнь в быстро меняющихся условиях было реально. Затем уже мы обнаружили, что именно эта схема, в которой людей объединяет общий замысел, и является адекватной для выстраивания отношений сотрудничества между людьми, а вовсе не схема «цель — средство — результат», которая в то время мыслилась как чуть ли не единственное средство структурного описания деятельности.

В 1993 году многие учителя на играх и проектных семинарах начали ставить проблему «трудных», «слабых», даже «необучаемых» детей, и в этом же году состоялись первые игры с общественными организациями родителей детей-инвалидов, которые боролись за право своих детей получать образование [Зарецкий и др., 1995]. Под впечатлением нового опыта мы организовали при Институте педагогических инноваций РАО, директором которого был Виктор Иванович Слободчиков, группу поддержки инноваций в образовании детей с особенностями развития и инвалидностью и сосредоточились на проблемах оказания помощи детям, имеющим трудности в обучении, и учителям, работающим с таким детьми.

В 1996 г. в лагере «Гагаринец» Нытвенского района Пермского края состоялась первая летняя школа, основной замысел которой был доказать, что необучаемых детей нет [Зарецкий, Гордон, 1996] (подробнее об этом можно прочитать в ст. Ю.В.Зарецкого в данном выпуске). А в 1997 г. во второй летней школе, как уже указывалось в начале статьи, в процессе осмысления успешной и неуспешной практики оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, мы пришли к выводу, что данный подход адекватнее всего называть рефлексивно-деятельностным [Зарецкий, 1998], а помощь трактовалась как поддержка осознания и перестройки способов учебной деятельности, способствующая ликвидации пробелов и преодолению учебных трудностей.

Таким образом, *процесс становления РДП вступил во второй этап — осмысления практики помощи детям в преодолении учебных трудностей как определенного вида консультативной деятельности, осуществляемой в опоре на рефлексию.*

Именно в таком виде эта практика развивалась, расширялась, появлялись люди, которые брали подход на вооружение. В 1999 г. преподаватель школы № 7 пос. Новоильинский (Нытвенский район Пермской области) А.Н. Антонова перенесла опыт построения занятий на уроках русского языка, которые практиковали мы с Н.Ю. Абашевой, на материал математики. На сопоставлении мате-

риалов двух типов уроков, когда их предметное содержание «вынеслось за скобки», начали проступать черты собственно подхода, связанного не с учебным материалом, а с логикой процесса поддержки работы с ним ребенка. Мы стали говорить о «трудностях вообще», о «способах вообще», имея в виду не только способы и трудности учеников, но способы и трудности учителей, пытавшихся осваивать подход. Важным шагом на пути осмысления специфики этой деятельности по оказанию помощи и переходу к представлению о ней как консультационной, а не коррекционно-педагогической, стала работа над проектом «Общественного договора об условиях нормального развития особенного ребенка» [Зарецкий, 2005], который принял эстафету у авторов «Манифеста педагогики сотрудничества» [Соловейчик, 2000]. Задав себе вопрос, что мы делаем, оказывая помощь, если не корректируем нечто в ребенке, мы ответили на него так: мы создаем условия для его развития. Но развивается он, прежде всего сам, как субъект не только учебной деятельности, но и саморазвития. Это тезис нашел отражение в идее создания условий для движения ребенка по образовательной траектории «от субъекта существования к субъекту самоосуществления» [Ертанова, 1999; Слободчиков, Исаев, 1995]. И через этот тезис мы обратились к проблематике развития.

Становление РДП. Третий этап.

В 2006 г. принципиальным моментом, ознаменовавшим начало третьего этапа становления РДП, стало соединение представления о развитии, как процессе, происходящем в ходе приобретения опыта самостоятельного (при поддержке консультанта) преодоления учебных трудностей, с понятием «зона ближайшего развития» (ЗБР). При этом само понятие ЗБР стало трактоваться нами несколько differently, от того значения, которое было принято в него вкладывать. Толчком к новому пониманию ЗБР послужила работа Л.Ф. Обуховой и Н.А. Корепановой [2005], в которой наряду с традиционным пониманием ЗБР, как области того, что ребенок может сделать совместно со взрослым но не может сделать самостоятельно, появилось ее «смысловое» измерение. В работе Н.Л. Белополюской [1997] рассматривалось эмоциональное измерение. В нашей работе присутствовало рефлексивное измерение, т. к. только развитием по этому «вектору» можно было объяснить, почему дети, приобретая опыт преодоления трудностей в русском языке, начинают успешно учиться по всем предметам, даже не получая в дальнейшем помощи от взрослых.

Так появилась схема многовекторного представления ЗБР (см. рис. 1), как пространства возможных направлений (векторов) развития ребенка в процессе совместной деятельности со взрослым, в ходе которой происходит осмысление способов совместной деятельности и их интериоризация, что и дает эффект развития [Зарецкий, 2007]. Таким образом, на третьем этапе становления РДП выстроились его теоретико-методологические основания, а именно: разработанные в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского представления о связи обучения и развития, его гипотеза о том, что один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии, представление об интериоризации, как ключевом процессе, происходящим в учебной деятельности, и о ЗБР, как понятии, связывающим воедино все эти процессы [Выготский, 1982, 1983, 1984]. В ходе прочтения Л.С. Выготского «заново», выяснилось, что он просто не успел развернуть свои представления о педагогическом значении ЗБР, рассмотрев лишь эвристичность этого понятия для диагностики [Выготский, 1984; Зарецкий, 2007; 2008]. С этими представлениями Л.С. Выготского органично сочетались разработанные Н.Г. Алексеевым [2002] представления о рефлексии, зафиксированные в различных схемах, способных служить концептуальными инструментами ее организации, и структурно-динамическая схема описания мышления при решении творческой задачи [Зарецкий, Семенов, 1979], о которой уже говорилось выше. В качестве теоретико-методологических и «технологических» оснований подхода можно также указать представления о развитии и становлении различных функций (внимания, памяти, мышления, внутреннего плана действия, двигательных навыков и др.) в теории поэтапного формирования умственных действий [Гальперин, 2002], идеи педагогики сотрудничества, опыт педагогов-новаторов, опирающихся в своей практике на принцип сотрудничества [Соловейчик, 2000], а также опыт разных специалистов, успешно работающих с особенными детьми, — авторов проекта Общественного договора «Об условиях нормального развития особенного ребенка» [Зарецкий, 2005].

Чтобы понять, как возможна стыковка и интеграция в рамках практических процедур оказания помощи различных концептуальных представлений, — кстати, одна из сложнейших методологически проблем, впервые отчетливо поставленная именно в методологии системного подхода [Юдин, 1997], — обратимся к уже упомянутой выше схеме ЗБР, изображающей ее в виде многовекторного пространства возможных направлений развития, как производного от сотрудничества ребенка со взрослым. Правда, для этого придется провести пространное и сложное рассуждение.

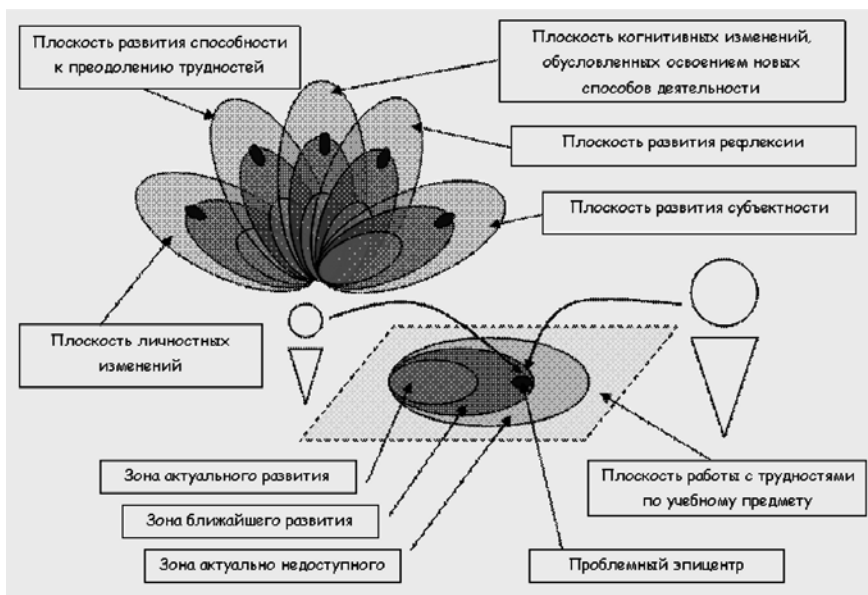


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым возможны «шаги» в развитии (Зарецкий, 2007)

Схему следует «читать» снизу вверх, двигаясь при этом против часовой стрелки, начиная с нижней плоскости — плоскости движения в предметном материале, например какого-либо учебного предмета. В этой плоскости выделяются три зоны, различаемые по трудностям, которые возникают у ребенка: зона актуального развития (ЗАР), в которой ребенок справляется со всеми заданиями полностью самостоятельно, без помощи взрослого; зона ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок не может успешно действовать самостоятельно и нуждается в помощи взрослого, при содействии которого может понять и выполнить задание; зона актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может действовать осмысленно, не может воспользоваться помощью взрослого, т. к. даже не может понять задания, которое таким образом оказывается лишенным для него смысла. Соответственно, развитие происходит только при условии, если ребенок действует совместно со взрослым в ЗБР [Выготский, 1984]. В ЗАР он упражняется в том, что уже умеет, и какого-либо приращения в развитии не происходит. В ЗАН он может в лучшем случае механически скопировать то, что делает взрос-

лый, но фактически действовать в этой зоне для ребенка вредно, т. к. он обречен на неуспех, на унижительное ощущение беспомощности, неспособности понять взрослого и т. д. Для здоровья ребенка даже опасно, если его вынуждают долго пребывать в таком состоянии, например, когда его искусственно держат в классе, заставляя осваивать материал ему недоступный. Такая ситуация может сложиться, когда «обычный» ребенок сильно отстал, или, например, при инклюзивном образовании, когда вместо создания условий для движения по индивидуальной образовательной траектории, ребенка пытаются «вести вместе со всеми». Длительное пребывание в таких условиях может не только не способствовать развитию, но и стать травматичным для ребенка, вызывая, говоря словами А. Бандуры, ощущение низкой «самоэффективности» [Bandura, 1977], или формируя «выученную беспомощность» по М. Селигмену [Seligman, 1992]. Для ликвидации последствий такого «обучения» со временем потребуются помощь психотерапевта.

Л.С. Выготский определял ЗБР как область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может справиться с трудностями с помощью взрослого. Вторая особенность ЗБР в том, что действуя совместно с другим человеком, ребенок присваивает опыт совместной деятельности, восполняет дефицит собственных средств, который обнаружили трудные задания, и через это происходит его развитие. Третья особенность заключена в слове «сотрудничество» — в термине, к которому Л.С. Выготский приходит не сразу, а в результате сложного многоступенчатого логического рассуждения [Выготский, 1984, с. 260—268]. Текст главы, указанной на этих страницах, по-видимому, является его достаточно спонтанным устным выступлением с заключительным словом на конференции [Выгодская, Лифанова, 1996; Зарецкий, 2008], поэтому ему не хватает научной строгости. Но по ходу рассуждения он решительно отказывается от понятия «подражание», с которого начинает обсуждать важность учета в диагностике уровня развития того, что может сделать ребенок совместно со взрослым. Он начинает говорить о том, что подражание следует понимать в широком смысле слова, а затем полностью заменяет его термином *сотрудничество*.

Если под сотрудничеством понимать совместную деятельность двух субъектов, взаимодействующих в рамках общего замысла, то тогда мы получаем третью, важнейшую для нас особенность ЗБР, до формулировки которой остается всего лишь один логический шаг: ребенок развивается, если является *субъектом* собственной (совместной) деятельности. Если речь идет об учебной деятельности, это означает, что ребенка не учат, а помогают ему учиться. Это различие, если апеллировать

к истории педагогики (см., например, [Джуринский, 2003]), существует с тех времен, когда педагогика как практика организованной трансляции культурно-исторического опыта только зарождается. В отечественной психологии представление о ребенке как субъекте учения (учебной деятельности), о его способности учиться самостоятельно, является принципиальным для ряда подходов [Давыдов, Слободчиков, Цукерман, 1992; Михайлова, Юсфин, 2001; Рубцов, 2008; Цукерман, Венгер, 2010 и др.].

Почему принципиально важно, чтобы ребенок действовал сам? Если ребенок является субъектом собственной деятельности, то он является также субъектом ее рефлексии. У него есть собственный замысел, который он пытается реализовать. Если это не получается, но активность не угасает, он — с помощью взрослого — начинает анализировать способы своей деятельности, пытаться установить отношения между способами и трудностями (ошибками, неудачами). В процессе этой работы, если двигаться по схеме «вверх», могут совершенствоваться когнитивные функции, развиваться рефлексия (способность видеть со стороны и анализировать собственные действия), развиваться способность преодолевать трудности как таковые, вне привязки к материалу. Могут происходить и личностные изменения — возрастать мотивация к учебной деятельности, пробуждаться интерес, укрепляться вера и желание, укрепляться жизнестойкость и т. д., и т. п. Мы могли бы привести примеры из собственной практики, иллюстрирующие этот эффект, когда один шаг в обучении может дать сразу несколько импульсов к развитию в разных направлениях. Но мы обратимся к примеру, который был описан задолго до того, как появилась культурно-историческая психология, да и вообще психология как наука и область практики. Тем не менее, этот пример блестяще показывает, почему важно, чтобы ребенок действовал сам.

Предоставим слово К.Г. Зальцману [2011], который в 1806 г. дискутируя со сторонниками авторитарной педагогики, доказывал, почему для успешного развития ребенка необходимо, чтобы он *действовал сам*. В этом примере Зальцман показывает, как полезно детям «самим смастерить желаемые вещи». И подчеркивает: «**смастерить самим**» [Зальцман, 2011, с. 218]³. Если ребенок начинает действовать по собственному желанию, то воспитатель (Зальцман употребляет именно этот термин)

³ Во всей книге это единственные подчеркнутые слова. Больше такого выделения в книге нет нигде, что наводит на мысль об особой важности этого тезиса для Зальцмана.

занимает позицию «советчика» и «зрителя». При этом он фиксирует внимание читателя на том, насколько это важно, словами: «Польза от этого для ребенка неопишимо велика» [там же, с. 218]. И далее показывает, что полезного может происходить с детьми, когда они действуют увлеченно, самостоятельно, но под наблюдением и с необходимой (ненавязываемой) помощью взрослого.

«Во-первых, удовлетворяется их потребность в деятельности и тем самым раз и навсегда предупреждаются все распутства, имеющие обыкновение проистекать из сдерживаемой активности... Во-вторых, при этом дети очень хорошо чувствуют себя; ну разве это не чистейшее и не глубочайшее наслаждение видеть как все больше приближаешься к поставленной цели и в конце концов ее достигаешь?... В-третьих, при этом упражняются очень многие силы. Оживляется ум, который при общепринятом методе преподавания приучается всегда действовать по чужим предписаниям, он ухватывается за собственные идеи и изобретает способы, как их осуществить. Глаз упражняется измерять размеры, чтобы каждую часть работы, которую надо выполнить, правильно соотносить с целым, а мышцы рук упражняются столь разнообразно, что затем в самых разных непростых жизненных ситуациях, в которых зачастую оказывается человек, он способен помочь себе сам, и ему нет необходимости всякий раз обращаться к посторонней помощи. Человек, не приобретший в юности своими руками разнообразных умений, — человек лишь наполовину, потому что он всегда зависит от других людей» [там же, с. 218—219].

Если соотнести этот текст с рис. 1, то мы увидим некоторые из «лепестков цветочка», которые как бы начинают «распускаться». Обсудив полезность самостоятельной работы руками, Зальцман переходит к нравственному воспитанию и жестко формулирует необходимость для нормального развития ребенка возможность действовать самостоятельно, т. к. без этого у него не будет «главного человеческого достоинства — свободы, или умения властвовать над своими страстями и поступать в соответствии с верными принципами» [там же, с. 221]. В качестве примеров ситуаций, в которых возможно развитие он приводит изучение языка и рядовые, казалось бы, бытовые ситуации, как например, постоянные потери детьми ключей от личных шкафчиков... Он показывает, что именно собственное решение ребенка радикально меняет поведение, а задача взрослого — создать для этого условия.

Если сейчас сделать резкий переход к другой теме и обратиться к исследованиям эффективности психотерапии известного авторитета в этой области К. Граве, который стремился выявить неспецифические,

т. е. не связанные с развиваемой в той или иной школе системой представлений, факторы эффективности психотерапии, то обнаружим удивительное созвучие с теми представлениями о сотрудничестве ребенка и взрослого в ЗБР, которые рассматривали, обращаясь к рис. 1.

К. Граве писал о таком важнейшем факторе успешности психотерапии, как сензитивности психотерапевта к актуализации ресурсов пациента и умении их активизировать [Grawe, 2006]. Одно из правил, которые он ввел на основании своих эмпирических исследований факторов эффективности психотерапии в качестве общего для разных методов оказания психотерапевтической помощи, — *не актуализировать проблему до тех пор, пока не активизированы ресурсы для ее решения*. К сожалению, в этой формуле нет ответа, как «почувствовать», для чего созрели ресурсы, а для чего нет, а главное, как они накапливаются...

В 2010 г. на конгрессе IFR⁴ именно активизации ресурсов пациента как условию конструктивного альянса был посвящен отдельный симпозиум под руководством IFR Ф. Каспара, нынешнего президента IFR: «Создание терапевтических отношений и ориентация на ресурсы: иллюстрация четырьмя случаями». Ф. Каспар справедливо отметил в своем выступлении и тезисах к нему: «Психотерапевтические отношения — это фактор наиболее убедительно связанный с исходом психотерапии. Однако мало пользы рекомендовать психотерапевтам «строить хорошие отношения» без определения того, как именно достичь этой цели» [Caspar, 2010, Р. 47]. Правило, введенное К. Граве [Grawe, 2006] позволяет указать пути к этой цели. Однако, рассуждая в этой безупречной логике, естественно задать следующий вопрос: как создать оптимальные условия для активизации ресурсов пациента?

Анализ возможностей использования концептуального аппарата культурно-исторической психологии для понимания того, что делают психотерапевты, который мы провели совместно с А.Б. Холмогоровой [Холмогорова, Зарецкий, 2011], показал, что у Л.С. Выготского есть ответ на этот вопрос и очень краткий: действовать в зоне ближайшего развития...

Еще раз обратимся к рис. 1. Наличие плоскости внизу указывает на то, что обе фигуры на этом рисунке находятся в отношениях включенности в совместную деятельность. Если проводить аналогию с психотерапией, то либо мы должны признать, что этой плоскости во взаимо-

⁴ IFR — Международная федерация психотерапии — старейшее международное, межпрофессиональное, междисциплинарное объединение психотерапевтов, ведущее свою историю с 1934 года.

действию психотерапевта и клиента нет (происходит «лечение разговором»), либо тот запрос, с которым обратился клиент, можно рассматривать как проблему, которая подлежит решению. Тогда их совместная деятельность заключается в поиске решения этой проблемы. И если эти отношения строятся по принципу «клиент решает проблему, а консультант помогает продвигаться в поиске решения», то весь аппарат РДП начинает представляться вполне применимым к описанию и построению их взаимодействия. И наоборот. Рассматривая, например, работу по оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, можно взглянуть на нее глазами психотерапевта. В зависимости от позиции, с которой мы смотрим на процесс «фигура и фон» будут меняться местами.

Если на первый план выступает именно помощь в преодолении учебных трудностей, тогда мы видим в качестве «фигуры» процесс смены способов и тех изменений, которые его сопровождают. Если же мы смотрим глазами психотерапевта, то мы видим, как раскрывается ресурс субъекта, как он меняется в когнитивно-личностном плане «на фоне» работы с учебными трудностями. И для одного и того же процесса выстраиваются два ряда понятий: можно говорить о лечении, можно — о развитии; можно обращать внимание на обучение, а можно на терапевтический эффект. Наверное, в зависимости от ситуации «клиента» удельный вес педагогической и психотерапевтической составляющей может быть разным. Но, видимо, есть проблемы и в психотерапевтической практике, которые невозможно решить только разговором, не обращаясь к какой-либо конкретной деятельности. Например, преодолеть выученную беспомощность, можно только действуя. И наоборот. В педагогической практике иногда нужно «сделать немного», но зато подвергнуть содеянное основательной, обстоятельной рефлексии. И тогда учебное, на первый взгляд, занятие превратится в «разговор». Но если в процессе взаимодействия возникнет ситуация, когда человек, которому оказывается помощь, не может сделать сам то, что может сделать совместно, появляется и его зона ближайшего развития — область действий, которые могут стать при определенных условиях его личным достоянием.

Становление РДП. Четвертый этап.

Говоря об этапах становления РДП, мы упомянули в начале статьи о том, что примерно с 2012 годом мы связываем начало нового, четвертого, этапа, который обозначили как «постановка и поиск решения задачи описания процесса развития, происходящего в ходе оказания консультативной помощи средствами РДП, и разработка метода такого

анализа». В теоретическом плане это означает поиск средств описания «шагов в развитии», которые в ходе оказываемой помощи делает субъект решения проблемы. В практическом плане это ведет к проблеме «сензитивности», как ее обозначил К. Граве, т. е. способности так чувствовать процесс, чтобы удерживать его в ЗБР, точно оказывать помощь, своевременно (и умело) обращаться к рефлексии, сохраняя эмоционально-смысловой, партнерский контакт.

И здесь хотелось бы отметить одну неточность рис. 1, которую мы не будем устранять. На этом рисунке взрослый не имеет того ореола из «лепестков», который есть вокруг ребенка. Но это, разумеется, неверно. Еще Конфуций, родившийся за 500 лет до Рождества Христова, говорил о том, что *«учитель и ученик растут вместе»*. Консультант (учитель, родитель, взрослый) тоже развивается. Он может развиваться, совершенствуя свою способность вступать в контакт, строить отношения сотрудничества, оказывать помощь, чувствовать процесс, работать с рефлексией, совершенствоваться в умении оказывать эмоциональную поддержку, учиться принятию, строгому соблюдению договоренностей и др. В зависимости от того, в какой из «плоскостей» взаимодействия у консультанта возникнет собственная проблема, в этой плоскости может образоваться его собственная зона ближайшего развития. Иногда процесс освоения новых средств, которыми для учителей выступают средства РДП, может сопровождаться значительными личностными изменениями. Примером такого процесса служит статья Н.Г. Симуновой в настоящем выпуске, которая начинала свою деятельность в сфере образования учителем истории, а спустя много лет успешно работает психологом-консультантом с детьми, имеющими особенности в развитии. А.Н. Антонова, оставляя за кадром сложности перехода на новый тип взаимоотношений с детьми, описывает новый способ работы учителя на примере типичного урока в классе, где обучение математике ведется с использованием принципов РДП.

Заключение.

...Наверное, некоторые читатели, ознакомившись с данным текстом, не преминут упрекнуть автора в излишне претенциозном названии, недвусмысленно напоминающим известную книгу о системном подходе [Блауберг, Юдин, 1973]. Мы ни в коем случае не пытаемся сопоставить каким-либо образом системный подход и РДП. Системный подход относится к уровню межнаучной методологии и по масштабам применения и сферам использования РДП с ним сопоставлять неправомерно. Но подобно тому, как деятельность (ее культура, организация

и т. д.) является извечной культурной проблемой для России⁵, — подобно этому РДП имеет отношение к другой культурной проблеме, которой уже не одна сотня лет. Ее можно обозначить как проблему отношения к детям.

Об этой стороне РДП нам довелось задуматься, когда в поисках единомышленников мы обратились к интернету и набрали ключевые слова: «консультирование детей по проблеме преодоления учебных трудностей». В 2007 г. такое словосочетание встретилось только на одном сайте, на котором была информация о нашем проекте. В 2013 г. снова высветился только один сайт⁶. Встречается консультирование детей по личностным проблемам, по межличностным, семейным, но не в отношении ребенка как субъекта учебной деятельности. В обыденном и, похоже, профессиональном педагогическом сознании (за исключением приверженцев педагогики сотрудничества) учитель и ученик, взрослый и ребенок принципиально не равны. И ученик — с этой точки зрения — не может и не должен быть субъектом собственной деятельности. Возможно, эта позиция корнями уходит в то решение, которое приняла Екатерина II, выбирая между французской (либеральной) и австрийской (предельно жесткой, авторитарной) педагогической системой, остановилась именно на последней [Джуринский 2003]. И в «Правилах для учащихся в народных школах» появилась такая запись: «ученики должны не только увещания и предостережения слушать, но и самые наказания, во исправление их бываемые, без роптания сносить, ибо сим образом приобретут способность, соделавшись сочленами государства быть всегда покорными и преданными поставленной над ними властью [Титков, 1998, с. 465]. Как видим, здесь речь идет об отношениях, обратных сотрудничеству: ученик должен подноситься к учителю как представителю власти, которому должен подчиняться полностью. Это было в конце XVIII века. В середине XIX в знаменитых «Философических письмах» П.Я. Чаадаев [1989] указывает в качестве одной из главных культурных проблем России — «отсутствие инициативы снизу», «слабость общественной воли». В начале XX века М.О. Гершензон в качестве одной из «язв нашего общества» указывает «явное неуважение к человеку вообще» [Гершензон, 1908, с. 14]. А на рубеже XX—XXI веков профессионалы сетуют на то, что опыт педагогики сотрудничества в

⁵ Именно этим обстоятельством в устной беседе Э.Г. Юдин как-то объяснил свое внимание к проблеме деятельности и системному подходу, как к той методологии, которая содержит ключ к ее культурной организации.

⁶ Этот сайт отсылал к статье Ю.В. и В.К. Зарецких [2012].

отечественной системе образования плохо приживается. Думается, что у этой проблемы более глубокие культурно-исторические корни, чем можно себе даже представить.

Возможно поэтому в отечественной психологии становятся предметом специальных исследований и разработок такие тематизмы, как «субъектность» и «рефлексия», не имеющие точных аналогов в Западной психологии. «Ментализация» — понятие, получающее в последние годы широкое распространение в зарубежной психотерапии [Fonagy и др., 1991], — отражает лишь один аспект того понятия, которое обозначается в нашей психологии термином «рефлексия». «Субъектность» в культуре, где человек с его инициативой является основой общества, тоже становится проблемой лишь в исключительных случаях, подобных тем, с которыми имеют дело психотерапевты. Субъектное отношение к осуществляемой деятельности и рефлексия, как процесс, без которого она не может успешно осуществляться, оказываются естественными образованиями в культуре, основанной на уважении к человеку; в такой культуре не нужны научные исследования, направленные на создание условий, в которых будут развиваться такие качества, как «субъектность» и «рефлексия». Они могут становиться предметом разработки лишь в тех случаях, когда они в силу конкретных особенностей развития конкретного человека оказываются нарушенными. В традициях нашей страны это «нарушение» является исторически сложившейся культурной особенностью психологии человека. Именно поэтому, чтобы такие качества и способности развивались, требуются исследования и специальные усилия в соответствующем направлении...

В начале рассуждения мы обозначили проблему как «проблему отношения к детям». Но здесь важно подчеркнуть, что получив в детстве опыт неуважения и манипулирования собой, дети, повзрослев, становятся трансляторами этих «культурных норм», что и создает невозможность разрыва порочного круга, по которому передается эта «эстафета неуважения» из поколения в поколение. Поэтому нужно строить «концепцию субъектности», «теорию рефлексии», разрабатывать процедуры обучения «позиции сотрудника» для взрослых, развивать рефлексивно-деятельностный подход к созданию условий, в которых эти качества и способности рождаются и начинают развиваться. Потому что в естественной среде для этих процессов условий нет...

Примерно в те же годы, когда в России были приняты процитированные «Правила для учащихся...» немецкий либеральный педагог К. Зальцман писал, обращаясь к сторонникам идеи ограничивать

свободу детей приказаниями и запретами, т.е действовать из властной позиции: «Человек испытывает естественную неприязнь ко всем приказаниям и запретам. Он хочет всегда поступать по собственной воле... Когда у детей наступает процесс очеловечивания, когда оказываются более или менее развитыми умственные силы, проявляется и неприязнь к приказаниям и запретам. Когда теперь приказаниями и запретами, а также связанными с ними наказаниями и поощрениями и пытаются их мелочно опекают, то возникает досада и неприязнь к командующему, пробуждается стремление уклониться от его законов, а если связь с законодателем прерывается, то проявляется распушенность, поскольку ничего больше нет, что мешало бы удовлетворению желаний, которые они с давних пор у себя питали и были вынуждены подавлять. Поэтому если ребенку позволить всегда поступать по собственной воле, то он станет хорошим» [Зальцман, 2011, с. 232—233]. По мнению К. Зальцмана, учитель (воспитатель, взрослый) должен сам говорить ребенку правду и научиться помогать ему ее понимать. А решение, как поступать, оставить за ребенком, веря в его возможности отличить добро от зла. Этот же принцип он относит и к учению, рассматривая учение с увлечением, как добро. «Как только ребенок сам хочет добра, он сам себя воспитывает... Если только ребенок захочет учить язык, то он его учит, и за один-единственный урок, который ему дают, продвигается дальше, чем другой ученик, не желающий этот язык и учить, но с утра до вечера делающий по нему уроки» [там же, с. 229]... Заметим, что книги К. Зальцмана, первая из которых была написана им в 1780 г., а цитируемая нами — в 1806, впервые были переведены и изданы в России лишь в 2011...

... Вопреки обрисованной в одном абзаце российской культурной и доминирующей педагогической традиции, РДП продолжает линию педагогики сотрудничества, реализуя ее основные принципы, которые основаны на уважении к ребенку, к его позиции, к нему как субъекту деятельности; на поддержке его инициатив «снизу». В отношениях сотрудничества над обоими субъектами (учителем-консультантом и учеником) властвуют этические рамки и достигнутые между ними договоренности, но ни один не имеет власти над другим. «Это — другое образование», как выразилась одна из руководителей системы образования Нытвенского района Пермского края (в котором и прошла большая часть наших летних школ), выйдя с открытого урока математики А.Н. Антоновой (см. ее статью в настоящем выпуске).

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора психологических наук. М., 2002.
- Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г.* О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971, с. 151—203.
- Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997, № 1. С. 19—25.
- Блауберг И.В., Юдин Э.Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука. 1973. 240 с.
- Выгодская Г.Л., Лифанова Т.М.* Лев Семенович Выготский. М., Смысл. 1996. 420 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. Соч. в 6 т. — М., Педагогика.— Т. 2. — 1982. — С. 5—361.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. Соч. в 6 т. — М., Педагогика. — Т. 3. — 1983. — С. 5—328.
- Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч., т. 4. М., 1984. С. 243—432.
- Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 336—354.
- Выготский Л.С.* Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 355—372.
- Выготский Л.С.* О педологическом анализе педагогического процесса // Л.С. Выготский. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. 1999. С. 373—392.
- Гальперин П.Я.* Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. — 400 с.
- Гершензон М.О.* П.Я. Чаадаев. Жизнь и мышление. С-П. 1908. 321 с.
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. — 1992. — № 3—4.
- Джуринский А.Н.* История образования и педагогической мысли. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2003. 400 с.
- Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — с. 86—234.
- Ертанова О.Н.* Вот и вышел человек. — В кн.: Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Серия: Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью. Вып. 2. — М.: ИПИ РАО. 1999. С. 54—64.
- Зальцман К.Г.* Книжка для раков. Книжка для муравьев. — М.: Издательство «Райхль». 2011. — 264 с.

- Зарецкий В.К.* Путь к самовоспитанию творческих способностей // Техника и наука. 1980. № 12. С. 8—10.
- Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач // автореф. Дисс. ... канд. психол.н. М.: 1984.
- Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку. — В кн.: Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86—89.
- Зарецкий В.К.* Десять конференций по проблемам развития особенных детей — десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. — № 1, 2005 — С. 83—94.
- Зарецкий В.К.* Использование рефлексии в практике организации решения проблем. — В кн: Чтения памяти Г.П.Щедровицкого 2004—2005 гг. / Сост. В.В. Никитаев. — М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». 2006. С. 305—320.
- Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология, 2007, № 3. С. 96—104.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Форум. 2011.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М.* (ред-сост.). Опыт первой Летней интегрированной школы для детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1996.
- Зарецкий В.К., Каменский Р.Г., Краснов С.И.* Опыт использования организационно-деятельностных игр в проектировании регионального образования // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзорная информация. Вып. 2. М.: НИИВО, 1995.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 1.
- Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б.* Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? — М.: Форум. 1011. — 208 с.
- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. — 2012, № 2. С. 110—134.
- Лефевр В.А.* Рефлексия. — М.: «Когито-Центр». 2003. — 496 с.
- Михайлова Н.Н., Юсфин С.М.* Педагогика поддержки: учебно-методическое пособие. — М.: Мирос. — 2001. — 2008 с.
- Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. — 2005, № 5.
- Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. М., 1960.
- Рубцов В.В.* Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008.

- Слободчиков В.И., Исаев Г.И. Психология человека. М. 1995.
- Соловейчик С.Л. Педагогика для всех. — 2-е изд. — М.: Первое сентября. 2000. 496.
- Титков Е.П. Образовательная политика Екатерины Великой. Монография. М.: Изд-во МПГУ. 1999. 481 с.
- Холмогорова А.Б. Отечественная психология мышления и когнитивная психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. Специальный выпуск по когнитивной психотерапии. 2001. № 4. С. 165—181.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108—118.
- Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. — М., ОИРО, 2010. — 432 с.
- Чаадаев П.Я. Сочинения. — М.: Издательство «Правда». 1989. 656 с.
- Чтения памяти Г.П. Щедровицкого 2004—2005 гг. / Сост. В.В. Никитаев. — М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого». 2006. 368 с.
- Школа сотрудничества: манифесты. — М.: Первое сентября, 2001.
- Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., Эдиториал УРСС, 1997. 442 с.
- Bandura A.A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. — 1977. — Vol. 84. — P. 191—215.
- Caspar F. Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract. FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy. June 16th—19th 2010, KKI, Luzerne, Switzerland, P. 47.
- Fonagy P., Steele H., Moran, G., Steele M., Higgitt A. The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // Infant Mental Health Journal. 1991. Vol. 13. P. 200—217.
- Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006, p. 7—17.
- Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology, 1992, 1, p. 119—120.

DEVELOPMENT AND ESSENCE OF REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH IN PSYCHOLOGICAL AND RESEARCH SUBJECT

V.K. ZARETSKIY

The introductory article describes reflective-activity approach as a practice developed in the course of search for new methods of psychological and educational aid to different groups of challenged children. It reports stages of development of reflection-activity approach starting from the term introduction to the current sta-

tus. The term appeared during the reflection of the developing practice of psychological aid to children in overcoming learning difficulties. Reflective-activity approach can be characterized as a method in terms of cultural-historical psychology. The article also discusses interrelations between psychotherapeutic and educational aids. The cultural and historical roots of the problem of the attitude to children as subjects of activity and its reflection in our country are discussed. It briefly describes each article in special edition.

Keywords: reflective-activity approach, challenged children, learning difficulties, psychological and educational support, counseling, development, education, creative thinking, cultural-historical psychology, zone of proximal development.

- Alekseev N.G.* Proektirovanie uslovij razvitiya refleksivnogo myshleniya // Dissertatsiya v vide nauchnogo doklada na soiskanie uchenoj stepeni doktora psikhologicheskikh nauk. M., 2002.
- Alekseev N.G.*, *Yudin E.H.G.* O metodakh psikhologicheskogo izucheniya tvorchestva // Problemy nauchnogo tvorchestva v sovremennoj psikhologii. M., Nauka, 1971, s. 151—203.
- Belopol'skaya N.L.* Otsenka kognitivnykh i ehmtsional'nykh komponentov zony blizhajshego razvitiya u detej s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya // Voprosy psikhologii. 1997, № 1. S. 19—25.
- Blauberger I.V.*, *Yudin E.H.G.* Stanovlenie i sushhnost' sistemnogo podkhoda. — M.: Nauka. 1973. 240 s.
- Vygotskaya G.L.*, *Lifanova T.M.* Lev Semenovich Vygotskij. M., Smysl. 1996. 420 s.
- Vygotskij L.S.* Myshlenie i rech' // Sobr. Soch. v 6 t. — M., Pedagogika. — T. 2. — 1982. — S. 5—361.
- Vygotskij L.S.* Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsij // Sobr. Soch. v 6 t. — M., Pedagogika. — T. 3. — 1983. — S. 5—328.
- Vygotskij L.S.* Problemy detskoj (vozzrastnoj psikhologii) // Sobr. soch., t. 4. M., 1984. S. 243—432.
- Vygotskij L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 336—354.
- Vygotskij L.S.* Razvitie zhitejskikh i nauchnykh ponyatij v shkol'nom vozraste // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 355—372.
- Vygotskij L.S.* O pedologicheskom analize pedagogicheskogo protsessa // L.S. Vygotskij. Pedagogicheskaya psikhologiya. M.: Pedagogika-Press. 1999. S. 373—392.
- Gal'perin P.YA.* Lektsii po psikhologii: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. — M: Knizhnyj dom «Universitet»: Vysshaya shkola, 2002. — 400 s.
- Gershenzon M.O.* P.YA. CHaadaev. ZHizn' i myshlenie. S-P. 1908. 321 s.
- Davydov V.V.*, *Slobodchikov V.I.*, *TSukerman G.A.* Mladshij shkol'nik kak sub'ekt deyatelnosti // Voprosy psikhologii. — 1992. — № 3—4.

- Dzhurinskij A.N.* Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli. — M.: Izd-vo VLADOS-PRESS. 2003. 400 s.
- Dunker K.* Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965. — s. 86—234.
- Ertanova O.N.* Vot i vyshel chelovechek. — V kn.: Razvitie i obrazovanie osobennykh detej: problemy, poiski./Seriya: Problemy obrazovaniya detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. Vyp 2.— M.: IPI RAO. 1999. S. 54—64.
- Zal'tsman K.G.* Knizhka dlya rakov. Knizhka dlya murav'ev. — M.: Izdatel'stvo "Rajkhl". 2011. — 264 s.
- Zaretskij V.K.* Put' k samovospitaniju tvorcheskikh sposobnostej // Tekhnika i nauka. 1980. № 12. S. 8—10.
- Zaretskij V.K.* Dinamika urovnevoj organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // avtoref. Diss. ... kand. psikhol.n. M.: 1984.
- Zaretskij V.K.* Ob opyte refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda na materiale korektsionnykh zanyatij po russkomu yazyku. — V kn.: Sredstva i metody reabilitatsii detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1998. S. 86—89.
- Zaretskij V.K.* Desyat' konferentsij po problemam razvitiya osobennykh detej — desyat' shagov ot innovatsii k norme // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — № 1, 2005 — S. 83—94.
- Zaretskij V.K.* Ispol'zovanie refleksii v praktike organizatsii resheniya problem. — V kn.: CHteniya pamyati G.P. SHhedrovitskogo 2004—2005 gg. / Sost. V.V. Nikitaev. — M.: Fond "Institut razvitiya im. G.P. SHhedrovitskogo". 2006. S. 305—320.
- Zaretskij V.K.* O chem ne uspel napisat' L.S. Vygotskij // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2007, № 3. S. 96—104.
- Zaretskij V.K.* EHvrsticheskij potentsial ponyatiya «zona blizhajshego razvitiya» // Voprosy psikhologii. 2008. № 6. S. 13—25.
- Zaretskij V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoj. — M.: Forum. 2011.
- Zaretskij V.K., Gordon M.M.* (red-sost.). Opyt pervoj Letnej integrirovannoj shkoly dlya detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1996.
- Zaretskij V.K., Kamenskij R.G., Krasnov S.I.* Opyt ispol'zovaniya organizatsionno-deyatelnostnykh igr v proektirovanii regional'nogo obrazovaniya // Soderzhanie, formy i metody obucheniya v vysshej shkole. Obzornaya informatsiya. Vyp.2. M.: NIIVO, 1995.
- Zaretskij V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 1.
- Zaretskij V.K., Smirnova N.S., Zaretskij YU.V., Evlshkina N.M., KHolmogorova A.B.* Tri glavnye problemy podrostanta s deviantnym povedeniem. Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? — M.: Formu. 1011. — 208 s.
- Zaretskij YU.V., Zaretskij V.K.* Sub'ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostej // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2012, № 2. S. 110—134.
- Lefevr V.A.* Refleksiya. — M.: "Kogito-TSentr". 2003. — 496 s.

- Mikhajlova N.N., YUsfin S.M.* Pedagogika podderzhki: uchebno-metodicheskoe posobie. — M.: Miro. — 2001. — 2008 s.
- Obukhova L.F., Korepanova I.A.* Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhajshego razvitiya // Voprosy psikhologii. — 2005, № 5.
- Ponomarev YA.A.* Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya. M., 1960.
- Rubtsov V.V.* Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushhego obrazovaniya: deyatel'nostnyj podkhod. M.: MGPPU, 2008.
- Slobodchikov V.I., Isaev G.I.* Psikhologiya cheloveka. M. 1995.
- Solovejchik S.L.* Pedagogika dlya vsekh. — 2-e izd. — M.: Pervoe sentyabrya. 2000. 496.
- Titkov E.P.* Ob'razovatel'naya politika Ekateriny Velikoj. Monografiya. M.: Izd-vo MPGU. 1999. 481 s.
- Kholmogorova A.B.* Otechestvennaya psikhologiya myshleniya i kognitivnaya psikhoterapiya // Moskovskij psikhoterapevticheskij zhurnal. Spetsial'nyj vypusk po kognitivnoj psikhoterapii. 2001. № 4. S. 165—181.
- Kholmogorova A.B., Zaretskij V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2011. № 1. S. 108—118.
- Tsukerman G.A., Venger A.L.* Razvitie uchebnoj samostoyatel'nosti. — M., OIRO, 2010. — 432 c.
- Chadaev P.YA.* Sochineniya. —M.: Izdatel'stvo "Pravda". 1989. 656 s.
- Chteniya pamyati G.P. SHHedrovitskogo 2004—2005 gg.* / Sost. V.V. Nikitaev. — M.: Fond "Institut razvitiya im. G.P. SHHedrovitskogo". 2006. 368 s.
- Shkola sotrudnichestva: manifesty.* — M.: Pervoe sentyabrya, 2001.
- Yudin EH.G.* Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M., EHditorial URS, 1997. 442 s.
- Bandura A.A.* Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. — 1977. — Vol. 84. — P. 191—215.
- Caspar F.* Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract. FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy. June 16th—19th 2010, KKI, Luzerne, Switzerland, P. 47.
- Fonagy P., Steele H., Moran, G., Steele M., Higgitt A.* The capacity for understanding mental states: The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment // Infant Mental Health Journal. 1991. Vol. 13. P. 200—217.
- Grave K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. In: IFP Newsletter, Zurich, June 2006, p. 7—17.
- Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". Applied and Preventive Psychology, 1992, 1, p. 119—120.

СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ БОЛЬНЫХ С ДЕПРЕССИВНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ НА МАТЕРИАЛЕ РЕШЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ

М.А. КАРЛОВА

В статье на материале решения творческих задач показана специфика структурно-динамических особенностей мышления депрессивных пациентов, заключающаяся в нарушении рефлексивной регуляции мышления и доминировании эмоционально-личностной. Кроме того, в статье показано, что сочетание когнитивной психотерапии с медикаментозным лечением депрессивных больных более эффективно, чем стандартное медикаментозное лечение: сочетание методов дает более высокие показатели как в организации мышления, так и в результативности решения творческой задачи.

Ключевые слова: творческая задача; анализ речевой продукции; структурно-динамическая организация мышления; нарушения мышления при депрессивных расстройствах; когнитивная психотерапия; рефлексия; продуктивность мышления; стандартное лечение.

Депрессивные расстройства относятся к наиболее распространенным и эпидемиологически значимым, они связаны с тяжелыми последствиями как для общества, так и для самих больных и их семей [Гаранян, 2012; Холмогорова, Гаранян, Родионова, Тарабрина, 2012; Beck, 1979, 1995; Paykel, Brugha, 2005]. Проблема использования новых моделей исследования нарушений мышления при этих расстройствах особо актуальна в свете интенсивного развития методов психотерапии депрессий, основанных на перестройке процесса мышления пациентов, страдающих депрессивными расстройствами [Бек, Раш, Шо, Эмери, 1987; Холмогорова, 2001; Beck, 1979]. Использование новой модели для изучения нарушений мышления у этих пациентов может способствовать более глубокому изучению механизмов мышления больных де-

прессиями и способствовать совершенствованию методов помощи данному контингенту [Бек, Раш, Шо, Эмери, 1987; Бек, Фриман, 2002; Холмогорова, 2001]. Такой моделью является творческая задача, выступающая в качестве проблемной ситуации, в разрешении которой ведущую роль играют механизмы рефлексивной регуляции мышления.

Как отмечает В.К. Зарецкий [Зарецкий, 1985], подходы к изучению динамики творческого мышления можно условно объединить в три основные группы: «представления о стадийности творческого мышления в описательной психологии творчества (начало XX в. — 30-е гг.); первые экспериментально-психологические исследования творческого мышления (10-е — 40-е гг.); современные исследования творческого мышления, в том числе характеризующиеся попытками изучения мышления как сложноорганизованного объекта, имеющего многоуровневое строение (50-е — 80-е гг.)» [Величковский, 1983; Леонтьев, Пономарев, Гиппенрейтер, 1981; Ньюэлл Шоу, Саймон, 1965; Пономарев 1960, 1976]. В русле системного подхода [Ломов, 1975] к изучению мышления при решении творческих задач разрабатывается концептуальная схема организации мышления как функциональной взаимосвязи четырех иерархически соподчиненных уровней — личностного и рефлексивного (образующих смысловую сферу), предметного и операционального (образующих содержательную сферу), а предметом изучения выступают особенности организации мышления на различных этапах решения задачи, с точки зрения функционирования его рефлексивно-личностной регуляции; ставится проблема выделения этапов поиска решения, отражающих качественные различия в организации мышления. Динамика процесса мышления при этом описывается как движение внутри одного из уровней или как переход с одного уровня на другой. Доминирование одного уровня в процессе решения задачи характеризует определенный этап в ходе решения, а переключение между уровнями — вовлеченность уровней. Сбалансированное движение по всем четырем уровням присутствует в норме при решении творческой задачи, в то время как редукция хотя бы одного уровня приводит к дезорганизации мышления [Алексеев, Зарецкий, Семенов, 1991; Зарецкий, 1985; Зарецкий, Семенов, 1979; Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980].

Разработанная В.К. Зарецким, И.Н. Семеновым методика исследования дискурсивного решения творческих задач, основанная на методе «думанья вслух» К. Дункера [Дункер, 1965], позволяет охарактеризовать особенности организации мышления в связи с его продуктивностью при помощи системы соответствующих показателей, соотнести каждое высказывание по функции с тем или иным уровнем, кроме того, анализ протоколов речевой продукции испытуемых дает исчерпывающее представление об особенностях динамики процесса мышления и его организации в проблемной ситуации [Зарецкий,

1985, 1991; Зарецкий, Семенов 1979; Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980; Зарецкий, Холмогорова, 1983]. Эффективность применения творческой задачи как модели для исследования нарушений мышления при психических расстройствах была показана А.Б. Холмогоровой на примере исследований больных шизофренией [Зарецкий, Холмогорова, 1983; Холмогорова, 1983] и А.Н. Лавриновичем на примере психопатий [Кудрявцев, Лавринович, 1986].

Таким образом, используя творческую задачу как модель для изучения особенностей мышления при депрессивных расстройствах, можно составить представление о структурно-динамических характеристиках мышления больных с депрессивными расстройствами, оценить реакцию конкретного пациента на проблемную ситуацию, каковой является творческая задача, обнаружить мыслительные ошибки, алогизмы, присутствующие в автоматических мыслях пациентов. Изучая вербальную продукцию, возникающую по ходу решения задачи (особенно в период блокады, когда решающий задачу уже исчерпал все возможные варианты решения), можно обнаружить искажения мыслительного процесса, выявить специфику реакций на стрессовую ситуацию, свойственные конкретному пациенту.

Этапы решения творческой задачи. В процессе поиска решения творческой задачи краеугольным камнем является переструктурирование проблемной ситуации. Для успешного решения необходима перестройка мышления, отказ от неверных оснований поиска решения, сопровождающийся усилением рефлексивной регуляции мышления [Алексеев 2002; Зарецкий 1985, 1991; Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980]. Подобные задачи построены таким образом, что первоначально наталкивают на неправильный путь решения, по мере исчерпания различных неверных ходов человек оказывается в ситуации тупика, наступает так называемая «блокада». Критериями наступления блокады являются: 1. Субъективное исчерпание возможных ходов в решении задачи; 2. Отсутствие содержательной модификации обоснования опробованных испытуемым неверных ходов, т. е. углубления в предметное содержание. Выход из тупика происходит с внезапным осознанием человеком правильного принципа решения задачи, за которым следует этап его реализации [Зарецкий, 1985]. Однако перестройка может и не наступить, тогда решение ограничивается этапом поиска, перебора и реализации первоначальных представлений, пока не переходит в следующую стадию — блокады (тупика), когда запас возможных вариантов решения субъективно иссяк, а новых еще нет. Движение в блокаде завершается либо появлением новых средств для решения задачи, либо отказом от дальнейшего решения.

В момент блокады существенная роль отводится рефлексивной регуляции, ведущей к осознанию и перестройке неверных оснований решения

[Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980]. Интенсификация рефлексивных высказываний непосредственно перед выходом из блокады является неотъемлемой характеристикой нахождения успешного решения. Смысловая регуляция выступает в конструктивной функции. В случае неуспешного решения может наблюдаться другая ситуация: неудачные попытки справиться с задачей приводят к повышению напряжения, стрессу, происходит заикливание движения на одном из уровней, вследствие чего работа содержательной сферы практически сходит на нет, и мышление дезорганизуется. В норме в случае неверного решения на обоих этапах доминирует содержательная сфера, движение в блокаде завершается отказом от дальнейших попыток решения [Зарецкий, Холмогорова, 1983].

Таким образом, нами были выдвинуты следующие **гипотезы**.

- У больных депрессивными расстройствами по сравнению со здоровыми испытуемыми выражена дисфункция рефлексивного уровня регуляции мышления.
- У больных депрессивными расстройствами по сравнению со здоровыми испытуемыми больше выражена эмоционально-личностная реакция на затруднения при решении творческой задачи.
- Присоединение когнитивной психотерапии к медикаментозному лечению способствует более выраженному улучшению показателей продуктивности и организации мышления по сравнению со стандартным лечением (психообразовательная программа в сочетании с медикаментозной терапией).

Для проверки выдвинутых гипотез было произведено эмпирическое исследование на основе методики В.К. Зарецкого и И.Н. Семенова. Опишем основные ее характеристики.

Характеристика методики. Теоретическим основанием методики исследования дискурсивного решения творческих задач является представление о мышлении как взаимодействии четырех взаимосвязанных и иерархически организованных уровней, образующих соответственно следующие компоненты познавательной деятельности: личностный, рефлексивный, предметный, операциональный. На *операциональном* уровне вырабатываются схемы действий и выполняются операции, приводящие к получению решений. Целостные предметные основания, необходимые для получения ответа, складываются на *предметном* уровне из отдельных представлений о проблемной ситуации на основе понимания общего смысла задачи. Очень важным для продуктивности мышления при решении творческих задач является *рефлексивный* уровень, связанный с осознанием поискового движения в целом: главная трудность при решении такого типа задач — необходимость осознать причины их ошибочного понимания, создать возможность перестрой-

ки оснований для отыскания новых принципов решения. *Личностный* уровень демонстрирует совокупность отношений человека к задаче, экспериментальной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. В ситуациях затруднения человек пытается обнаружить в своем личном опыте способы решения задачи — не находя адекватных алгоритмов действий, он либо углубляет и конкретизирует уже имеющиеся (не меняя опыт коренным образом), либо пытается переорганизовать свой опыт в соответствии с новой ситуацией [Зарецкий, 1985; Практические занятия..., 1980].

Отсюда выявляются два основных типа мышления — репродуктивный и продуктивный. Первый характеризуется детальной проработкой и последовательной реализацией некоторого принципа решения, основанного на принятых субъектом основаниях. Однако осознания ошибочности оснований и их дальнейшей перестройки не происходит, что приводит к неверным ответам и отказу от дальнейшего поиска. Продуктивный стиль характеризуется не только последовательной реализацией принципа решения, но и способностью субъекта к выработке других принципов путем перестройки оснований предметного движения [Практические занятия..., 1980; Зарецкий, Семенов, 1979].

Суть методики исследования дискурсивного решения творческих задач заключается в применении процедуры качественного структурно-функционального анализа речевой продукции испытуемого, зафиксированной в процессе решения задачи. Процедура обработки состоит в отнесении высказываний к тому или иному виду в соответствии с уровнем (операциональным, предметным, рефлексивным, личностным) и в установлении их определенной функции.

Необходимое и обязательное условие корректности выводов на основе данной методики — чтобы предъявляемая задача выступала для испытуемого как творческая. «Творческим считается решение, найденное после исчерпания ошибочных ходов (хотя бы одного), в результате преодоления блокады путем осознания (не обязательно вербально выраженного) и перестройки оснований из начально неверного понимания задачи» [Практические занятия..., 1980, с. 51].

Теперь рассмотрим процедуру проведения экспериментального исследования.

Процедура проведения эксперимента. Испытуемому предлагаются задача, напечатанная на листе бумаги, и следующая инструкция. «Решайте задачу, думая вслух. Старайтесь высказывать все приходящие Вам в голову мысли. Читать и перечитывать текст задачи также необходимо вслух. Если у Вас возникнут вопросы, задавайте их себе вслух. Время решения не ограничено». Текст задачи «Часы»: «Часы отбивают 12 ударов за 6 се-

кунд. Сколько времени уходит на 12 ударов?» Данная задача предлагалась испытуемому в первой части исследования — до начала медикаментозного и психотерапевтического лечения, затем, когда основной курс лечения закончен и необходимое количество сеансов психотерапии пациентом пройдено, мы снова предлагаем ему пройти исследование, но даем другую задачу — «Цепь». Текст задачи «Цепь»: «Некий английский студент, сняв комнату на неделю, предложил хозяйке в уплату цепочку из 7 драгоценных колец, сказав, что будет отдавать по 1 кольцу в день. Хозяйка согласилась, но со своей стороны поставила условие: чтобы при этом было распилено только одно кольцо. Как удалось расплатиться?» Испытуемый может писать и рисовать. Его речевая продукция записывается на диктофон, в протоколе фиксируются время и все высказывания.

Типологический анализ речевой продукции производится на основе нормативного анализа задачи, который позволяет отождествить все высказывания испытуемого с той или иной функцией.

Характеристика обследованных групп. Были обследованы две группы испытуемых: 1) 19 пациентов с депрессивными расстройствами¹; 2) 20 здоровых испытуемых, составивших группу нормы, сходную с первой группой по социодемографическим показателям.

Диагностическая характеристика обследованных пациентов представлена в табл. 1.

Таблица 1

Код по МКБ 10		Диагноз	Пациенты с аффективными расстройствами	
			№	%
F32	F32	Депрессивный эпизод легкой степени тяжести	5	26,3
	F32+	Депрессивный эпизод легкой степени тяжести и	1	5,3
	F60.7	зависимое расстройство личности		
	F32.1	Депрессивный эпизод умеренной степени тяжести	6	31,6
	F32.1+	Депрессивный эпизод умеренной степени тяжести	1	5,3
	F43.2	и расстройство адаптации		
F32+	Сочетание депрессивного эпизода и дистимии	1	5,3	
F34.1				
F33	F33	Рекуррентное депрессивное расстройство	4	21
F34.1		Дистимия, тревожная депрессия	1	5,3

¹ Пациенты, проходившие курс лечения в отделении расстройств аффективного спектра, а также обратившиеся за помощью в лабораторию клинической психологии и психотерапии МНИИ психиатрии

Основным критерием отбора групп была клиническая оценка состояния пациента, проводимая сотрудниками отделения расстройств аффективного спектра и сотрудниками лаборатории клинической психологии и психотерапии. Для общей оценки состояния больного использовалась Шкала общего клинического впечатления (Clinical Global Impression Scale — CGI). Таким образом, состояние большинства испытуемых (63 %) на момент поступления в лечебное учреждение было оценено как умеренно тяжелое, 21 % получили оценку «легкая степень тяжести», остальные 15,7 % «на границе болезни и здоровья». Поскольку в нашем исследовании было два среза — до начала терапии и по ее завершении (в отделении аффективных расстройств срок лечения не менее 3 недель, окончание терапии пациентов, обратившихся в лабораторию клинической психологии и психотерапии, — на усмотрение психотерапевта) важно было оценить состояние пациентов на момент окончания курса терапии. Так, у 46,7 % больных отмечено «выраженное» улучшение состояния, у 20 % — «яркое», 26,7 % пациентов показали незначительное улучшение состояния после курса терапии, улучшение состояния одного пациента (6,7 %) было оценено как «без изменений».

Кроме того, пациентов из группы депрессивных больных можно подразделить на две подгруппы в соответствии с терапией, применяемой для лечения. Так, больные из отделения расстройств аффективного спектра получали медикаментозное лечение (антидепрессанты из группы селективных ингибиторов обратного захвата серотонина), а также в обязательном порядке участвовали в психообразовательной программе, которая включала в себя групповую психотерапию и 3—4 сеанса когнитивно-бихевиоральной терапии. По желанию больного или по специальным рекомендациям лечащего врача некоторые пациенты продолжали встречи с когнитивным психотерапевтом (курс не менее 10 сеансов). Таким образом, пациенты, которые кроме стандартного лечения проходили когнитивную психотерапию, составили вторую подгруппу [Бек, Раш, Шо, Эмери 1987; Бек, Фримен, 2002; Холмогорова, 2001; Beck, 1979; Beck, 1995].



Рассмотрим, какие особенности мышления депрессивных пациентов были выявлены на первом этапе исследования до начала лечения. Для этого приведем сравнение структурно-динамических показателей мышления депрессивных больных с группой «норма» (рис. 1):

**Сравнение средних значений показателей с группой «Норма»
(задача «Часы»)**

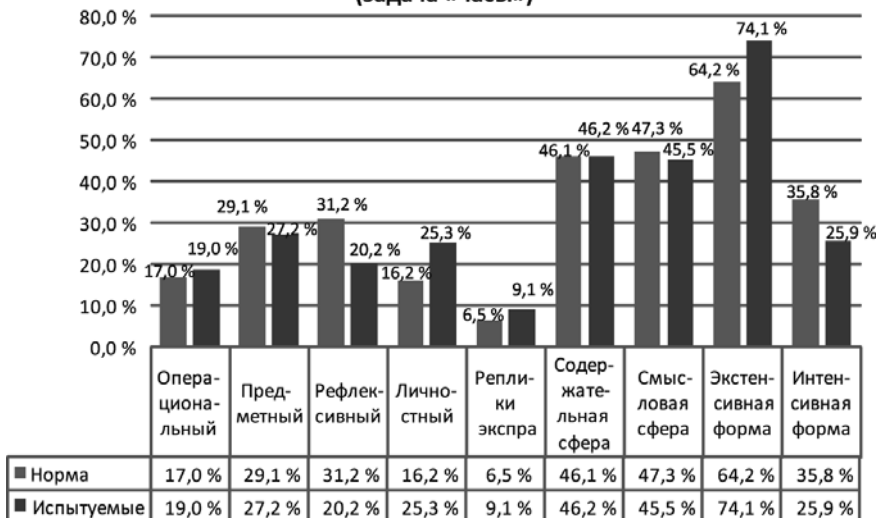


Рис. 1

Кроме того, в табл. 2 показана сравнительная характеристика продуктивности мышления пациентов с депрессивными расстройствами и здоровых испытуемых при решении задачи «Часы», т. е. до начала лечения.

Таблица 2

Продуктивность	Экспериментальная группа	Группа «норма»
Точное решение, %	-	20%
Количество типов решения, ср. значение	1,9	2,7
Время решения, мин. ср. значение	8,1	14,6
Количество высказываний, ср. значение	56,3	107,9

Как видно из табл. 2, показатели продуктивности в экспериментальной группе значительно ниже, чем в норме. Так, в экспериментальной группе ни один испытуемый не решил первую задачу, в то время как в группе нормы 20 % испытуемых получили точное решение. Испытуе-

мые из группы нормы в среднем тратят больше времени на поиск решения задачи, что означает, что они способны дольше находиться в ситуации затруднения, требующей напряжения и усилия. Объем речевой продукции у них существенно больше, что естественно, так как они дольше решают задачу. Также они предлагают большее количество типов решения по сравнению с депрессивными больными, т. е. проявляют большую «дивергентность» мышления, способность находить разные варианты возможных ответов, а не останавливаются на поверхностном решении с последующим отказом, что характерно для депрессивных больных. Малый объем речевой продукции у депрессивных пациентов говорит о пониженном энергетическом фоне, отсутствии полноценного использования имеющегося ресурса в предметном содержании — возникшие идеи не доработаны, не доведены до конца, у испытуемых нет веры в свои силы. Часто после попытки решить задачу поверхностным или тривиальным способом наступала так называемая «короткая» блокада в форме личностного заикливания.

Сравним значения показателей, представленных на рис. 1. Показатели содержательных высказываний приблизительно сходны, т. е. принципиальных отличий в них нет, а общий процент содержательных высказываний практически одинаков (46,1 %, 46,2 %). В то же время процент рефлексивных высказываний у больных депрессией значительно ниже (20,2), а в норме при успешном решении он выше почти вдвое — 38 (среднее значение показателя по норме — 31). Хотя значения показателей доли смысловых высказываний близки (45,5 и 47,3 %), распределение рефлексивных и личностных высказываний в них существенно различно. На фоне снижения доли рефлексивных высказываний у депрессивных больных резко возрастает доля личностных высказываний — 25,3 % (в норме 12,5—16 %).

Таким образом, баланс (соотношение) доли рефлексивных и личностных высказываний внутри смысловой сферы у депрессивных больных смещен в сторону личностного уровня, что можно проинтерпретировать как доминирование процессов переживания над процессом осознания собственного поиска, т. е. как дезорганизацию мышления в ситуации затруднения и тупика.

В норме продуктивность продвижения в смысловой сфере обеспечивается совместной работой рефлексивного и личностного уровней при доминировании первого. Процессы на рефлексивном уровне способствуют проработке предметных оснований стратегий решения, оценке их адекватности, нахождению новых вариантов решения, выявлению и преодолению ошибок. Кроме того, рефлексивная регуляция связана с

выявлением личностных установок. В процессе решения творческой задачи личностный уровень отражает эмоциональное отношение испытуемого к происходящему, переживание проблемной ситуации, в которой оказывается испытуемый в связи с трудностями поиска. Личностный уровень может играть как позитивную роль, способствуя мобилизации внутренних ресурсов, активизации и интенсификации рефлексии, что способствует продуктивности мышления, так и негативную, фиксируя внимание испытуемого на неуспехе, на переживании неудачи, направляя мышление не на поиск новых возможностей движения в содержании задачи, а на поиск благовидных предлогов отказа от усилий. Именно последнее характерно для депрессивных пациентов в ситуации затруднения, неизбежно возникающей при решении творческой задачи: доминирующее движение на личностном уровне не вызывает мобилизации ресурсов для преодоления затруднения, у них не возникает активизации деятельности, наоборот, наблюдается спад активности, усиливающееся желание выйти из проблемной, дискомфортной ситуации. В момент блокады, при исчерпании всех возможных средств решения, движение на содержательном уровне прекращается, рефлексивный уровень также блокируется, активность остается лишь на личностном уровне и проявляется в виде личностного заикливания. Самооценочные высказывания пациентов с депрессией в подавляющем большинстве имели негативный характер. Например: *«Ну я такая тупая. Нет, точно не решу, совсем голова не работает. Особенно после реланиума. Не знаю... Я точно не смогу догадаться. Скажите ответ»*, *«Нет, я точно не решу. Это не для меня»*, *«У меня в школе были проблемы с математикой. Не знаю, как решить»*, *«Что-то мне в голову ничего не приходит. Не знаю. Не могу решить»*. Бедность движения в предметном содержании, а также недостаточное количество операциональных высказываний (дефицит действия) указывают на то, что целостные основания не осознаются больными. Все содержательное движение осуществляется в рамках поверхностной модели, которая сама по себе не осознается и не подвергается перестройке, так как представляется испытуемым очевидно верной. Например, *«12, не знаю как еще, мне кажется это правильное решение. Может все-таки это верное?»*, *«Так вот, я считаю, что 12 — правильный ответ, другого быть не может»* или *«С математической точки зрения ответ очевиден — 12. По-другому решить невозможно»*.

После курса лечения картина структурно-динамических показателей мышления у больных депрессией существенно изменилась. Сравним средние значения показателей при решении задачи «Цепь» со здоровыми испытуемыми, также решавшими эту задачу (рис. 2).



Рис. 2

При решении задачи «Цепь», которую испытуемые контрольной группы решали после завершения лечения, видны существенные изменения в лучшую сторону. Согласно данным, приведенным на рис. 2, показатели содержательной и смысловой сфер схожи с аналогичными в группе нормы. Как видно из табл. 3, 53 % испытуемых из группы депрессивных больных успешно решили задачу, в норме 55 %. После курса терапии пациенты предлагают большее количество типов решения по сравнению с первым этапом исследования, мышление их более дивергентно, появляется способность находить разные варианты возможных ответов, а не останавливаться на поверхностном решении с последующим отказом, что было характерно для данного контингента при решении задачи «Часы». В среднем они тратят на решение больше времени и, соответственно, речевой продукции становится больше. Таким образом, наглядно можно увидеть, что терапия, которую проходили депрессивные больные, дала положительные результаты.

После курса лечения депрессивные пациенты проявляют большую самостоятельность в процессе решения задачи. Согласно данным табл. 4, испытуемые, успешно решившие задачу, практически не задействуют ресурс экспериментатора, о чем свидетельствует низкий показатель 3,9 % (в норме 5 %).

**Сравнительная характеристика продуктивности мышления
испытуемых при решении задачи «Часы» (до начала терапии)
и задачи «Цепь» (после курса терапии)**

Таблица 3

Продуктивность	До	После
Точное решение, %	-	53
Количество типов решения, ср. значение	1,9	2,7
Время решения, мин. ср. значение	8,1	9,5
Количество высказываний, ср. значение	56,3	68,1

**Сравнительная характеристика самостоятельности решения задачи
«Часы» (до начала терапии) и задачи «Цепь» (после курса терапии)**

Таблица 4

Самостоятельность	До	После	
		точное решение	неверное решение
Реплики экспериментатора, %	9,1	3,9	7,1
Реплики испытуемого, %	90,9	96,1	92,9
Количество высказываний, ср. значение	56,3	68,1	

Теперь рассмотрим, какие особенности мышления депрессивных больных проявляются на этапе блокады, в момент затруднения. В таблице 5 показаны общие характеристики мышления до момента блокады и непосредственно в стадии блокады.

Таблица 5

	До блокады		После блокады	
	до лечения	после лечения	до лечения	после лечения
Количество высказываний, ср. значение	46,5	56,6	10	23,3
Общая характеристика движения по уровням	Ригидность мышления, неспособность переключиться на другие способы решения	Более широкая представленность действий на операциональном уровне, их большее разнообразие и самостоятельность действий	Короткая блокада в виде личностного зацикливания. Конструктивных рефлексивных высказываний нет, самооценочные высказывания имеют негативный характер	Длительное движение в блокаде, появление рефлексивных высказываний, конструктивной рефлексии, адекватной эмоциональной регуляции

В норме процесс мышления состоит из 3 этапов: до наступления блокады, движение в блокаде и выход из нее. Рефлексивная регуляция играет существенную роль на протяжении всего решения, но особенно активна рефлексия становится на втором этапе (движение в блокаде), это способствует успешному переходу к третьему этапу — реализации решения. Отличительная особенность депрессивных пациентов заключается в их реакции на блокаду — доминирует эмоциональная регуляция, в высказываниях больных депрессией отмечается появление переживаний своей несостоятельности, неспособности разрешить возникающие затруднения с последующим быстрым отказом от дальнейшего решения (пациенты демонстрируют «синдром выученной беспомощности»).

После прохождения курса терапии в организации мышления депрессивных пациентов произошли позитивные изменения. Затруднение стало рассматриваться испытуемыми как ресурс. Количество рефлексивных высказываний увеличилось с 20 (до начала лечения) до 35,7 %, личностный уровень перестал доминировать.

Таким образом, мы видим, что после лечения структурно-динамические особенности мышления депрессивных больных существенно изменились.

Резюмируем основные моменты.

1. До курса лечения мышление депрессивных пациентов было дезорганизовано, проявлялось это в редукции рефлексивного уровня и доминировании личностного.

2. Наблюдалась «короткая» блокада в форме личностного заикливания.

3. Самооценочные высказывания имели негативный характер и отражали переживания больными своей несостоятельности, неспособности разрешить возникающие затруднения («синдром выученной беспомощности»).

4. После прохождения терапии структурно-динамические особенности мышления стали аналогичны норме.

5. Появилась конструктивная рефлексия, личностный уровень перестал доминировать.

6. Появились позитивные личностные высказывания, адекватная эмоционально-личностная регуляция.

Теперь перейдем к сравнению двух групп пациентов в зависимости от терапии, которую они получали. 60 % испытуемых получали стандартное лечение (антидепрессанты), остальные 40 вместе с медикаментозным лечением проходили когнитивную психотерапию, каждый курс не менее 10 сеансов.

Рассмотрим, как отличается продуктивность решения в описанных двух группах во время решения задачи («Часы») до начала лечения и после курса терапии (задача «Цепь»). Данные приведем в табл. 6.

Таблица 6

Продуктивность	До		После	
	психообразовательная программа	когнитивная терапия	психообразовательная программа	когнитивная терапия
Точное решение, %	-	-	50	57
Количество типов решения, ср. значение	1,5	1,9	1,8	2,5
Время решения, мин. ср. значение	7,6	8,2	8,3	11,5
Количество высказываний, ср. значение	51,6	56,7	61,5	80,1

Из таблицы 6 видно, что пациенты, проходившие когнитивную терапию, и те, кто проходил только психообразовательную программу, в первой части исследования (до начала лечения) показали приблизительно сходные результаты. Ни одного точного решения найдено не было, и в той и в другой группе достаточно много испытуемых, которые при решении первой задачи предложили только один поверхностный вариант решения. Малый объем речевой продукции во время решения первой задачи говорит о пониженном энергетическом фоне, нет полноценного использования имеющегося ресурса в предметном содержании — возникшие идеи не доработаны, не доведены до конца, у испытуемых нет веры в свои силы, часто сразу по прочтении условий задачи испытуемые давали себе «установку»: «Я не решаю эту задачу. Это не для меня», «Я не соображаю, не понимаю что-то. Я не решаю, наверное. Я не понимаю, как решать». Ситуация затруднения, возникающая при решении творческой задачи, способствует активизации искаженных когнитивных схем, что приводит к определенной вербальной реакции больного в процессе решения задачи. При решении задачи «Часы» (до начала терапии) депрессивные пациенты стараются избежать стрессогенной

ситуации и реагируют на блокаду быстрым отказом от дальнейшего решения — «короткая» блокада в форме личностного заикливания. Подобное поведение пациентов с депрессивными расстройствами можно объяснить «синдромом выученной беспомощности». Личностный уровень доминирует по количеству высказываний у 33 % испытуемых, еще у 40 % этот уровень значительно выше среднего значения в норме, т. е. эмоционально-личностная реакция возникает на каждое затруднение. Самооценочные высказывания в подавляющем большинстве имели негативный характер. Например, испытуемая Л., предложив два поверхностных варианта решения и узнав, что они неверны, дает такую реакцию: *«Наверное, не догадаюсь. Видите, какая я, даже решить не могу, у меня даже идей нет. Я прямо не знаю, что тут еще можно придумать, кроме 1 удар в секунду. Я вот только так могу»*. Затем практически сразу идет отказ от дальнейшего решения. Вот еще пример. Озвучив первый, поверхностный вариант решения, пациентка сначала попыталась найти верный ответ перебором: она совершала с данными задачи простые математические операции, не имеющие под собой конструктивного основания. Оказавшись в блокаде, пациентка выдала эмоционально-личностную реакцию и отказалась от решения: *«Ну я такая тупая. Нет, точно не решу, совсем голова не работает. Особенно после реланиума. Не знаю. Я точно не смогу догадаться. Скажите ответ»*.

Повторное исследование с помощью задачи «Цепь» показывает, что пациенты, проходившие курс когнитивной терапии, стали относиться к ситуации затруднения как к ресурсу, появилась адекватная эмоциональная регуляция, усиливающая рефлексивную функцию. Как видно из табл. 6, точное решение получили 57 % испытуемых из тех, кто проходил психотерапию, и 50 % из тех, кто получал стандартное лечение (в норме 55 % испытуемых успешно решили вторую задачу). То есть пациенты из психотерапевтической группы решили задачу успешнее, чем те, кто лечился медикаментозно, и даже лучше здоровых испытуемых. У данных пациентов появились позитивные личностные высказывания (*«Думаю, все получится»*, *«Надо же, я справилась!»*). Пациенты, проходившие курс когнитивной терапии, предлагали большее количество вариантов, ходов решения задачи, возникающие идеи чаще доводились до логического конца по сравнению с испытуемыми другой группы. То есть их мышление стало более дивергентным. Пациенты стали бережнее относиться к своим идеям, больше им доверять. Объем речевой продукции у пациентов из группы когнитивной психотерапии больше, чем у пациентов другой группы, кроме того данные испытуемые решали задачу в среднем в течение более длительного времени.

Таким образом, видно, что пациенты, которые проходили курс когнитивной терапии, в целом более продуктивно решают задачу, чем те, кто получал стандартное лечение.

Рассмотрим, какие различия между двумя указанными группами присутствуют в самостоятельности процесса решения (табл. 7).

Таблица 7

Самостоятельность	До	После			
		психообразоват. программа		когнитивная терапия	
		+ решение	- решение	+ решение	- решение
Реплики экспериментатора, %	9,1	4,1	6,4	3,7	8,2
Реплики испытуемого, %	90,9	95,9	93,6	96,3	91,8

При небольшом количестве вербальной продукции при решении задачи «Часы» (до начала лечения) доля участия экспериментатора в решении слишком велика, это указывает на несамостоятельность процесса поиска решения. Испытуемые пытаются вовлечь экспериментатора в процесс решения, ожидают от него оценки своих действий, экспериментатор как бы выступает контролирующей функцией, вынесенной вовне. Пациенты часто спрашивают экспериментатора, правильны ли их попытки решить задачу, пытаются общаться с экспериментатором на темы, не имеющие прямого отношения к условиям задачи.

Повторное исследование после курса лечения показало, что пациенты, прошедшие психотерапевтическое лечение и успешно решившие задачу, демонстрируют самую большую самостоятельность (3,7%), включенность экспериментатора в процесс решения здесь минимальна. Процент реплик экспериментатора при неуспешном решении задачи пациентами из группы когнитивной терапии довольно высок, но это происходит вследствие использования экспериментатора как ресурса. Испытуемые обращаются к нему за помощью в ситуации затруднения, когда другие ресурсы субъективно исчерпаны: они просят подсказки, задают уточняющие вопросы. Пациенты, которые проходили психообразовательную программу, не склонны обращаться за помощью — изменение в стиле взаимодействия можно отметить как результат психотерапии.

Теперь рассмотрим, какие особенности организации мышления присущи пациентам, получавшим стандартное лечение, в момент блокады, когда все возможные способы решения исчерпаны. Для этого обратимся к данным табл. 8. А затем проведем сравнение с пациентами,

проходившими курс когнитивной психотерапии. Данные по последним представлены в табл. 9.

Таблица 8

Психооб- разоват. программа	До блокады		После блокады	
	до	после	до	после
Количество высказываний, ср. значение	43,2	50,6	11	19,1
Общая характеристика движения по уровням	Ригидность мышления, неспособность переключиться на другие способы решения. Доминирование личностного уровня	Более интенсивное движение в предметном содержании (однако возникающие идеи не всегда доводятся до логического конца). Содержательная сфера доминирует над смысловой. Рефлексивная регуляция лишь обслуживает движение в содержательной сфере	Короткая блокада в виде личностного зацикливания. Самооценочные высказывания имеют негативный характер. Наблюдается редукция рефлексивного уровня	Движение в блокаде продолжается дольше, наблюдается усиление рефлексивной регуляции перед нахождением правильного хода решения

В целом, во второй части исследования в организации мышления испытуемых обеих групп произошли позитивные изменения, мышление стало более продуктивным, более самостоятельным, появилась рефлексивная регуляция, личностный уровень перестал доминировать. Однако есть некоторые особенности, присущие только группе пациентов, проходивших курс когнитивной терапии. Остановимся на них подробнее.

При повторном исследовании пациентов после курса когнитивной терапии личностный уровень перестал доминировать, количество рефлексивных высказываний резко увеличилось (33,7 % — группа когни-

тивной терапии, 31,5 % — при стандартном лечении, 34,6 % — в норме). Показатели интенсивной и экстенсивной форм рефлексии стали более сбалансированными (38 и 62 % соответственно, при стандартном лечении — 32,3 и 67,7 %, в норме 37,5 и 62,5 %), таким образом, показатели группы больных, проходивших курс психотерапии, стали идентичны показателям здоровых испытуемых. Рефлексивная функция проявилась в полном объеме — кроме «установок» и «фиксаций», регулирующих движение в предметном содержании, появились также «вопросы» и «оценки», что означает большую осознанность процесса решения.

Кроме того, повторное исследование показало, что у пациентов психотерапевтической группы в отличие от других появились позитивные личностные высказывания, отражающие работу эмоциональной регуляции («Думаю, все получится», «Надо же, я справилась!»). В процессе осуществления поиска правильных ходов решения испытуемые «подкрепляют» мыслительный процесс позитивным отношением к своим действиям. Пациенты проявляют большее доверие к своим идеям, более бережно с ними обращаются, относятся к идеям как к чему-то ценному. Эмоциональный фон во время исследования изменился по сравнению с предыдущим разом: появились позитивная реакция на возникающие сложности, вера в собственные силы, о чем свидетельствует наличие положительных личностных высказываний, уровень продуктивности мышления. Движение в блокаде стало более длительным, среднее количество высказываний в период блокады у больных, проходивших курс психотерапии, 28,4, в то время как в группе стандартного лечения 19,1. Появилась конструктивная рефлексия, идеи доводятся до логического конца.

Таблица 9

Когнитивная психотерапия	До блокады		После блокады	
	до	после	до	после
Количество высказываний, ср. значение	49,3	55,7	9	28,4
Общая характеристика движения по уровням	Ригидность мышления, неспособность переключиться на другие способы решения.	Более широкая представленность действий на операционном уровне, их большее разнообразие и	Короткая блокада в виде личностного зацикливания. Самооценочные высказывания имеют	Длительное движение в блокаде, появление большого количества рефлексивных высказываний,

	Доминирование личностного уровня	самостоятельность действий. Смысловая сфера доминирует над содержательной. Рефлексия выступает в конструктивной функции	негативный характер. Наблюдается редукция рефлексивного уровня	конструктивной рефлексии, адекватной эмоциональной регуляции (позитивных личностных высказываний)
--	----------------------------------	---	--	---

Смысловая сфера доминирует над содержательной, чего не наблюдается в группе стандартной терапии (48,1 и 44,9 % в группе после курса когнитивной терапии, 45,1 и 49,4 % — стандартное лечение, 49,2 и 45,5 % в норме). Кроме того, пациенты после психотерапии пытаются использовать ресурсы экспериментатора в качестве помощи, когда все варианты субъективно исчерпаны. Неудачу при решении задачи пациенты объясняют косвенными самооценочными высказываниями, направленными на дискредитацию экспериментальной ситуации с целью предупреждения падения самооценки, например: «*Эта задача еще сложнее, чем первая*», «*Что-то в условии не так, задача некорректна*». Подобных результатов не наблюдается в группе стандартного лечения.

Рассмотрим, какие различия выявлены между данными двумя группами при успешном и неуспешном решении задачи «Цепь»: распределение содержательных и смысловых высказываний у данных двух групп испытуемых различно. Так, в группе когнитивной терапии при успешном решении смысловая сфера доминирует над содержательной (48,2 и 45,7 %), а в группе стандартного лечения, наоборот, доминирует содержательная сфера (44,2 и 51,3 %), при этом длительные интенсивные движения в смысловой сфере почти не наблюдаются, т. е. смысловая сфера у большинства пациентов в группе стандартной терапии лишь обслуживает движение в содержательной, решение проходит более репродуктивно, чем у пациентов другой группы, где доминирует рефлексивный уровень. Рефлексивная регуляция у пациентов из группы когнитивной терапии выше, чем у других пациентов (39,4 и 33,9 % соответственно). И даже выше, чем у здоровых испытуемых (36,8 %).

Процентное распределение экстенсивной и интенсивной рефлексии также различно — 63,5 и 36,5 в группе когнитивной терапии, 66,8 и 33,2 в группе стандартного лечения. В показателе сбалансированности доля интенсивной рефлексии у пациентов, проходивших психотерапию, выше, чем у пациентов другой группы, что говорит о наличии самостоя-

тельных движений на рефлексивном уровне, рефлексия выступает в конструктивной функции.

Теперь рассмотрим, что происходит при неверном решении задачи «Цепь». В целом, при стандартном лечении и при психотерапии, показатели дают примерно одинаковую картину. Отметим лишь существенные различия: смысловая сфера доминирует у пациентов после курса психотерапии за счет достаточно высокого процента рефлексивных высказываний (31 и 29 %) , а также высокого процента личностных (21,8 и 17 %). Процент личностных высказываний высок, так как испытуемые начинают общаться с экспериментатором в ситуации затруднения, искать подсказки, задавать уточняющие вопросы. У испытуемых второй группы такого не происходит.

Это также подтверждается и высоким процентом реплик экспериментатора по сравнению с группой, получавшей стандартное лечение. Соотношение интенсивной и экстенсивной рефлексии аналогично показателям успешного решения. В группе когнитивной терапии интенсивная форма рефлексии проявляется больше, чем при стандартном лечении, показатели более сбалансированы. Испытуемые из группы больных, проходивших психотерапию, стараются использовать имеющиеся ресурсы, решают задачу дольше, чем испытуемые другой группы, но перестройки неверных оснований не происходит, им не удается найти верное решение.

Подведем итоги полученных результатов.

1. Продуктивность решения у депрессивных больных существенно ниже по сравнению со здоровыми испытуемыми.

2. Методика решения творческих задач выявляет дезорганизацию мышления у депрессивных пациентов, а именно редуцирование рефлексивного уровня и доминирование личностного.

3. До начала терапии пациенты с депрессивными расстройствами реагируют на ситуацию затруднения быстрым отказом, короткая блокада проходит в форме «личностного заикливания».

4. Повторное исследование показало, что больные, проходившие курс когнитивной психотерапии, более продуктивно решают задачу, чем те, кто получал стандартное лечение.

5. Структурно-динамические показатели мышления пациентов после курса психотерапии идентичны таковым в норме или даже превышают их, чего не наблюдается в группе стандартного лечения.

6. Больные после психотерапии дольше могут находиться в блокаде, ситуация затруднения воспринимается ими как ресурс, появляются конструктивная рефлексия, адекватная эмоционально-личностная регуляция.

Таким образом, наиболее существенные результаты проведенного нами экспериментального исследования заключаются в следующем.

Результаты по структурно-динамическим показателям организации мышления

До начала лечения при сравнении показателей группы депрессивных больных с показателями группы здоровых испытуемых были выявлены существенные различия. Рефлексивный уровень у депрессивных пациентов значительно ниже, чем в норме, зато наблюдается доминирование личностного уровня. То есть у депрессивных больных наблюдается дезорганизация мыслительного процесса. После курса лечения структурно-динамические показатели мышления депрессивных больных приблизились к таковым в норме. Личностный уровень перестал доминировать, появилась рефлексивная функция. В случае психотерапевтического лечения некоторые показатели даже стали выше нормы.

Продуктивность решения

Значительным результатом является существенное увеличение процента испытуемых, успешно решивших задачу (57 %) в группе больных, которые прошли курс когнитивной терапии. Этот показатель даже выше, чем в группе нормы. В то время как до начала лечения ни один пациент не решил задачу верно. Таким образом, психотерапевтическое лечение дает положительные результаты: мышление становится более дивергентным, пациенты предлагают больше вариантов решения, доводят идеи до логического конца, бережнее к ним относятся, больше времени тратят на решение.

Самостоятельность решения

Испытуемые из группы когнитивной терапии в случае успешного решения показали наибольшую самостоятельность процесса поиска решения. В случае неуспешного решения пациенты после психотерапии старались использовать экспериментатора как ресурс в ситуации, когда все возможные варианты решения исчерпаны. Они задавали уточняющие вопросы, просили подсказки. Подобного не наблюдалось в группе больных, проходивших стандартное лечение.

После психотерапии пациенты больше доверяют себе, верят в свои силы, они избавились от «синдрома выученной беспомощности».

Поведение в блокаде

Существенным результатом является появление конструктивной рефлексии у больных, проходивших когнитивную психотерапию. В данной группе пациентов наблюдается более длительное движение в блокаде по сравнению с группой стандартной терапии, а кроме того длительное движение на рефлексивном уровне, что мало проявилось у больных после стандартного лечения. После психотерапии у пациентов

появились адекватная эмоционально-личностная регуляция, позитивные самооценочные высказывания, чего нет у больных другой группы.

В процессе психотерапии депрессивные больные учатся работать со своими автоматическими мыслями, искаженными когнитивными схемами, это помогает им по-другому относиться к ситуации затруднения, к стрессовой ситуации, к самим себе.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач. М., 2002.
- Алексеев Н.Г., Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* и др. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решений. Новосибирск, 1991.
- Бек А., Раш А., Шо Б., Эмери Г.* Когнитивная терапия депрессии. New York: Brunner-Mazel, 1987.
- Бек А., Фримен А.* Когнитивная психотерапия расстройств личности. Спб., 2002.
- Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.
- Гаранян Н.Г.* Клиническая психология: В 4 т. / Под ред. А.Б. Холмогоровой. Т. 2. Частная патопсихология М.: Академия, 2012. Глава 3. Депрессия. С. 126—178.
- Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. В кн.: Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
- Зарецкий В.К.* Динамика процессов мышления при решении творческих задач. М., 1985.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой: Учеб. пособие. М., 1991.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач. Новые исследования в психологии. 1979. № 1.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач. Вопросы психологии. 1980. № 5.
- Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследование проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 62—101.
- Кудрявцев И.А., Лавринович А.Н.* Особенности регуляции мышления при патологии характера. Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 155—162.
- Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б.* Опыт экспериментального исследования мышления. В кн.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
- Ломов Б.Ф.* О системном подходе в психологии. Вопросы психологии. 1975. № 2.
- Ньюэлл А., Шоу Дж., Саймон Г.А.* Процессы творческого мышления. В кн.: Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
- Пономарев Я.А.* Психология творческого мышления. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.

Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства: Методическое пособие / Под ред. канд. психол. наук В.Э. Реньге. Рига: Редакционно-издательский отдел МИПКСХ ЛатвССР, 1980.

Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия и перспективы ее развития в России. МПЖ. 2001. № 4.

Холмогорова А.Б. Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности (при шизофрении): Канд. дисс. М., 1983.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Родионова М.С., Тарабрина Н.В. Клиническая психология: В 4 т. Т. 2. Частная патопсихология / Под ред. А.Б. Холмогоровой. М.: Академия, 2012.

Beck A. Cognitive therapy and emotional disorders. New-York: American Book, 1979. Ch. 11. P. 263—295.

Beck J. Handbook of cognitive psychotherapy. N.Y., 1995.

Paykel Eugene S., Brugha T. Traolach. Fryers Tom Size and burden of depressive disorders in Europe. European Neuropsychopharmacology. 2005. 15. P. 411—423.

STRUCTURAL-DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THINKING AMONG DEPRESSED PATIENTS IN THE STUDY OF CREATIVE PROBLEM SOLVING

M.A. KARLOVA

This article discusses specificity of structural-dynamic characteristics of thinking of patients with depressive disorders in the study of creative problem solving. This specificity consists in deficiency of reflective regulation of thinking and domination of emotional regulation. The author also comes to the conclusion that, as compared with standard drug therapy, combining cognitive psychotherapy with medication gives better results both in organization of thinking and in achieving greater efficiency in creative problem solving.

Key words: creative problem, analysis of speech production, structural-dynamic organization of thinking, thought disorder of patients with depressive disorders, cognitive psychotherapy, reflection, thinking productivity, standard treatment.

Alekseev N.G. Refleksiya i formirovanie sposoba resheniya zadach. M., 2002.

Alekseev N.G., Zaretskiy V.K., Semenov I.N. i dr. Metodologiya refleksii kontseptual'nykh skhem deyatel'nosti poiska i prinyatiya resheniy. Novosibirsk, 1991.

Bek A., Rash A., Sho B., Emeri G. Kognitivnaya terapiya depressii, New York: Brunner-Mazel, 1987.

- Bek A., Frimen A.* Kognitivnaya psikhoterapiya rasstroystv lichnosti. Spb., 2002.
- Velichkovskiy B.M.* Sovremennaya kognitivnaya psikhologiya. M.: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1983.
- Garanyan N.G.* Klinicheskaya psikhologiya: V 4t / Pod red. A.B. Kholmogorovoy, T. 2. Chastnaya patopsikhologiya. M.: Akademiya, 2012. Glava 3. Depressiya. S. 126—178.
- Dunker K.* Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya. V kn.: Psikhologiya myshleniya. M.: Progress, 1965.
- Zaretskiy V.K.* Dinamika protsessov myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach. M., 1985.
- Zaretskiy V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoy: Ucheb. posobie. M., 1991.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach. Novye issledovaniya v psikhologii. 1979. № 1.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N., Stepanov S.Yu.* Refleksivno-lichnostnyy aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach. Voprosy psikhologii. 1980. № 5.
- Zaretskiy V.K., Kholmogorova A.B.* Smyslovaya regulyatsiya resheniya tvorcheskikh zadach // Issledovanie problem psikhologii tvorchestva. M.: Nauka, 1983. S. 62—101.
- Kudryavtsev I.A., Lavrinovich A.N.* Osobennosti regulyatsii myshleniya pri patologii kharaktera. Voprosy psikhologii. 1986. № 4. S. 155—162.
- Leont'ev A.N., Ponomarev Ya.A., Gippenreyter Yu.B.* Opyt eksperimental'nogo issledovaniya myshleniya. V kn.: Khrestomatiya po obshchey psikhologii. Psikhologiya myshleniya. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981.
- Lomov B.F.* O sistemnom podkhode v psikhologii. Voprosy psikhologii. 1975. № 2.
- N'yuell A., Shou Dzh., Saymon G.A.* Protsessy tvorcheskogo myshleniya. V kn.: Psikhologiya myshleniya. M.: Progress, 1965.
- Ponomarev Ya.A.* Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1960.
- Ponomarev Ya.A.* Psikhologiya tvorchestva. M.: Nauka, 1976.
- Prakticheskie zanyatiya po sotsial'noy psikhologii dlya rukovoditeley i spetsialistov narodnogo khozyaystva: Metodicheskoe posobie / Pod red. kand. psichol. nauk V.E. Ren'ge. Riga: Redaktsionno-izdatel'skiy otdel MIPKSNKh LatvSSR, 1980.
- Kholmogorova A.B.* Kognitivnaya psikhoterapiya i perspektivy ee razvitiya v Rossii. MPZh. 2001. № 4.
- Kholmogorova A.B.* Narusheniya refleksivnoy regulyatsii poznavatel'noy deyatel'nosti (pri shizofrenii): Kand. diss. M., 1983.
- Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Rodionova M.S., Tarabrina N.V.* Klinicheskaya psikhologiya: V 4 t. T 2. Chastnaya patopsikhologiya / Pod red A.B. Kholmogorovoy. M.: Akademiya, 2012.
- Beck A.* Cognitive therapy and emotional disorders. New-York: American Book, 1979. Ch. 11. P. 263—295.
- Beck J.* Handbook of cognitive psychotherapy. N.Y., 1995.
- Paykel Eugene S., Brugha T.* Traolach. Fryers Tom Size and burden of depressive disorders in Europe. European Neuropsychopharmacology. 2005. 15. P. 411—423.

ПСИХОДРАМАТИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК ПРООБРАЗ МЕТОДА ДЛЯ РАБОТЫ С ЛИЧНОСТНЫМ БАРЬЕРОМ

Н.П. ФИЛИНА

В статье описывается исследование проявлений личностных барьеров в процессе преодоления человеком проблемных ситуаций в условиях эксперимента по решению творческих задач и в контексте реальных жизненных ситуаций. Проведен качественный анализ решения творческих задач средствами схемы четырехуровневого представления мышления, что позволило зафиксировать проявления внутренних препятствий в ходе поиска решения. С помощью психодраматической рефлексии были выявлены и описаны внутренние препятствия, которые останавливают или искажают деятельность человека при решении творческой задачи.

Важным результатом работы является представление о трансформации личностного барьера в новые проявления, что является ресурсом для человека.

Ключевые слова: личностный барьер, влияние барьера на решение творческой задачи, психодраматическая рефлексия, внешние и внутренние характеристики барьера, трансформация личностного барьера, возникновение ресурса.

Введение

С того момента в истории психологии мышления, когда оно стало рассматриваться не только как чисто интеллектуальный процесс, а как включающее в себя некий «личностный компонент», ставились вопросы о роли влияния личностных содержаний на мышление. В общем виде ответ банален: «личностное» может быть ресурсом для мышления — способствовать его энергетизации, мобилизации и т. д., а может источником затруднений, внутренних препятствий. Так, в широко известных экспериментах по исследованию мышления под гипнозом, проведенных в 1970-х гг. под руководством Олега Константиновича Тихомирова, было показано, что отношение к себе (под гипнозом человеку внушалось, что он — выдающийся шахматист) на порядок повышало интеллектуальные показатели при игре в шахматы. А наиболее классическим примером не-

преодолимого внутреннего барьера является, например, открытый М. Селигменом феномен выученной беспомощности, при котором парализуется вообще всяческая активность, а убежденность в бесполезности каких-либо усилий становится непреодолимым барьером.

Термин «личностный барьер» используется достаточно широко, однако в различных смыслах. Под личностным барьером понимаются состояния, которые негативно влияют на деятельность человека, и некоторые внутренние образования, в том числе личностные, которые могут эти состояния вызывать. Таким образом, изучение личностных барьеров является актуальной научно-практической проблемой.

В данном исследовании сделана попытка выявить и описать проявления личностных барьеров в процессе преодоления человеком проблемных ситуаций в условиях эксперимента по решению творческих задач и в контексте реальных жизненных ситуаций.

Предполагается, что психодраматическая рефлексия является действенным инструментом для выявления и определения личностных барьеров, а также ослабления их влияния на процесс мышления в ходе поиска решения творческих задач.

В процессе оказания консультативной помощи исследована трансформация личностного барьера в новые образования, которые могут быть ресурсом для человека.

Анализ теоретической литературы по исследованию понятия «личностный барьер», которое используется для описания трудностей и препятствий, проявляющихся в проблемной ситуации, дает представление о разнообразии подходов и интерпретаций этого явления. В исследованиях можно выделить психические, когнитивные и личностные барьеры.

Психические барьеры в основном рассматриваются как негативная установка к новому: реакция на чуждое и угрожающее, и состоят в самозащите.

В когнитивных барьерах выделяются препятствия, обуславливающие процесс мышления: господствующие идеи как фундамент для нового, жесткость классификаций, тотальный контроль, автоматические мысли, установки и др.

Личностные барьеры могут проявляться как низкая или неадекватно высокая эмоциональная активация; конформизм; внутренняя цензура (сильная самокритика); низкая самооффективность; ранний негативный детский опыт; накопленный негативный опыт при решении проблемных ситуаций и др.

Разнообразные описания психологических барьеров человека можно представить в виде двух основных трактовок:

как *состояние*;

как *глубинные образования*, вызывающие соответствующие состояния.

В настоящем исследовании мы будем рассматривать «состояния» в ряду «проявления», и «глубинные образования» как внутренние препятствия.

На первом шаге к достижению цели настоящего исследования было предложено рабочее определение, которое связывает проявления и глубинные основания личностного барьера:

личностные барьеры — это внутренние препятствия, которые рассматриваются как когнитивно-личностные особенности человека, сложившиеся под влиянием прошлого опыта, определяющие его способы действия в проблемной ситуации и нередко выступающие как препятствия в деятельности.

Дизайн исследования

Для целей настоящего исследования проведен психологический эксперимент, включающий в себя три этапа.

На первом был проведен эксперимент по решению творческих задач. Задача является инструментом для фиксации влияния барьера на процесс мышления, и, как следствие, возникает искажение творческого мышления.

Второй этап состоял в проведении рефлексии с применением метода психодрамы, который позволяет выявить и описать барьер, как он встроен в процесс мышления при решении творческой задачи. Важно, что описание возникшего препятствия производит сам испытуемый. Психодрама позволяет увидеть внешние и внутренние характеристики барьера.

Творческая задача и психодраматическая рефлексия создают условия человеку для выявления и определения своих личностных барьеров, а также ослабления их влияния на процесс мышления в ходе поиска решения творческих задач.

На третьем этапе проводились консультативные беседы, в которых использовался психотехнический метод понимающей психотерапии для глубинного исследования личностного барьера. На данном этапе барьер принимает форму личностной проблемы: испытуемые исследуют проявления личностного барьера в жизни, описывая свои трудности и проблемы.

Необходимо отметить, что работа с испытуемой строилась на принципах рефлексивно-деятельностного подхода [Зарецкий, 2011]:

— главным моментом является самостоятельная деятельность испытуемой по выявлению, рефлексии и выработки стратегии преодоления своих внутренних препятствий;

— консультант создает условия для работы испытуемой над своими внутренними трудностями, и таким образом, выступает в роли консультанта-сотрудника;

— консультативная работа проводилась с ориентацией на реальную деятельность испытуемой (решение творческих задач);

— центральный замысел всего эксперимента заключался в работе с рефлексией, что является основным процессом для выявления и закрепления изменений.

Далее подробно опишем первый и второй этапы эксперимента.

Первый этап — проведение психологического эксперимента по решению творческих задач

Описание схемы структурно-динамического четырехуровневого представления мышления, используемой для фиксации проявлений личностного барьера в процессе решения творческих задач.

На первом этапе эмпирического исследования анализировалась деятельность человека по решению творческой задачи с целью фиксации влияния личностного барьера.

Динамика решения творческой задачи рассматривалась через призму барьера, т. е. предполагалось, что деятельность человека по решению может определяться личностным барьером.

В настоящем исследовании зафиксировались проявления личностного барьера и его влияние на процесс поиска решения, *в качестве средства анализа использовалась четырехуровневая схема организации мышления (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий)*, которая включает в структуру мышления личностный компонент. Следовательно, если мы рассматриваем личностный барьер как некое личностное образование, то его можно искать на личностном уровне: сам барьер или же следы его проявлений. Хотя проявляться он может не только на личностном уровне, но и в любом из других компонентов, а также в том, что не охватывается и не описывается данной схемой.

В данном представлении мышление рассматривается как функциональная взаимосвязь четырех иерархически соподчиненных уровней: личностного, рефлексивного, предметного и операционального. Для дальнейшего анализа необходимо понимание процессов, относящихся к уровням:

Операциональный уровень — выработка схем действия и выполнение реализующих их операций по получению решения.

Предметный уровень — складываются целостные предметные основания для получения ответа на основе понимания общего смысла и цели задачи.

Рефлексивный уровень — осознание поискового движения в целом (контроль процесса решения, осознание связей между различными предметными основаниями, средствами и результатами поиска).

Личностный уровень определяет (обеспечивает) отношение человека к задаче, экспериментальной ситуации в целом, к себе самому и к своей деятельности в ней.

Уровни личностный и рефлексивный образуют смысловую сферу мышления, которая является регулирующей по отношению к предметному и операциональному. Схема четырехуровневой организации мышления позволяет увидеть, что личностный уровень занимает верхнюю позицию и тем самым может оказывать влияние на другие, которые тоже могут оказывать влияние на личностный уровень, — это взаимосвязанная система. Важно, что с точки зрения четырехуровневой схемы, личностный уровень оказывается высшей инстанцией, т. е. движение на нем может способствовать преодолению трудностей, возникающих на других уровнях, а может их создавать. Взаимовлияние проявляется, например, в том, что когда на операциональном уровне допускается ошибка, ее переживание возникает на личностном, а когда человек справляется со своими эмоциями, то и на операциональном уровне может наладиться деятельность.

В исследовании наше внимание было направлено на то, как человек двигается в решении задачи, как преодолевает смысловые барьеры, которые создает творческая задача, и какие внутренние препятствия у него возникают.

Если взглянуть на этот процесс через схему четырех уровней, можно предположить, что возможны ситуации, когда предметные трудности только проявляются при решении задачи, а за ними стоит барьер на вышележащем уровне, в данной схеме — это личностный.

Описание эксперимента по решению творческих задач

Для проведения эксперимента отбирались испытуемые, заинтересованные в исследовании своих внутренних препятствий. Эти препятствия даны в переживании, испытуемые их ощущают и хотят от них освободиться.

В проведенном эмпирическом исследовании принимали участие две испытуемые, в статье приводится подробное описание одного случая — испытуемая А.

При решении задачи мы можем зафиксировать действие личностного барьера через переживание, рефлекссию или самоотчет.

Испытуемая А — женщина средних лет с высшим образованием, замужем, есть дочь. Испытуемая не имела опыта решения творческих задач.

На первой встрече перед началом решения задачи испытуемая обозначила трудности, с которыми она хотела бы работать:

- некомфортно себя чувствует в проблемной ситуации,
- теряется и перестает решать какую-либо задачу: «предпочитаю уйти, чем продолжать решать»,
- испытывает трудности при столкновении с новыми задачами.

Анализ решения 1-й задачи. На первой встрече испытуемая решала задачу «Лодка».

Проведенный анализ решения испытуемой А первой задачи с опорой на схему четырехуровневой организации мышления показывает влияние внутреннего препятствия на процесс решения:

в первую очередь об этом свидетельствует отказ от решения на 15-й минуте и уход в «фантазийные» решения;

искажение на предметном уровне — не фиксирует варианты решения;

искажение операционального уровня — рассматривает решение задачи через призму человеческих отношений;

рефлексивный уровень практически не задействован — испытуемая задает немного рефлексивных вопросов и не найдя на них ответа быстро, отбрасывает их в сторону;

личностный уровень доминирует и ярко проявляется в большом количестве высказываний: «Ну, не знаю», «Мне уже хочется закричать «Сдаюсь!». Также проявляется в остановке деятельности на информирование о неправильном ответе. Фантазийные и сказочные варианты решения задачи.

Психодраматическая рефлексия, проведенная после решения (рассмотрена в следующем разделе), подтвердила наличие внутреннего препятствия, в основе которого находится личностный барьер — «страх решиться на новое».

Анализ решения 2-й задачи. На второй встрече испытуемая решала задачу «Часы».

Анализируя процесс решения 2-й задачи, можно обозначить отличительные черты деятельности испытуемой по сравнению с процессом решения ею 1-й задачи:

решала задачу практически все предоставленное время;

два раза во время решения близко подходила к правильному принципу решения задачи;

появилась систематизация в записях и рисунках, касающихся своих предположений о принципе решения;

испытуемая стала дольше выдерживать ситуацию напряжения, продолжая в ней осуществлять деятельность по решению;

процесс решения показывает, что испытуемая больше доверяет своим предположениям, она их не отбрасывает, а прописывает и проверяет их достоверность;

важно отметить, что испытуемая стала осознавать внутреннее препятствие «страх решиться на новое» и использовать выработанную на предыдущей встрече стратегию преодоления внутреннего барьера — стала себя подбадривать, проговаривая: «Так, не заикливаться на известном».

Проведенный анализ решения 2-й задачи с опорой на схему четырехуровневой организации мышления показывает влияние внутреннего препятствия на процесс решения:

испытуемая, находясь на этапе блокады, не выдерживает напряжения и отказывается от решения за 10 мин до истечения времени эксперимента;

предметный уровень — остановка в предположении реальных вариантов решения, заикливание на известных способах;

операциональный уровень — возникает страх при попытках совершить математические вычисления, так как испытуемая не уверена в своих математических способностях;

рефлексивный уровень — отсутствие осмысления уже сделанных ходов, возникновение сложности в постановке новых вопросов, избегание ответов на поставленные вопросы;

личностный уровень — уход от решения из-за сомнения в своих математических способностях. Испытуемая делает предположения, которые не ведут к содержательному продвижению в решении. Много высказываний, обозначающих бессилие и невозможность двигаться дальше.

Психодраматическая рефлексия, проведенная после решения (рассмотрена в следующем разделе), подтвердила наличие внутреннего препятствия, в основе которого находится личностный барьер — «внутренний удерживающий голос». Его влияние проявляется на всех уровнях, но особенно ярко в остановке движения на рефлексивном уровне.

Анализ решения 3-й задачи. На третьей встрече испытуемая решала задачу «Х-лучи».

Выявленные отличия (по сравнению с решением 1-й и 2-й задач).

Испытуемая начала решать задачу с большой уверенностью и энергичностью. Стала подробно прорабатывать разные варианты решения.

В моменты напряжения возвращает себя к исследованию: «Это не какие-то волшебные лучи. Это не сказка».

Во время решения сталкивается с внутренним препятствием — «внутренний удерживающий голос», выявленным на предыдущей встрече: «А я тут, если.. понимаешь, если задана задача, значит, нужно и причём как бы если это сказка — это одна история, если это как бы жизнь реальная, даже опухоль злокачественная какая-нибудь, то это уже другие условия, там уже с помощью сказок...». То есть если ситуация реальная, тут же включаются ограничения на предположения.

Испытуемая пытается защитить и отстоять свое предположение: «Нет, всё соответствует. Всё соответствует: такими волшебными ну, лучами, которым даёшь задачу». Впервые за время эксперимента защищает и отстаивает свое мнение.

Испытуемая, перебрав многие варианты, входит в этап блокады: «У меня ступор. Я не могу повернуть в другом... Повернуться в другом направлении»; преодолевает внутренние трудности: границы, сильную напряженность, ощущение неспособности, и продолжает решать.

Испытуемая не решила задачу, но решала до конца, не отказываясь от деятельности и не «сдаваясь», и практически назвала правильный ответ.

Проведенный анализ решения 3-й задачи с опорой на схему четырехуровневой организации мышления показывает влияние внутреннего препятствия на процесс решения:

предметный и операциональный уровень — при связывании с реальностью у испытуемой включаются ограничения на предположения и озвучиваются стандартные варианты. Выход в своих предположениях на новые варианты испытуемая осуществляет только в «сказочном пространстве», что может говорить о сильных внутренних ограничениях;

рефлексивный уровень — испытуемая не может изменить угол зрения на решение, даже видя перед собой рисунок, изображающий правильный принцип решения. Выявленная нелогичность может свидетельствовать о влиянии внутренней трудности на процесс решения;

личностный уровень — испытуемая чувствует свою «зацикленность» и некоторую ригидность, что проявляется в личностных высказываниях о ступоре и невозможности повернуться в другом направлении.

Психодраматическая рефлексия, проведенная после решения (рассмотрена в следующем разделе), подтвердила наличие внутреннего препятствия, в основе которого находится личностный барьер — «внутренний обесценивающий голос». Выявленное препятствие проявляется во внутреннем обесценивании деятельности испытуемой, которое она при решении задачи пыталась смягчить, совершая свою деятельность в сказочном пространстве, избегая при этом реальности. Процесс решения задачи иллюстрирует, что данный личностный барьер оказывает влияние на все уровни деятельности мышления испытуемой.

В дальнейших этапах эксперимента выявленные проявления внутренних препятствий будут рассмотрены как мишени для исследовательской работы.

2-й этап. Выявление и исследование личностных барьеров с помощью психодраматической рефлексии

Описание процедуры психодраматической рефлексии

Для выявления и исследования внутренних препятствий, проявления которых были зафиксированы при решении творческих задач, *был применен метод психодрамы.*

Психодрама — метод групповой психотерапии, основанный на действии, был разработан и впоследствии развит Дж.Л. Морено. Этот метод рассматривает человека как действующего субъекта в межличностных отношениях и в конкретных ситуациях его жизни.

Морено вывел три основных психодраматических техники: «дублирование», «зеркало» и «обмен ролями», из закономерностей ролевого развития ребенка в раннем возрасте. Морено поставил перед собой задачу «найти метод, связавший бы тотальный опыт доречевых стадий развития с речью, которая в них формируется, но появляется позже» [Лейтц, 2007]. Он решил эту задачу, разработав метод психодрамы.

В процессе воспроизведения клиентом на сцене, к примеру, события из своей прошлой жизни становится очевидным, каким образом его психика определяет его поступки. В настоящем исследовании на основании этого механизма проводится психодраматическая рефлексия после решения творческой задачи. То есть *испытуемые воспроизводят события, которые происходили при решении задачи, побуждаемые экспериментатором — при этом проявляется влияние внутренних психических, а точнее личностных препятствий.*

В методе классической психодрамы существует три основных психодраматических вопроса [там же], для целей нашего исследования они были преобразованы следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Метод классической психодрамы	Психодраматическая рефлексия
Что это за положение?	Что тебе здесь мешало?
Как мы оказались в этом положении?	Что тебе это дает?
Как нам выйти из этого положения?	Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?

При проведении психодраматической рефлексии *использована техника «обмен ролями»*: испытуемая входила в роль «внутреннего препятствия» и вначале описывала, в чем состоит влияние препятствия на ее деятельность по решению задачи, а затем с помощью вопроса «Что тебе это дает?» исследовала сущность этого препятствия.

Наряду с реальными событиями в психодраме могут изображаться фантазийные представления. В результате психодраматического изображения они становятся, так сказать, реальными. То есть реальность претерпевает расширение, которое Морено называет *дополнительной реальностью* [Морено, 2008]. Благодаря психодраматическому переживанию дополнительной реальности у протагониста *происходит расширение сознания*.

На основании этого вида дополнительной реальности построена вторая часть психодраматической рефлексии — успешное решение. Психодраматическая рефлексия со знанием ответа дает испытуемой возможность дополнить описание найденной трудности и переконструировать свой путь решения задачи: проговорить, как бы она преодолела возникшую трудность и пришла к успешному решению задачи, т. е. *испытуемая вырабатывает стратегию совладания с личностной трудностью*.

Психодрама представляется ценным технологическим инструментом в настоящем исследовании:

1) С ее помощью испытуемая производит материализацию своих действий, мыслей, переживаний в психодраматическом пространстве и, что важно, делает это самостоятельно.

2) Дает возможность испытуемой взглянуть на свои действия со стороны и этим свойством психодрама сходна с рефлексивным процессом.

3) Осознание испытуемой связи своих действий с влиянием определенных препятствий ведет к возможному освобождению от этих препятствий.

4) Принятая на себя «роль внутреннего препятствия» дает возможность испытуемой почувствовать и «прожить» действие своей внутренней трудности в достаточно безопасном пространстве.

5) Введение дополнительной реальности (успешное решение) — у испытуемой происходит расширение сознания и на этой основе вырабатывается стратегия совладания с личностной трудностью.

Все вышеперечисленные возможности, которые предоставляет психодраматический метод в сочетании с рефлексией, могут помочь человеку в осознании своего внутреннего препятствия и обретении власти над ним.

Описание и анализ результатов эксперимента по применению метода психодрамы для рефлексии процесса решения творческих задач

Разработанная процедура психодраматической рефлексии состоит из двух частей:

1. после решения творческой задачи проводится психодраматическая рефлексия без знания правильного ответа решения задачи (если испытуемая не решила задачу);
2. испытуемой озвучивается ответ и повторно проводится психодрама со знанием ответа, т. е. производится перереконструкция пути решения задачи.

Испытуемая воссоздает процесс решения творческой задачи через описание своих чувств и ощущений при решении задачи. Находясь «внутри» процесса, испытуемая самостоятельно находит и описывает препятствия, которые ей мешали двигаться к решению задачи. Предполагается, что таким образом испытуемая даст наиболее приближенное к действительности описание личностной трудности.

При такой организации процесса психодраматической рефлексии происходит выявление внутренних трудностей и вырабатывается другая стратегия поведения, которая позволит совладать с личностным барьером и прийти к успешному решению.

Исследование личностных барьеров с помощью психодраматической рефлексии, 1-я задача.

В таблице 2 показаны выявленные с помощью психодраматической рефлексии внутренние трудности, которые препятствовали решению творческой задачи, т. е. личностные барьеры, также таблица демонстрирует динамику выявления внутренних барьеров и уточнение их смыслов.

В таблице используется речь испытуемой, в скобках комментарии экспериментатора.

Таблица 2

№ п/п	Психодраматическая рефлексия пути решения задачи (не знает правильный ответ)	Перереконструкция пути решения психодраматическая рефлексия (ответ знает)
1	Сравнение со знакомым	

	<p>(Что тебе здесь мешало?) Вычитывание слов в условии. Построение моделей. Мало возникает новых вариантов. Поиск ничего не дает. Обращение к прошлому опыту. Чувство подвоха.</p>	<p>(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Нужно не заикливаться. Более детально осмыслить условия. Расширить поиск новых вариантов.</p>
2	<p>«Страх решиться на новое» — подгонка под старое (т. е. известное)</p>	
	<p>(Что тебе здесь мешало?) Мешало то, что не подходит под старое. Пыталась подогнуть под известные задачи. Мешало то, что постоянно возвращалась к уже известным вариантам решения. Росло внутреннее напряжение.</p>	<p>(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Успокоиться. Не подгонять под старое. (Что тебе дает подгонка под старое?) Какую-то деятельность, внутреннее спокойствие. А новое: — это новая ответственность, — недоверие к себе в том, что не справишься, — страшно, так как неизвестное, — страшит напряжение, «которое нужно совершать». <i>(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?)</i> Подбадривание. Самовнушение, что могу ошибаться.</p>
3	<p>Заикленность</p>	
	<p>Желание поднять знакомое. (Что тебе это дает?) Какую-то уверенность. А вдруг случиться что-то такое, что поможет решить. Получается (пауза), ... упование не на себя, а на что-то со стороны.</p>	<p>(Как здесь сейчас?) Размышление: идти — не идти. Волна напряжения. Страх ответственности за свои поступки. (Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Подбадривание. Желание дойти до цели. Возвращать себя из неуверенности, тревожности. Не торопиться, потихоньку. Разговор с собой: кто-то глупее, кто-то умнее.</p>

4	Трясина	
	<p>Я не могу найти решения Помощи нет. Есть желание узнать решение. Все надоело, хочу решение. Не возникает новых решений. Не хочется морочиться. Сдаться!</p>	<p>Не попадаю в трясину. Я сама с собой. Спокойствие. Напряжение адекватное. Помогаю себе своим напряжением.</p>

Анализ психодраматической рефлексии пути решения задачи без знания ответа решения задачи.

Испытуемой сложно выдерживать ситуацию напряжения, поэтому она отходит от решения, как бы отворачивается от проблемной ситуации и таким образом снижает внутреннее напряжение.

Испытуемая идет по проверенному пути — ищет варианты в известных ранее решенных задачах. Здесь просматривается влияние внутреннего препятствия, так как действия испытуемой не соответствуют обычной логике решения любой задачи: если решение подходило для одной задачи, скорее всего, оно не подойдет к решению другой, можно проверить один раз и удостовериться, но потом нужно искать новое.

Неуверенность подкрепляется тем, что нет новых вариантов решения: «Мне не приходят в голову никакие варианты».

Нет веры в себя, надежда на что-то внешнее: произойдет само по себе «что-то со стороны» и решение придет.

Ближе к концу эксперимента у испытуемой наблюдается полный уход от решения и она «сдается».

При проведении психодраматической рефлексии испытуемой было выявлено и осознано *внутреннее препятствие* — «*Страх решиться на новое*», которое влияет на деятельность по решению творческой задачи.

Анализ перереконструкции пути решения помогает понять, что заикливание происходит по причине страха решиться на новое. Испытуемая испытывает неуверенность в себе, ее одолевают сомнения в том, что сможет справиться.

На основании введенной дополнительной реальности, которая состоит в успешном решении, испытуемая вырабатывает стратегию преодоления внутреннего препятствия: внутренний диалог с озвучиванием поддержки и позволением себе быть неторопливой.

Исследование личностных барьеров с помощью психодраматической рефлексии, 2-я задача

Таблица 3

№ п/п	Психодраматическая рефлексия пути решения задачи (не знает правильный ответ)	Перереконструкция пути решения психодраматическая рефлексия (ответ знает)
1	Застревание	
	<p>Вначале полна надежд и решимости. Перебирала возможные варианты. Если сразу не получилось, сложно сдвинуться дальше. Окутывает какая-то тугая масса. Застрjala. (Что тебе здесь мешало?) Ушла надежда. Пытаюсь и ничего не нахожу.</p>	<p>Так же. (Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Не знаю. Дальше идти не хочется. (Пауза) Хочется расширить границы. Чтобы не было правил, норм.</p>
2	Злость на себя	
	<p>Стала злиться на себя. (Что тебе здесь мешало?) Не знаю, что мешает. Захлестывает волна раздражения. Не могу сложить и вычестть цифры. Дура душой. Раздражение на себя, на свою тупость. Неумение задавать вопросы не давало дальше пойти.</p>	<p>(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Самоуспокоение, но этого мало. Нужно расширять границы поиска. Не бойся выглядеть глупо. Ищи, задавай разные вопросы.</p>
3	«Внутренний удерживающий голос» страх нарушить границы	
	<p>(Что тебе здесь мешало?) Внутри звучит: опасно, наказуемо. Если начнешь что-то делать, это может привести к чему-то нехорошему. Вспоминаются детско-родительские отношения: не высовывайся, не лезь, будь как все. Происходят извне посылы, что это опасно, негативно, наказуемо. Будут нехорошие последствия. Оставайся в этих границах.</p>	<p>(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) (Испытуемая долго не может найти выход.) Нарушай правила. Ищи разные варианты. Изучай, не бойся. Будь отважной, мужественной. За границы выходить можно. Хулиганить иногда полезно.</p>
4	Блокада	
	<p>Все, я сдаюсь. Ничего не могу. Не хочу продолжать.</p>	<p>Не попадаю в блокаду.</p>

Анализ психодраматической рефлексии пути решения задачи без знания ответа.

Значимым отличием процесса решения второй задачи по сравнению с первой явилась решимость, которую продемонстрировала испытуемая — у нее появилась надежда на успешный исход. Тем не менее она не смогла совершить несложные математические действия, объясняя это плохим знанием математики. Испытуемая даже не попыталась написать на бумаге предполагаемые вычисления — что-то останавливало ее даже на физическом уровне. В данном моменте можно предположить действие внутреннего препятствия: отчетливо видна блокировка, которая не адекватна сложившейся ситуации.

При рефлексии пути решения задачи испытуемая выявила внутреннее «границы», которые мешали ей двигаться и осуществлять деятельность по решению задач: «Хочется расширить границы, чтобы не было правил». Одним из источников таких границ являются родительские послания: «не высовывайся, не лезь, будь как все», при таком внутреннем давлении у испытуемой возникает ощущение «опасности и негативных последствий», т. е. если продолжишь действовать, тебе будет плохо. Эти проявления свидетельствуют о наличии *личностного барьера* — «внутреннего удерживающего голоса», который вызывает страх и блокирует деятельность испытуемой.

При проведении психодраматической рефлексии испытуемой было выявлено и осознано *внутреннее препятствие* «Внутренний удерживающий голос», которое влияет на деятельность по решению творческой задачи.

Анализ перереконструкции пути решения. В психодраматическом пространстве при перереконструкции пути решения испытуемая с большим трудом преодолела препятствие «Внутренний удерживающий голос». В пространстве дополнительной реальности происходит расширение сознания испытуемой, и она оказывает себе внутреннюю поддержку: «Нарушай правила. Ищи разные варианты. Изучай, не бойся! Будь отважной, мужественной. За границы выходить можно». Испытуемая развивает и дополняет стратегию совладания, выработанную на предыдущей встрече, теперь это не только диалог с озвучиванием поддержки, но и попытка оспаривания внутренних правил, границ, озвучиваемых «внутренним удерживающим голосом».

Исследование личностных барьеров с помощью психодраматической рефлексии, 3-я задача.

Таблица 4

№ п/п	Психодраматическая рефлексия пути решения задачи (не знает правильный ответ)	Перереконструкция пути решения психодраматическая рефлексия (ответ знает)
Начало		
	Вначале «я все смогу». Изучаю, исследую. (Что тебе здесь помогало?) Надежда. Исследование условия с разных сторон. Анализ слов в условии. Рассмотрение разных вариантов.	Так же. Так же.
2	Застывание — в рамках стандартов	
	(Что тебе здесь мешало?) В голове стандартные варианты. Не могу подходить творчески. Не могу выйти за рамки. Напряжение. Разочарование. «Все, шарик сдулся».	(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) От меня не зависит. Нужно не останавливаться в поисках. Нужна вера в себя!
3	«Внутренний обесценивающий голос»	
	(Что тебе здесь мешало?) Зацикленность, стереотипность. Хожу по кругу. Не могу выйти за границы. Звучит голос внутри: «У тебя не получится». Нет упертости, упрямства проти- востоять этому голосу. Нет сил противостоять. (Что тебе здесь помогало?) Понимание того, что происходит: опять внутренние границы.	(Что тебе помогло бы преодолеть эту трудность?) Сделать передышку, отдохнуть. Собраться с мыслями. «Всех прогнать», т. е. заглушить этот голос. (Что в этой ситуации нового?) Появилась решительность и желание: »Я все-таки очень хочу решить»
4	Блокада	
	Как будто кончились силы. Наступает оупение.	Озарение. Эврика, я нашла.

Анализ психодраматической рефлексии пути решения задачи без знания ответа.

Обнаруженные в предыдущей задаче трудности в виде «внутренних границ» (ограничений, которые включают в себя стандартные варианты реше-

ния) продолжают препятствовать решению, но испытуемая уже знает это препятствие, отслеживает, когда оно возникает и пытается с ним совладать.

Было выявлено важное внутреннее препятствие («внутренний обесценивающий голос»), которое не только останавливает, но полностью блокирует деятельность испытуемой. Она не может противостоять этому личностному барьеру, его действие перекрывает все жизненные силы: «Как будто кончились силы. Наступает отупение».

Психодраматическая рефлексия показывает, что испытуемая уже может входить в этап блокады и выдерживать его. Она получила опыт пребывания в очень напряженной ситуации, при этом не прекращала свою деятельность до момента истечения всего времени эксперимента.

Анализ перереконструкции пути решения. В перереконструкции пути решения на основе приобретенных знаний о своем внутреннем препятствии и его влиянии на свою деятельность испытуемая обозначает мишени для дальнейшей работы: «нужна вера в себя» и необходимо заглушить «этот обесценивающий голос».

В результате применения психодраматической рефлексии испытуемой были выявлены и исследованы внутренние препятствия:

- «страх решиться на новое»,
- «внутренний удерживающий голос»,
- «внутренний обесценивающий голос».

Выявленные внутренние препятствия имеют личностное содержание, основанное на прошлом опыте, что дает основание говорить о внутренних препятствиях как о «личностных барьерах».

Сопоставляя зафиксированные проявления внутреннего препятствия при решении творческой задачи с выявленным личностным барьером при психодраматической рефлексии, возможно увидеть целостную картину действия барьера (табл. 5).

Анализ проявления личностного барьера на основе схемы четырехуровневой организации мышления

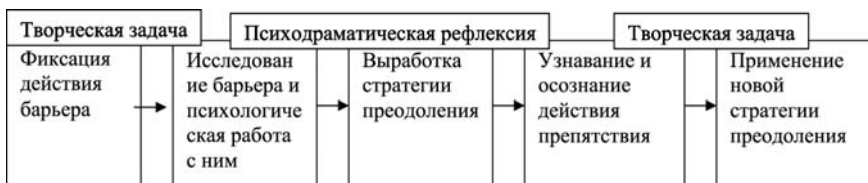
Таблица 5

Уровни организации мышления	1-я задача	2-я задача	3-я задача
	Личностный барьер, выявленный психодраматической рефлексией		
	«Страх решиться на новое»	«Внутренний удерживающий голос»	«Внутренний обесценивающий голос»
Личностный	— «Фантазийные» решения.	— Сомнения в своих математических	— Уход в сказочное пространство.

	<ul style="list-style-type: none"> — Остановка деятельности на информирование о неправильном ответе. — Большое количество высказываний: «Ну, не знаю» «Мне уже хочется закричать “Сдаюсь!”». 	<ul style="list-style-type: none"> способностях. — Предложение нереалистических вариантов. — Много личностных высказываний. «Я готова сдать» 	<ul style="list-style-type: none"> — Обозначение своей неспособности и ступора.
Рефлексивный	<ul style="list-style-type: none"> — Мало рефлексивных вопросов. — Нет проработки вопросов. 	<ul style="list-style-type: none"> — Сложность в постановке новых вопросов. — Избегает давать ответы на поставленные вопросы. 	<ul style="list-style-type: none"> — Не может изменить угол зрения на решение задачи, имея перед собой рисунок с верным принципом.
Предметный	<ul style="list-style-type: none"> — Не фиксирует варианты решения. 	<ul style="list-style-type: none"> — Заикленность на известных вариантах. 	<ul style="list-style-type: none"> — Новые варианты осуществляются только в «сказочном пространстве».
Операционный	<ul style="list-style-type: none"> — Рассматривает решение задачи через призму человеческих отношений. 	<ul style="list-style-type: none"> — Страх при попытках совершить математические вычисления. 	<ul style="list-style-type: none"> — Возможные действия в «сказочном пространстве».
	<ul style="list-style-type: none"> Уход от решения на 15-й минуте 	<ul style="list-style-type: none"> Отказ от решения за 10 мин до окончания (т. е. 40 мин). 	<ul style="list-style-type: none"> Не сдаваясь, решает задачу все время.

Проведенное исследование демонстрирует действие личностного барьера на деятельность испытуемой по решению творческой задачи. В подробном описании эксперимента показано, как действует внутреннее препятствие, что отображает данная таблица.

Также результаты исследования показывают, что творческие задачи в сочетании с психодраматической рефлексией являются средством психологической помощи: во время решения творческих задач, после проведенной психодраматической рефлексии, испытуемая стала определять влияние личностного барьера на свою деятельность по решению, называть его, и пыталась применить выработанную стратегию совладания с данным препятствием. Происходящий процесс можно представить в виде схемы:



Это позволило испытуемой изменить свою привычную стратегию поведения в проблемной ситуации и улучшить свою деятельность по поиску решения, что повлекло за собой следующие изменения:

появилось доверие к своим предположениям, испытуемая их не отбрасывает, а подробно записывает и проверяет их достоверность;

рефлексивный процесс приобрел более устойчивый характер, испытуемая (в некоторых моментах) смогла отстраниться от задачи и посмотреть на возможное решение со стороны;

увеличилось время нахождения в напряженной ситуации;

испытуемая осознала свои трудности и смогла связать их проявление с базовой причиной, т. е. личностным барьером;

испытуемая получила «опыт себя» в деятельности по преодолению проблемной ситуации.

3-й этап. Исследование проявлений личностного барьера

в контексте жизненных ситуаций на материале консультативных бесед

На данном этапе с каждой испытуемой проводилось по три консультативных беседы, интервал после 1-го и 2-го этапов составлял два месяца.

Примером изменения привычной стратегии поведения испытуемой в контексте жизненной ситуации может служить отрывок из третьей консультативной беседы, которая показывает процесс нахождения решения жизненной творческой задачи.

Решение «жизненной дункеровской задачи»

Проблемная ситуация: семью пригласили в гости друзья, которые живут в другом городе, но дочь хочет пойти на день рождения к лучшей подруге, и муж поставил ультиматум: либо все вместе, либо он едет один.

Приобретенная способность — осуществлять деятельность в ситуации сильного эмоционального напряжения и не «сбегать» дает возможность испытуемой прийти к нахождению функционального решения (по аналогии с Дункером) в период блокады, что демонстрирует следующий отрывок из консультативной беседы.

Активизацию рефлексивного процесса хорошо видно в следующей реплике: «...есть пожелание родителей, которое нужно исполнять. Почему? Даже такой как бы некий спор зашел о том, что мала еще, но я не согласна с этим в корне, потому что если ребенок маленький, значит, ну он тоже человек. У него есть желание и я считаю, что и к ним можно прислушиваться и нужно, если есть возможность», т. е.:

звучит рефлексивный вопрос «Почему?», который проблематизирует сложившуюся ситуацию;

возникает новая идея «потому что если ребенок маленький, значит, ну он тоже человек», которая состоит в том, что дочь полноценный человек и имеет права взрослого, который сам может принимать решения. В дальнейшем это «функциональное решение» послужит основой для инсайта.

Далее испытуемая пытается нащупать свои внутренние критерии выбора: «А я не знаю, у меня нет внутреннего, мне не хочется портить отношение, и мне в то же время мне не хочется, как бы уступать каким-то своим внутренним принципам. Ну, не то что принципам, а какому-то своему пониманию».

В следующей реплике, где испытуемая развивает проблемную тему, что не хочет себя «двигать», но в то же время не хочет портить отношения в семье — она вошла в эпицентр конфликта, другими словами, в ситуацию невозможности. Через проживание этой невозможности она пытается найти новый смысл и разрешить конфликт. Интересно, что испытуемая не занимает симметрично-категоричную позицию с мужем, и это дает ей свободу в мышлении — она ищет более гибкие решения, не нарушая свои позиции.

Следующие реплики наглядно показывают снижение действия барьера. Испытуемая свободно движется в своих размышлениях, находясь в эпицентре конфликта. Этот этап можно соотнести с этапом блокады, сильного напряжения и невозможности. Испытуемая взвешивает свои ценности, рассматривает, на что может опереться, проявляет эмпатию к мужу, демонстрируя зрелое, свободное мышление.

Далее испытуемая обозначает свои желания и отделяет их от желаний других участников конфликта. То есть происходит изменение угла зрения на проблему — испытуемая понимает, что она делает в этом конфликте, чьи желания отстаивает — «не свои». Наметился выход на другое, новое понимание, инсайт: «Я в какой-то момент уже подумала, что может быть это отдать им и пусть они между собой разберутся».

Формулировка вопроса, которая выражает новый взгляд на проблему — «пред-инсайт»: «должна ли я отстаивать или она (дочь) уже может

их отстаивать сама или это взаимоотношения ее с отцом, а не мои», т. е. решение уже созревает на уровне сознания.

В данной реплике происходит «рождение инсайта»: «Ну вот должна ли я (пауза) вмешаться или просто отдать им на разрешение этот вопрос, а самой занять нейтральную позицию и как они договорятся, так принять то, как они договорились», испытываемая проговаривает процесс рефлексии, который у нее происходит, мышление «вслух».

Важный процесс показывает следующая реплика, произошло переструктурирование видения проблемы: «Притом появился еще какой-то, вот, такой обзор этой ситуации, что можно занять нейтральную позицию, не активную, не быть активным участником, а занять нейтральную позицию свою и дать им возможность выяснить отношения между собой». Испытуемая заняла другую, новую позицию по отношению к проблеме (появился новый обзор), что позволяет ей мыслить и действовать по-другому.

Произошло переструктурирование видения отношений в семье: испытываемая защищала дочь, изменение угла зрения позволило испытываемой увидеть, что позиции могут быть другие. Испытуемая отвечает на свой внутренний вопрос («А какая у меня может быть позиция?»), и в итоге приходит к смене позиций: дочь не обязательно защищать, она уже взрослая и может сама договариваться с отцом.

Приобретенный «опыт себя» в деятельности по решению творческих задач с последующей психодраматической рефлексией и консультативной помощью позволяет испытываемой выявить, исследовать личностный барьер и снизить его влияние на деятельность в проблемных жизненных ситуациях.

Трансформация личностного барьера, возникновение ресурса

В проведенном исследовании проявлений личностного барьера, возникающего у человека на пути преодоления проблемной ситуации, с помощью качественного анализа были выделены структурные категории, которые содержательно описывают его проявления:

- субъективные проявления: телесные проявления, чувства, речь;
- субъективные представления: о себе, о других, о проблеме;
- стратегии поведения в разных ситуациях.

Анализ двух случаев демонстрирует положительную динамику изменений в проявлениях личностного барьера у испытуемых при сфокусированной работе с личностным барьером, а именно, с «ядром барьера», которое является основой для продуктивной деятельности человека.

Проведенная в ходе консультативных бесед работа, сфокусированная на выявление «ядра барьера», влечет за собой его изменение в «но-

вую внутреннюю основу». На данной «новой основе» личностный барьер преодолевается человеком, и происходит его трансформация, влекущая за собой новые проявления, что составляет ресурс для человека, новые возможности.

Исследование показывает, что, преодолевая личностный барьер, человек может открыть в себе ресурс.

Проведенное эмпирическое исследование дает основание для предположения, что ресурс — это результат внутренней работы человека по преодолению личностного барьера.

Трансформацию личностного барьера в ресурс демонстрирует следующее модельное представление (схема)¹.

Приведенная схема показывает, что изменение «ядра барьера» в новую основу влечет за собой трансформацию во всех категориях проявлений личностного барьера.

Как видно на примере, «ядро барьера» — «ты плохая», что также соотносится с выявленным личностным барьером при психодраматической рефлексии «обесценивающий внутренний голос», изменяется в «я другая». То есть у испытуемой происходит принятие себя в своей целостности, в своей «дружести».

Произошедшие изменения ярко демонстрирует трансформация в категориях:

в проявлениях: испытуемая проявляет свои чувства, изменяется речь;

в представлении о себе «я хуже других» — «у меня есть личное мнение»;

проявляется при решении творческих задач — испытуемая не отбрасывает свои предположения, а проверяет их достоверность,

в жизненных ситуациях — хорошо видно в приведенном примере «решение жизненной творческой задачи», испытуемая обозначает свое мнение и не хочет от него отказываться в угоду другим людям.

В представлении о проблеме «я должна, но не могу» — «я могу по-другому»;

испытуемая на основе изменения отношения к себе, принятия себя трансформирует свое отношение к проблеме;

происходит рефлексивный акт — испытуемая смогла вынести проблему за пределы себя и к ней отнестись.

¹ Основание для модели трансформации личностного барьера в ресурс является анализ динамики изменений в проявлениях у испытуемой А (табл. 6), в проведенном автором исследовании в магистерской диссертации «Проявление личностных барьеров в условиях эксперимента и в контексте жизненных ситуаций».

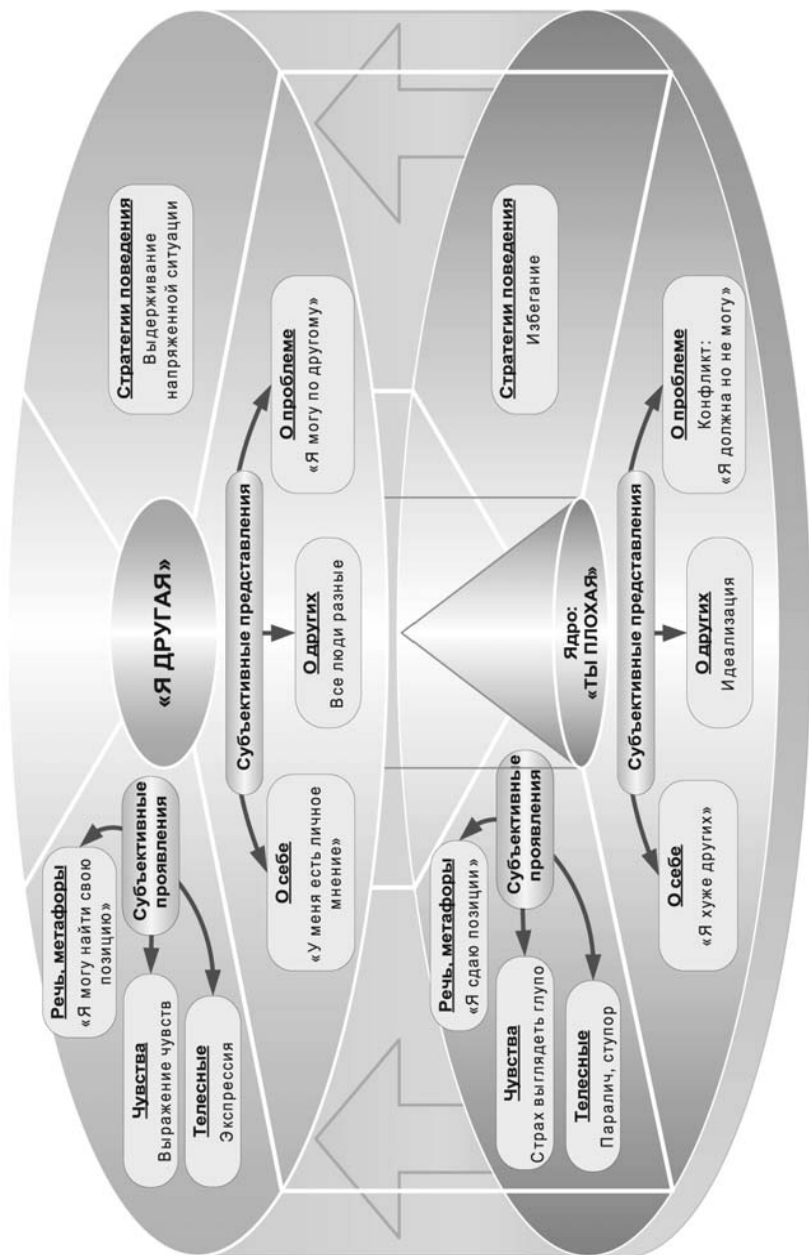


Схема. Трансформация личностного барьера

Стратегия поведения «избегание» изменяется на «выдерживание ситуации напряжения»:

подтверждается решением творческих задач, где испытуемая не отказывается от деятельности по решению до конца всего предоставленного времени,

в «жизненной творческой задаче» испытуемая, находясь в ситуации невозможности и испытывая сильнейшее напряжение, смогла найти новый вариант решения.

В результате проведенной работы личностный барьер изменяется и происходит его трансформация в новые проявления, что составляет ресурс для человека.

Выводы

1. Анализ процесса решения творческих задач средствами схемы четырехуровневого представления мышления позволяет зафиксировать проявления внутренних препятствий в ходе поиска решения.

2. Психодраматическая рефлексия позволяет выявить и описать внутренние препятствия, которые останавливают или искажают деятельность человека при решении творческой задачи.

3. Решение творческих задач «вслух» в сочетании с психодраматической рефлексией является не только способом исследования проявления личностных барьеров, но и средством психологической помощи в их осознании и ослаблении их влияния на процесс мышления.

4. Выявленные личностные барьеры можно рассматривать как мишени для дальнейшей консультативной помощи.

5. Важным результатом работы является представление о трансформации личностного барьера в новые проявления, что является ресурсом для человека.

Заключение

В настоящей работе исследовались проявления личностных барьеров в процессе преодоления человеком проблемных ситуаций в условиях эксперимента по решению творческих задач и в контексте реальных жизненных ситуаций.

На основе проведенного теоретического анализа литературы были выделены две основных линии в описании психологических барьеров. Одни авторы рассматривают барьер как состояние, другие понимают барьер как глубинное образование, вызывающее соответствующие состояния. Данное различие важно для представления понятия «личностный барьер», который в настоящем исследовании рассматривается

как глубинное внутреннее образование, имеющее различные проявления. Такое представление личностного барьера (как внутреннего препятствия, создающего затруднения в деятельности и имеющего разнообразные проявления) дало возможность в исследовании не только объяснить некоторые особенности процесса протекания решения творческой задачи в условиях эксперимента, но и оказывать психологическую помощь исходя из данного представления.

Данное представление о внутреннем препятствии может использоваться как инструмент для определения мишенной психологической помощи.

Результаты данного исследования могут использоваться в практике оказания психологической помощи. Процесс решения творческих задач «вслух», анализ которого опирается на четырехуровневую схему мышления, в сочетании с психодраматической рефлексией являются эффективным средством психологической помощи.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г., Семенов Е.Н.* Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 2. С. 3—8.
- Алексеев Н.Г.* О психологических методах изучения творчества / Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин // Проблемы изучения творчества в современной психологии. М.: Наука, 1971. С. 151—203.
- Бусыгина Н.П.* Методология качественных исследований в психологии: Учеб. пособие. — М.: ИНФРА-М, 2013. 304 с.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
- Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач // Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой... М.: Форум, 2011. 64 с.
- Зарецкий В.К.* Как учитель может помочь неуспевающему: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
- Лейтц Греете.* Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено / Пер. с нем. 2-е изд., испр. и доп. М.: «Когито-Центр», 2007. 380 с.
- Морено Якоб Леви.* Психодрама / Пер. с англ. Г. Примочкиной, Е. Рачковой. 2-е изд., испр. М.: Психотерапия, 2008. 496 с.
- Тихомиров О.К.* Структура мыслительной деятельности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 304 с.
- Филина Н.П.* Проявление личностных барьеров в условиях эксперимента и в контексте жизненных ситуаций: Магистерская диссертация. М.: МГППУ, 2013.

PSYCHODRAMATIC REFLECTION AS A PROTOTYPE TECHNIQUE FOR WORKING ON PERSONAL BARRIERS

N.P. FILINA

This article discusses manifestations of personal barriers in the process of overcoming problem situations by people under the experiment conditions of creative problem solving and in the context of real-life situations. Qualitative analysis of creative problem solving was performed using the four-level representation of thinking, that allowed to fix the manifestations of inner obstacles in search of solutions. Internal obstacles were determined and described by means of psychodramatic reflection. They stop or distort human activities in creative problem solving. The significant result of the study is the concept of transforming personal barriers into new manifestations, that are actual personal resources.

Keywords: personal barrier, barrier's influence on creative problem solving, psychodramatic reflection, external and internal characteristics of barrier, transformation of personal barrier, origin of resource.

- Alekseev N.G., Semenov E.N.* Urovni poznavatel'noy deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach // *Novye issledovaniya v psihologii.* 1979. № 2. S. 3—8.
- Alekseev N.G.* O psihologicheskikh metodah izucheniya tvorchestva / N.G. Alekseev, E.G. Yudin // *Problemy izucheniya tvorchestva v sovremennoy psihologii.* M.: Nauka, 1971. S. 151—203.
- Busygina N.P.* Metodologiya kachestvennykh issledovaniy v psihologii: Ucheb. posobie. M.: INFRA-M, 2013. 304 s.
- Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.
- Zaretskiy V.K.* Dinamika urovnevoy organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // *Diss. ... kand. psihol. nauk M.,* 1984.
- Zaretskiy V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoy... M.: Forum, 2011. 64 s.
- Zaretskiy V.K.* Kak uchitel' mozhet pomoch' neuspevayuschemu: teoriya i praktika refleksivno-deyatel'nostnogo podhoda. M.: Chistye prudy, 2011. 32 s.
- Leytts Greete.* Psihodrama: teoriya i praktika. Klassicheskaya psihodrama Ya.L. Moreno / Per. s nem. 2-e izd., ispr. i dop. M.: "Kogito-Tsentr", 2007. 380 s.
- Moreno Yakob Levi.* Psihodrama / Per. s angl. G. Primochkinoy, E. Rachkovoy. 2-e izd., ispr. M.: Psihoerapiya, 2008. 496 s.
- Tihomirov O.K.* Struktura myslitel'noy deyatel'nosti. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 304 s.
- Filina N.P.* Proyavlenie lichnostnykh bar'erov v usloviyah eksperimenta i v kontekste zhiznennykh situatsiy: Magisterskaya dissertatsiya. M.: MGPPU, 2013.

РАЗВИВАЮЩЕЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: АНАЛИЗ СЛУЧАЯ

Е.В. АССМАН

Что может дать отечественная психологическая наука такой области практики как психологическое консультирование, и можно ли оказывать помощь (обучать) так, чтобы в дальнейшем клиент смог справляться с трудностями самостоятельно? Мы рассмотрим, как пересечение двух отечественных традиций: исследование творческого мышления и представление о зоне ближайшего развития (давшее начало практике развивающего обучения), — может стать теоретической основой, объясняющей гипотетический механизм развития субъекта проблемной ситуации в условиях получения консультативной психологической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода. Опишем процедуру проведения психотехнического эксперимента на материале решения творческих задач и приведем пример работы, иллюстрирующий процесс и итог развивающего консультирования.

Ключевые слова: творческая задача, творческое мышление, зона ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, психотехника, структурно-динамическая схема организации мышления.

Развивающее консультирование возможно только в ситуации, когда клиент субъективно оценивает трудность, с которой он столкнулся, как непосильную для него, и при этом у него сохраняется необходимость преодолеть эту трудность. То есть мы можем говорить о наличии проблемы, о желании ее решать у клиента, с одной стороны. А с другой стороны, о готовности более компетентного помощника в лице психолога-консультанта показать и научить, как можно, справиться с проблемой, сотрудничая. А также — главное — о мастерстве консультанта способствовать присвоению средства помощи клиентом.

Понять, уместно ли данное утверждение и если да, то как воплотить его на практике, являлось целью диссертационного исследования, проводимого по руководством В.К. Зарецкого автором данной статьи. Для реализации этой цели нам необходимо было подобрать экспериментальный материал в виде творческих задач, вооружиться представлением о струк-

туре и динамике организации мышления в процессе решения задачи и гипотетическим механизмом развития в виде схемы многовекторного представления о ЗБР. Эти концептуальные конструкции стали теоретической основой замысла (схема 1). Средства помощи мы заимствовали из рефлексивно-деятельностного подхода (практики оказания психолого-педагогической помощи детям в преодолении учебных трудностей), рассматриваемых по аналогии с процессом решения творческой задачи), потому что он имеет те же теоретические основания, и в рамках рефлексивно-деятельностного подхода накоплен богатый опыт практической работы. Почему именно такое сочетание позволяет исследовать организацию мышления и способствовать качественным изменениям в мыслительной деятельности на полюсе клиента (испытуемого) будет описано в статье.



Схема 1. Элементы теоретического основания замысла исследования

Творческие задачи были введены в качестве экспериментального материала исследования продуктивного мышления около века назад [Дункер, 1965] и верно служили этой цели, позволив раскрыть творческий мыслительный процесс во всем многообразии (его генезис, структуру, этапы, влияющие на успешность факторы и т. д.). Мы расширяем представление о творческой задаче и используем ее как модель проблемной ситуации, аналогичной той, с которой приходит клиент на психологическую консультацию. Можем мы это сделать по нескольким причинам.

Во-первых, решить задачу можно только совершив творческий акт преодоления сложившейся нормы, во власти которой находится решающий благодаря условию [Зарецкий, Семенов, 1979]. Если в процессе решения человек не испытывает затруднений, значит задача не стала для него творческой, решение ее происходит репродуктивно. Как отмечают П.Я. Гальперин и В.Л. Данилова, «задача является творческой не сама по себе, а именно в отношении к возможностям испытуемого, то есть затруднения, требующие творческого разрешения, являются продуктом взаимодействия субъекта с объектом. Творческой задача выступает только тогда, когда средства ее решения еще не обнаружены субъектом, либо он применяет другие, неадекватные ситуации средства» [Гальперин, Данилова, 1980, с. 371].

Во-вторых, преодоление стереотипа мышления, шаблона, отказ от него и нахождение верного принципа решения возможно при активизации рефлексивной регуляции мышления. Как показано в исследовании В.К. Зарецкого, мышление, которое приводит к тупику при решении задачи, должно измениться в своей организации и стать мышлением, которое выводит из тупика [Зарецкий, 1984].

В-третьих, внутреннее препятствие на пути к решению порождает конфликт, связанный с необходимостью отказа от привычных норм осуществления деятельности, результативных в других ситуациях. Чем сильнее вера человека в правильность своего понимания условий задачи, тем более непреодолимым становится смысловой барьер. Попадание в тупик для испытуемого меняет ситуацию: решение задачи превращается в преодоление субъектом собственной нормы, которая им владеет. Задача провоцирует испытуемого не только включаться в содержание, но и лично реагировать на происходящие в эксперименте, демонстрируя характерные способы переживания проблемной ситуации.

И последняя причина — это использование процесса решения методом «думания вслух» в качестве деятельности, на материале которой мы видим, как человек встречается с трудностью, как преодолевает ее, выявляем особенности когнитивно-личностной сферы испытуемого, диагностируем ее дефициты и ресурсы. Оптимальной для нашей цели исследования данная деятельность является потому, что ее характеристики и динамика скрупулёзно изучены представителями традиции изучения творческого мышления.

Таким образом, по нашему мнению, творческую задачу можно считать моделью проблемной ситуации, так как ее ключевой особенностью является необходимость преодоления конфликта, как на содержательном, так и на смысловом уровнях. То есть свершение творческого (рефлексивного) акта рождения субъективно нового способа решения проблемы путем преодоления старого.

На вопросы, как именно происходит перестройка оснований, от чего зависит возможность освобождения от «барьера», и как функционирует мышление на протяжении всего процесса решения, как переживает этот процесс решающий, следует ответить для того, чтобы понимать механизмы, которые могут использоваться при оказании консультативной помощи.

Многочисленные исследования психологов в области творческого мышления (К. Дункер, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская и др.) способствовали формированию представления о мышлении как о сложно организованной системе. В русле этой тенденции была разработана концептуальная схема уровневой организации мышления Н.Г. Алексеевым, И.Н. Семеновым, В.К. Зарецким [Алексеев, Семенов, 1979, Зарецкий, Семенов, 1979].

Мышление стало рассматриваться как функциональная взаимосвязь четырех иерархически соподчиненных уровней — личностного, рефлексивного, предметного и операционального [Семенов, 1980]. Данные уровни образуют две сферы мышления: содержательную (предметный и операциональный уровни) и смысловую (рефлексивный и личностный уровни). При этом смысловая сфера регулирует процессы, происходящие в содержательной сфере.

Функции операционального уровня — выработка схем действия и выполнение реализующих их операций по получению решения. На предметном уровне складываются целостные предметные основания для получения ответа на основе понимания общего смысла и цели задачи. Рефлексивный уровень обеспечивает осознание поискового движения в целом (контроль процесса решения, осознание связей между различными предметными основаниями, средствами и результатами поиска). Личностный уровень включает мотивацию решения, прошлый опыт, отношение человека к задаче, экспериментальной ситуации в целом, к себе самому и к своей деятельности в ней.

Структурная схема, предложенная И.Н. Семеновым, была дополнена В.К. Зарецким представлением о динамике организации мышления при решении творческих задач. Суть модификации состояла в рассмотрении организации мышления не как статического механизма, характеризующегося неизменным «вкладом» каждого уровня в их функциональную взаимосвязь, а как принципиально динамического образования, состояние структуры которого меняется в соответствии с обстоятельствами ситуации поиска [Зарецкий, 1984].

В.К. Зарецкий выделил три этапа решения творческой задачи и выявил различия динамики уровневой организации мышления при успешном и неуспешном решении. На первом этапе испытуемый движется в содержа-

тельном плане, пытаясь найти варианты решения. Ведущими являются процессы содержательной сферы. К концу этапа происходит истощение средств и наступает «блокада», когда старые средства уже истощены, а новых еще нет. Второй этап — движение в «блокаде» — характеризуется (в случае верного решения) доминированием рефлексивно-личностного уровня. Заканчивается этот этап либо инсайтом (нахождением верного способа решения), либо отказом от решения задачи. Третий этап присутствует только в случае верного решения и заключается в его реализации, доминирующими вновь становятся предметный и операциональный уровни организации мышления. В случае неверного решения задачи этот этап отсутствует в связи с отказом от решения. Ключевыми событиями успешного решения становятся «блокада» и инсайт (схема 2 и 3).

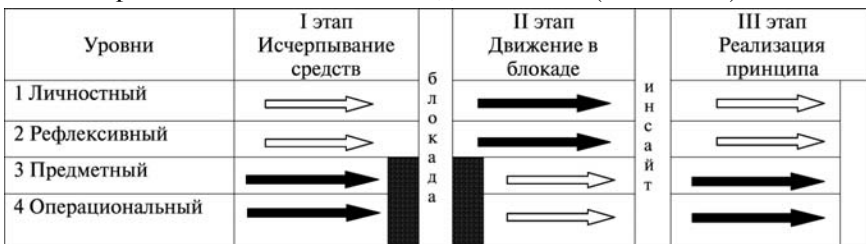


Схема 2. Динамика уровней организации мышления при успешном решении творческой задачи

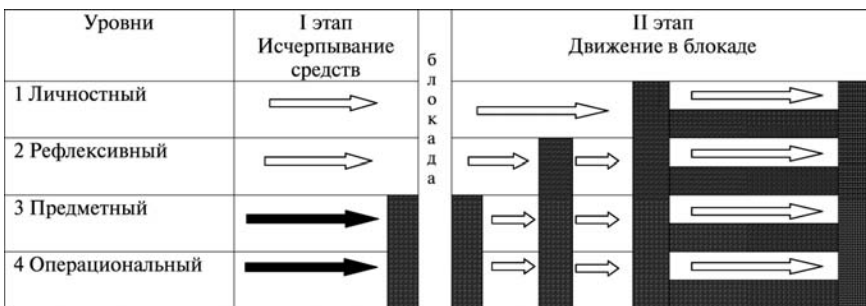


Схема 3. Динамика уровней организации мышления при неверном решении творческой задачи

	Доминирование уровня
	Движение на уровне играет второстепенную роль
	Блокада содержательного решения
	Нахождение верного решения
	Отказ от попыток решения

Условные обозначения к схемам 2 и 3

В субъективно-личностном плане динамика мышления рассматривается с точки зрения формирования и изменения отношения испытуемого к задаче, к деятельности по ее решению, к себе, к экспериментальной ситуации (личностный уровень). Задача провоцирует не только содержательное затруднение, но внутренний конфликт (об этом мы говорили ранее) [Зарецкий, 1991]. Способ переживания конфликта во многом определяет и «судьбу» поиска решения, поскольку результатом переживания является «производство» того или иного отношения к сложившейся критической ситуации [Василюк, 1984]. Весь спектр переживаний можно расположить между двумя крайними типами переживания, которые можно было бы назвать «защитой» и «мобилизацией». Такие переживания оказывают существенное влияние на рефлексивное и содержательное движение, на динамику уровней организации мышления в целом [Зарецкий, Холмогорова, 1983].

Можно сказать, что использование творческой задачи в качестве модели проблемной ситуации и анализ процесса решения с опорой на структурно-динамическую схему организации мышления, позволяют увидеть картину происходящего (на каком этапе находится решающий, процессы какого уровня являются ведущими, как возникает и разрешается конфликт, чего не хватает для успешного решения и др.).

В контексте нашего исследования важно упомянуть об эксперименте, который провели В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в 1980 г. Замысел эксперимента показывает интерес исследователей к возможности формирования осознанной личностной позиции. Предполагалось, что она будет способствовать адекватной структурно-динамической организации мышления при решении творческих задач у испытуемых. Стимулировали формирование позиции с помощью обсуждения с испытуемым опыта решения после серии успешно и неуспешно решенных задач (сопоставляли полученный в эксперименте опыт, иллюстрировали необходимость адекватного отношения к «блокаде», рассказывали о структуре и динамике мыслительной деятельности). Результаты эксперимента были следующие: испытуемые стремились сознательно интенсифицировать рефлексивность, одно стремление, не подкрепленное средствами его реализации, не привело к оптимальной организации мышления. Был сделан вывод: «Продуктивность решения творческой задачи определяется качеством рефлексии. Это ставит проблему поиска особых рефлексивных приемов, облегчающих осознание и перестройку оснований, а также других средств, способствующих содержательной реализации личностной позиции, как необходимого условия успешного решения творческой задачи» [Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980, с. 117]. Вывод стал весомым доказательством того, что знания об особенностях успеш-

ного решения не обеспечивают его эффективность. На тот момент отсутствовали средства помощи, которые были бы адекватны замыслу эксперимента. Проблема формирования у субъекта решения содержательной личностной позиции, воплощенной в деятельности, обучения его рефлексивным приемам не могла быть решена без понимания механизма развития, способствовать которому и было необходимо.

Как сделать помощь целенаправленной, полезной, понятной испытуемому, чтобы в процессе получения помощи он мог научиться в дальнейшем помогать себе самостоятельно, справляться с трудностями и верить в свои силы — это вопросы, на которые мы ответим с помощью описания гипотетического механизма развития, заложенного в идее «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и используемого нами в процессе оказания психологической помощи испытуемому при решении творческих задач.

Понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) было введено Л.С. Выготским для решения вопросов диагностики уровня развития детей. Он указывал на то, что оно имеет определенное значение и для обучения: «Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения» [Выготский, 1984, с. 268]. Л.С. Выготский не успел написать об этом. Но в последнее время можно отметить повышенный интерес к понятию ЗБР и рост числа экспериментальных исследований (в том числе и западных), посвященных конкретизации и дальнейшей разработке этого понятия в рамках культурно-исторической концепции [Корепанова, 2002]. Каждый из исследователей не только реконструирует логику создателя, но и доопределяет, дополняет, ставит новые вопросы (А.А. Пузырей, Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, Е.Д. Божович, Н.Л. Белопольская, Г.А. Цукерман, Valsiner J., Van der Veer R. и др.).

В нашем исследовании мы предлагаем взглянуть на теоретические и практические возможности понятия ЗБР качественно отлично, учитывая при этом все многообразие предложенных другими авторами идей по развитию и внедрению данного понятия в различных сферах. А именно:

1. Применить как гипотетический механизм развития по отношению к взрослым, так как интериоризация полученных знаний и умений сохраняется и во взрослом возрасте.

2. Использовать ЗБР не только в качестве диагностического принципа, но и как рабочий инструмент в широком смысле слова. Дефициты, ресурсы и уровень их востребованности могут выявляться и рефлексироваться на протяжении всей работы, а не только на этапе диагностики.

3. Наличие *другого* мы рассматриваем в контексте оказания консультативной помощи. Экспериментатор содействует разрешению про-

блемной ситуации, преодолению трудностей, с которыми испытуемый самостоятельно пока не справляется, используя определенные средства работы, которые могут быть присвоены испытуемым.

Расширенное представление о зоне ближайшего развития мы не только включаем в наше исследование как теоретическое основание замысла, но и используем как основной инструмент консультативной психологической помощи. Это сделать нам позволяет схема ЗБР как совокупности векторов, по которым возможно развитие, предложенная В.К. Зарецким [Зарецкий, 2007]. Схема многовекторного представления о ЗБР, ставшая базовой для рефлексивно-деятельностного подхода, позволяет рассматривать развитие, происходящее в рамках определенной деятельности не только как имеющее предметное измерение (традиционное понимание ЗБР), но и смысловое, эмоциональное, когнитивное и др. Каждое из них имеет свою зону актуального, ближайшего и непосильного развития, а эффективная помощь в точке трудности способствует развитию в разных направлениях. Таким образом, развивающей проблемная ситуация становится, когда «происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество» [Зарецкий, 2012, с. 82]. Стоит отметить, что наполнение схемы может быть различным. Отражая общий механизм развития, многовекторная схема фиксирует индивидуальную ситуацию субъекта и предоставляет свободу выбора методов диагностики ЗБР и инструментов помощи при различных трудностях. То есть позволяет интегрировать инструменты и техники работы консультантов различных направлений (психодрама, когнитивная психотерапия, гештальт-терапия и др.). Интеграция в этом случае происходит не по предмету, т. е. при этом не строится некая метапредметная картина развития человека, интеграция происходит по методу, т. е. по возможностям состыковки различных средств оказания помощи, по мере того, как в них — в логике развития процесса — возникает необходимость [Холмогорова, 2011, Холмогорова, Зарецкий, 2011].

Мы сформировали представление о том, что происходит с человеком в проблемной ситуации, в опоре на что ему можно помогать и обучать, способствуя развитию. Но как это сделать? Последним элементом теоретического основания замысла исследования являются средства рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [Зарецкий, 2008], с которым более подробно можно познакомиться в других статьях данного выпуска. Напомним, что структурно-динамическая схема организации мышления и схема многовекторного представления о ЗБР стали теоретическим фундаментом не только нашего исследования, но и РДП. Перечислим его основные положения, важные для понимания нашего исследования. В.К. Зарецкий (создатель данного подхо-

да) акцентирует внимание на том, что «главным моментом в практике помощи является организация самостоятельной деятельности ученика по преодолению своих трудностей и ликвидации пробелов, а также рефлексия этой деятельности» [Зарецкий, 2011, с. 6]. Проблемная ситуация является ресурсом развития, так как позволяет выявить причину ошибки (с помощью рефлексии) и очертить зону ближайшего развития, направление совместного движения. Развивающей ситуация становится тогда, когда созданы условия для развития: 1) сотрудничество двух равных субъектов деятельности, один из которых помощник; 2) появление общего замысла, основанного на интеграции индивидуальных; 3) преодоление сложностей сопровождается помощью и поддержкой в зоне ближайшего развития; 4) динамика процесса совместной деятельности является приоритетом по отношению к результату.

В рамках эксперимента воплотить перечисленные условия удастся следующим образом. Решение задачи является совместной деятельностью. Позиция равных позволяет испытуемому самоопределился, принять ответственное решение, определить те задачи, которые будут стоять перед ним в ходе работы, а также самостоятельно воплотить их. Работа над задачей ведется совместно с экспериментатором, и это позволяет сделать больше (решить задачу, которую самостоятельно решить испытуемому не удастся). Экспериментатор выявляет дефициты организации мышления, ошибочные способы, затем в совместной деятельности помогает испытуемому их компенсировать. С помощью рефлексии испытуемому дается возможность присвоить средства организации мышления. Изменение организации становится возможным в виду того, что испытуемый выступает в процессе решения задачи одновременно как субъект освоения предметного материала творческой задачи и как субъект преодоления собственных трудностей, конфликта. То есть деятельность протекает одновременно в нескольких планах. С этой точки зрения, экспериментатор выступает для испытуемого не столько как человек, обладающий знанием ответа (предметным знанием), но — главное — владеющий способами его получения. Экспериментатор-консультант знает, какие условия необходимо создать, и умеет включиться в процесс работы испытуемого над задачей таким образом, чтобы эти условия возникли. При успешно проделанной совместной работе, результатом ее становится самостоятельное решение задачи испытуемым, что классифицируется нами, как позитивное качественное изменение организации мышления, то есть по данным новообразованиям мы отслеживаем факт развития.

Итак, все необходимые элементы собраны воедино, и мы приступаем к описанию случая. Процедура проведения эксперимента с испытуемой А. представлена в таблице 1.

Таблица 1

Схема эксперимента

№	Встречи	Содержание встречи
	Предварительная договоренность с испытуемым	Прояснение цели исследования, общего замысла, графика встреч. Выявление мотивации к участию.
1	Диагностическая встреча	Определение целей совместной работы, информирование о теоретических основаниях замысла эксперимента. Решение творческой задачи без помощи экспериментатора, обсуждение процесса решения. Заполнение копинг-теста Лазаруса. Проведение полуструктурированного интервью «Связь существенных черт мышления с уровнями его организации» [Зарецкий, 1991].
2—8	Психотехнические встречи	Актуализация содержания прошлой встречи, обсуждение событий, произошедших за то время, пока мы не виделись. Формирование замысла на данную встречу и выбор мишени для работы. Решение творческой задачи с помощью экспериментатора. Рефлексия процесса решения.
9	Диагностическая встреча	Содержание аналогично первой встрече с единственным отличием — в начале актуализировалось содержание предыдущих встреч.
	Постопрос	Интервью об изменениях в жизни испытуемого, произошедших со времени последней встречи в рамках эксперимента. Оценка испытуемой итогов совместной деятельности.

Девять индивидуальных встреч с испытуемой А. проходили два раза в неделю и заняли около месяца. Каждая из встреч длилась от 1,5 до 3 часов. На решение задачи отводилось 80 минут. Для того, чтобы выявить характерные особенности мыслительной деятельности в ситуации затруднения в диагностических встречах предлагались творческие задачи, а после их решения проводилась рефлексия процесса решения. Тест и интервью выполняли вспомогательную роль. Копинг-тест давал представление о характерных, излюбленных, доступных испытуемой стратегиях совладания в жизненных ситуациях. Ответы на вопросы интервью проясняют представление самого испытуемого о своем мышлении, способностях, характерных способах действовать, как в новых, так

и в привычных условиях. Пример вопросов интервью: свойственно ли вам доводить начатое до конца (операциональный уровень), склонны ли вы учиться на своих ошибках (рефлексивный уровень). Все вышеперечисленное на первой встрече позволяло увидеть человека в деятельности, узнать его мнение о себе, прояснить его замысел на совместную работу, поделиться своим, подготовиться к следующей встрече, сформировать общее понимание замысла и мишенной работы. Девятая встреча в рамках эксперимента проводилась для фиксации итогов совместной работы, зачастую они не очевидны — и поэтому интересны обоим.

«Замысел-реализация-рефлексия» — та формула, которую мы воплотили на психотехнических встречах [Алексеев, 2002]. «Замысел» формировался в обсуждении с учетом новой информации, появившейся в предыдущих встречах. «Реализация» воплощалась в процессе решения задачи с помощью экспериментатора, а «рефлексия» происходила в обсуждении хода решения, помогающих и мешающих факторов, возможных средств их преодоления, оказанной помощи, подведение промежуточного итога о наличии или отсутствии динамики по векторам. Итог встречи заносился в схему многовекторного представления о ЗБР, к которому испытуемая А. могла обращаться в перерыве между встречами. Последняя встреча (постопрос) была призвана ответить на вопрос — отразились ли изменения, произошедшие с испытуемой, на событиях ее жизни за прошедшие полгода, и как она их оценивает.

Перед изложением содержания случая необходимо остановится на некоторых сведениях об испытуемой. Девушка (19 лет) обладает богатым кругозором, грамотной речью, коммуникабельна, тактична, стремится к самопознанию и достижениям в интересующих ее областях. Выражает негатив с помощью юмора, сарказма. В редких случаях может открыто противостоять собеседнику, доказывая свое мнение. Упряма, ранима, особенно в ситуациях оценки ее социального статуса, включенности в социум. Общается в основном с людьми старшего возраста. Младший ребенок, у которого развито чувство долга по отношению к семье (включающее необходимость оправдывать ожидания родственников). Год назад развелись родители. Для испытуемой А. это было ожидаемо, но через несколько месяцев состояние начало ухудшаться, отчислилась из ВУЗа, сузился круг общения, большую часть времени стала проводить дома, много ела, смотрела телесериалы, ничего не хотела. На момент нашей первой встречи не могла полноценно общаться с родителями. Плохое настроение, самочувствие, страхи подпитывались идеей о том, что «если родители говорят друг о друге плохо, то я, как их ребенок, тоже плохая, недостойная». За последние полгода на-

блюдается положительная динамика (появился молодой человек, стала ходить на курсы иностранного языка, йогу). До сих пор не может сформулировать целей жизни, представить «свое место» в ней, будущую профессию, работу, но понимает, что период бездействия был необходим и спровоцирован ситуацией. По-прежнему корит себя за недостаточную активность («я не в форме»), боится выпасть из жизни, но поделяет с этим ничего не может. Завидует людям, у которых насыщенная событиями, разнообразная учебная, профессиональная, личная жизнь. На выполнение дел влияет настроение, оценки окружающих. Часто бросает начатое (занятия на курсах, с репетитором), за серьезное или новое дело взяться не может без помощи со стороны. Справляется с ситуацией следующим образом: пишет списки дел, планирует время («без них я очень нервничаю, но делаю планы нереалистичные»), ведет дневник, общается с друзьями, рассказывая о своих переживаниях, достижениях, получая поддержку таким образом. Все вышеперечисленное стало характерно для испытуемой после событий, произошедших в семье, которые она до сих пор переживает, и не может полноценно вернуться к прежней жизни. Хотя клинико-диагностическое обследование нами не проводилось, при оказании помощи необходимо было учитывать депрессивное состояние испытуемой.

Впервые мы встретились с испытуемой на конференции, где она, услышав мой доклад про диссертационное исследование, подошла и согласилась принять участие в эксперименте. Ее привлекла возможность изучить и изменить свое актуальное состояние, получив средства преодоления ситуации. На первой встрече (диагностической), рассказав про замысел эксперимента, его теоретические основания, экспериментатор-консультант просит сформулировать более подробно причины участия испытуемого в эксперименте. Она озвучила две: 1) помочь людям («хочу быть полезной другим»); 2) улучшение процесса решения творческих задач для разрешения реальных жизненных трудностей, а именно, научиться организовывать время и сформулировать цели жизни («раньше цели в жизни были средством быть в тонусе»). Успешное, быстрое (7 мин.) и репродуктивное решение первой задачи не позволило в должной мере провести диагностику мыслительной деятельности испытуемой, выявить трудности, препятствующие продвижению в содержании задачи. Пришлось полагаться на самоотчет испытуемой, результаты теста и содержание интервью, в котором было много противоречивой информации.

Тест показал, что к приоритетным стратегиям совладания относятся «Поиск социальной поддержки» (усилия в поиске информационной,

действенной и эмоциональной поддержки), «Принятие ответственности» (признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения), «Самоконтроль» (усилия по регулированию своих чувств и действий). Эти данные согласовывались с ответами испытуемой А. по ходу интервью, ключевые моменты которого отражены в сведениях об испытуемой.

Психотехнические встречи разделились на два этапа: до появления схемы векторов (со второй по четвертую) и после (с пятой по восьмую). Хотя процедура эксперимента предполагает фиксацию трудностей испытуемого и определение поля, в котором они располагаются после каждой встречи, схема не могла появиться в виду ряда причин.

Одна из них — отсутствие понимания у испытуемой А. цели встречи. Общая установка на выявление трудностей не спасала ситуацию. На вторую встречу она пришла уставшей и попросила участливо и заинтересованно помогать ей в решении задачи. По содержанию же сказала, что у нее есть трудности с формированием замысла. Неуспешное решение задачи заняло почти час. Испытуемой трудно было говорить вслух, она перескакивала с варианта на вариант, предлагала различные ходы и не доводила их до конца, а в конце выяснилось, что она не понимает до конца условие задачи. Весь процесс сопровождался обсуждением посторонних тем с экспериментатором и возмущением, недовольством («зачем эти глупые гири», «12 чертовых монет! Не в деньгах счастье!»). На призывы вспомнить варианты, их обобщить, действовать системно, на эмпатию и юмор в качестве помощи испытуемая не поддавалась. Вот характерный обмен репликами:

— Ты хочешь вспомнить предыдущие решения?

— Нет, я не помню тех, которые я не решала. Их очень много таких.

В обсуждении испытуемая отвечала на вопросы о процессе решения, о своих трудностях и способах работы (хотя они были очевидны) односложно, преимущественно описывая их, а не анализируя. Третья и четвертая встреча также проходили в условиях отсутствия единого для нас понимания замысла работы.

Другая причина — это неготовность «увидеть» и признать особенности своей деятельности, дефициты. На третьей встрече экспериментатор озвучил свой замысел как «осмысление поля решения», попросил более подробно вести записи и сообщать о негативных эмоциях (если они будут возникать в процессе решения), основываясь на наблюдениях, сделанных в прошлый раз. В течение всего отведенного для решения времени (80 минут) испытуемая А. с помощью прорабатывала вариант за вариантом, уточняя тем самым возможности и ограничения условия

задачи, но не решила ее. Предложение экспериментатора двигаться последовательно, как в процессе решения, так и в обсуждении, было оценено следующим образом: «так делать привычно, но не симпатично». Все же мы выяснили наличие у испытуемой существенного препятствия — трудности отказываться от своих слов, даже если это касается варианта задачи («трудно признать, что ты неправильно задумал», «я отвечаю за свои слова, что такого»). Впервые было проведено полноценное обсуждение процесса решения, но не рефлексия, потому что инициатива шла от экспериментатора в виде вопросов, примеров. Испытуемая же сказала в конце встречи, что «я про себя ничего не узнала, мне полезных вещей» и «у меня сейчас нет сил это обдумать, нужно время».

На четвертой встрече стала очевидна еще одна причина, которая препятствовала продуктивному взаимодействию, — постоянные негативные эмоции в ситуации неуспеха. Задача опять не была решена за 80 минут, и это спровоцировало подробное выяснение причин происходящего. На просьбу оценить силу владеющих ею негативных эмоций от 0 до 10, испытуемая ответила: «Негативные чувства постоянно фонят на 8 из 10 баллов. Я думаю, у меня не получается это, — значит, и другое не получится, значит, я плохой человек. Когда меня заставляют задаться вопросом «Так ли это?», мне помогает. Если только я не боюсь им задаваться, вдруг окажется правдой». Таким образом, ожидание неудачи и низкая самооценка провоцируют постоянные негативные эмоции.

Если мы вспомним об этапах решения задачи, то сможем описать состояние девушки на этапе движения в «блокаде». В ходе эксперимента стало понятно, что прежние способы преодоления проблемной ситуации неэффективны, а главное те проблемы, с которыми она сталкивается в жизни, проявляются и в решении задачи. Невозможность сформулировать цели, неготовность видеть происходящее, постоянные негативные самооценочные мысли приводят к истощению и отказу от деятельности. Так наступил переломный момент в ходе эксперимента. Пятая встреча должна была стать решающей и показать, есть ли смысл дальнейшей совместной работы.

На пятую встречу испытуемая А. пришла полная решимости и сказала, что продвижения не происходит и нужно с этим что-то делать, встречи подходят к концу, а она не получила желаемого результата. Далее мы стали вспоминать, что нам удалось зафиксировать в прошлые встречи, и заносить это в многовекторную схему «цветочка». Зарисовав и обсудив каждый вектор, испытуемая призналась, что «эти 15 минут были более продуктивными, чем все предыдущие встречи». Задачу она на пятой встрече так и не решила, но была близка к ответу. Важно отметить, что с этой

встречи время решения задачи стало уменьшаться, а время полноценной рефлексии увеличиваться. На шестой встрече, например, процесс решения занял 23 минуты, а обсуждение до и после него суммарно 77 минут.

Дальнейшая работа была связана с выработкой инструментов, индивидуальных средств, способствующих преодолению трудностей, и их апробацией в процессе решения. Итоговая версия многовекторной схемы испытываемой А. представлена в таблице 2.

Таблица 2

Векторы, по которым оказывалась помощь испытываемой А.

Название вектора	Трудности, выявленные в процессе эксперимента	«Инструменты», способствующие преодолению трудности	Уровни организации мышления
Способность доводить до конца (3)*	Не прорабатывает предложенный вариант решения	Последовательное движение в содержании, проработка каждого варианта с выводом относительно причин его неверности, ведение подробной записи процессе решения (фиксация условий, предположений, выводов, использование схем и рисунков).	Операциональный, предметный, рефлексивный
Способность формировать реалистичный план (6)	Не соответствие плана и происходящего	В начале встречи установление порядка обсуждаемых вопросов, тем. Ответвление фиксированного времени на каждый из них. В случае нарушения регламента — рефлексия причин происходящего, достижение новых договорённостей.	Предметный, рефлексивный
Готовность изменить свое мнение, свои способы (1, 2)	Трудно отказаться от неверных вариантов решения по двум причинам: В содержательном плане от-	1. Переформулирование условий задачи для прояснения возможностей и ограничений условий задачи. «Рефлексивные паузы», помогающих зафиксировать (устно и на бумаге) со-	Рефлексивный, личностный

	<p>сутствие критериев, основания для отказа; недопустимость отказа от своих слов.</p>	<p>держательные ходы и оценивать их соответствие условию.</p> <p>Выделение критериев правильности/неправильности на основе проработанных вариантов.</p> <p>2. Фиксация отношения к своим гипотезам как к утверждениям.</p> <p>Использование «оператора понимания» (в начале фразы-предположения использование слов «я сейчас думаю так», «возможно», «может быть» и др.).</p>	
<p>Самоотношение (4)</p>	<p>Самооценочные негативные мысли — следствие ложных обобщений и низкой самооценки</p>	<p>Восстановление и фиксация пути рассуждения, проверка выводов уточняющими вопросами, то есть использование шагов рефлексивного акта: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, установление отношений, изменение оснований мышления.</p>	<p>Личностный</p>
<p>Эмоциональная саморегуляция (5)</p>	<p>Замкнутый круг «решать проблему нет сил, но страшно ее не решать»</p>	<p>Не браться за решение двух дел одновременно. Учитывать собственные ресурсы при составлении планов.</p>	<p>Личностный</p>
<p>Вера в свои возможности (7)</p>	<p>Неверие в свои возможности, спровоцированное негативными мыслями — должествованиями.</p>	<p>Проговаривание негативных мыслей, определение «автора» слов (мои, чужие), оценки возможности и необходимости соблюдать требования. На основе этого формирование своего отношения к собственным возможностям.</p>	<p>Личностный</p>
<p>Смысл деятельности (8)</p>	<p>Отсутствие смысла деятельности</p>	<p>-</p>	<p>Личностный</p>

Помогающий экспериментатор-консультант диагностирует дефицит процессов на различных уровнях мыслительной деятельности в опоре на знание структурно-уровневой схемы организации мышления и способствует их восполнению. Но в совместной рефлексии процесса решения трудности формулируются испытуемым, только когда он готов ее «увидеть», то есть когда она попадает в зону его ближайшего развития. А.Б. Холмогорова и В.К. Зарецкий усматривают в этом аналогию с принципом, которые наиболее четко сформулировал Граве: в процессе оказания психотерапевтической помощи нужно актуализировать только те проблемы, для которых имеются (созрели) ресурсы их решения. Актуализация непосильных (на данный момент проблем, скорее, может усугубить ситуацию клиента [Холмогорова, Зарецкий, 2011]). Из таблицы видно, что пока испытуемая А. не признала трудность изменять свои способы и мнение относительно них, не появился вопрос о том, что именно она делает не так (не доводит начатое до конца). Области (векторы), в поле которых находятся точки трудности, являются созависимыми. То есть овладение средством преодоления одной трудности влияет на размер всех зон, выявленных в ходе эксперимента. Они расширяются, и у испытуемого появляется еще один важный ресурс — опыт преодоления. Так успех в решении шестой задачи, первый после серии неудач, позволил прикоснуться к теме веры в свои возможности и описать феноменологию возникновения негативных мыслей-долженствований. До этого момента подтверждений, воплощенных в деятельности решения задачи, возможности справиться со своими трудностями с помощью экспериментатора, у девушки не было. И она находилась в замкнутом круге «решать проблему нет сил, но страшно ее не решать».

Стоит отметить, что начинать лучше с подбора инструментов для преодоления трудностей содержательной сферы (операциональный и предметный уровень) и, достигнув определенных результатов, перебираться на «верхний этаж» — смысловую сферу (рефлексивный и личностный уровень). Потому что проблемы на «нижнем этаже» у взрослых людей не значительны. Порой бывает достаточно указать их наличие, а первый совместный успех позволит укрепить контакт и взяться за более амбициозные задачи, не спотыкаясь больше о неточность подсчета или неаккуратность записи. Из таблицы видно, что все выявленные трудности имели отношение к смысловой сфере и лишь в незначительной мере были связаны с содержательной.

В таблице 2 указаны инструменты, которыми овладела девушка за период проведения эксперимента. Можно заметить, что часть из них схожа с техниками, которые используются в различных психотерапевтических направлениях. Например, проговаривание негативных мыслей, определение

«автора» слов отсылает нас к психодраматической методике работы. Схема рефлексивного акта по последовательности шагов сопоставима с действиями когнитивного психотерапевта [Холмогорова, 2001]. Приемы тайм-менеджмента реализованы в установлениях регламента и ведении записей. «Оператор понимания» родился при построении реплик в понимающей психотерапии. Интегрировать эти техники в процесс оказания психологической помощи позволяет схема многовекторного представления о ЗБР. Но применение той или иной техники не происходит автоматически. Время встречи было не фиксировано, потому что на подбор, ознакомление и апробацию нового способа уходило много времени. С первого раза не все подходило, и мы возвращались вновь к содержанию вектора, трудности и пытались нащупать оптимальную для испытуемой А. психотехнику.

На девятой (диагностической) встрече испытуемая решила задачу самостоятельно за 22 минуты, последовательно отработывая все варианты решения, а негативные эмоции не возникали даже на этапе движения в «блокаде». Проведение тестирования опросником Лазаруса (по сравнению с первым замером) показало значительное изменение показателей по двум субшкалам: дистанцирование (увеличение на 16 %) и положительная переоценка (увеличение на 16 %). Колебания значений по остальным субшкалам не превысили 8 % (от 5 до 8). Это преимущественно связано с тем, что текст повторно заполнялся спустя месяц и воспроизвести ответы не представлялось возможным.

Дистанцирование предполагает приложение когнитивных усилий для уменьшения значимости ситуации и отделения от нее. Полученный результат закономерен, так как замысел на оказание консультативной психологической помощи в процессе решения задач и обсуждениях включал увеличение вклада рефлексивного уровня в мыслительную деятельность, ее структурированности и планмерности движение, что приводило к более рациональному осмыслению актуальной жизненной ситуации испытуемой, уменьшению зависимости от эмоциональных негативных реакций. Было зафиксировано, что испытуемая А. использует в оценке себя негативные свержобобщения. Для преодоления описанной особенности в ходе работы был сформирован следующий способ преодоления: фиксация и проверка каждого шага рассуждения на предмет логичности получаемого вывода. «Появилась структура. Теперь у меня так: условия здесь, вопрос здесь. Картинка, у меня должны быть допущения, ответы и гипотезы, некоторое представление о последовательности. Культура про условия у меня давно. Картинка раньше была спонтанная, необязательная, интуитивная. Остальное: гипотезы и ответы не формулировала», — говорит девушка в обсуждении девятой задачи.

Положительная переоценка (как стратегия совладания) предполагает приложение усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Ситуация эксперимента предполагала наличие неуспешных решений. Особую ценность для понимания характерных способов деятельности имели этапы блокады, которые испытываемая переживала каждую встречу. Ее готовность к самоисследованию в контролируемых обстоятельствах, рефлексия этих способов позволили сформировать отношение даже к негативному опыту как к ресурсу, стабилизировать колебания самооценки и снизить зависимость от мнения окружающих. «Учиться на ошибке — это фиксировать и понимать, что произошло. Чем больше думаешь, тем ошибок больше, потому больше видишь. Проблемная ситуация — ресурс, опыт. Я раньше испытывала дискомфорт и не понимала, сейчас понимаю» — говорит испытываемая в интервью на последней встрече.

И последнее, что хотелось бы сказать о результатах исследования. На восьмой встрече (последней из психотехнических) испытываемая попросила разрешения дописать в схему вектор, который она охарактеризовала как самый определяющий в жизни, но не относящийся прямо к решению задачи. Она назвала его «наличие смысла!». Отслеживать наличие собственного смысла деятельности в любой (особенно в проблемной) ситуации стало значимым. Спустя полгода испытываемая А. рассказала о том, что вспоминает с благодарностью наши встречи, а главное, что произошло за это время, она опять сблизилась с родителями, и стала больше их понимать.

Поле, в рамках которого оказывалась консультативная психологическая помощь, было ограничено форматом встреч (экспериментальных с использованием творческих задач, а не психотерапевтических). Несмотря на это, удалось создать условия для когнитивно-личностного развития в процессе эксперимента, следствием чего и стало появление таких новообразований как: вера в себя и свои возможности, готовность преодолевать трудности, отказываясь от неэффективных способов и формировать новые, доводить начатое до конца, регуляция своего эмоционального состояния. Поэтому мы считаем возможным утверждать, что консультирование, имеющее под собой данную теоретическую основу, является развивающим.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дисс.: доктора психол. наук в форме доклада. М., 2002.

- Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 2, с. 3—8.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: МГУ, 1984.
- Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка. — Собр. соч., т. 4. — М.: педагогика, 1984. — с. 220—242.
- Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии, 1980, № 1, с. 37—38.
- Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — с. 86—234.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 1, с. 3—8
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии, 1980, № 5, с.112—117.
- Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследования проблем психологии творчества. — М.: Наука, 1983, с. 62—101.
- Зарецкий В.К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач // Дисс.: канд. психол. наук. — М., 1984.
- Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Ахилл, 1991.
- Зарецкий В.К. О чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология, 2007, № 3, с. 96—104.
- Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: учебное пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. — М.: ТЦ Сфра, 2008.
- Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. — М.: Чистые пруды, 2011.
- Зарецкий В.К. Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология, 2012, № 4, с. 73—84.
- Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии // Психологическая наука и образование, 2002, № 1, с. 42—50.
- Семенов И.Н. Системное исследование мышления в решении творческих задач // Автореферат дисс. канд. психол. наук. — М.: 1980.
- Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия и отечественная психология мышления. Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 165—181.
- Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. — М.: Медпрактика-М, 2011.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. — С. 108—118.

DEVELOPMENTAL COUNSELLING: CASE-STUDY ANALYSIS

E.V. ASSMAN

This article describes what national psychology could give to such field of practice as psychological counselling and possibilities of treatment administration so that client would be able to cope with problems on his own. It discusses how combination of two national practices (study of creative thinking and concept of zone of proximal development) could become a theoretical basis that explains hypothetic mechanism of subject's development under psychological help in terms of reflective-active approach. The article also reports procedure of psychotechnical experiment in the study of creative problem solving and shows an example of this kind of psychological treatment.

Keywords: creative problem, creative thinking, zone of proximal development, reflective-active approach, psychotechnics

- Alekseev N.G.* Proektirovanie usloviy razvitiya reflektivnogo myshleniya // Diss.: doktora psikhologicheskikh nauk v forme doklada. M., 2002.
- Alekseev N.G., Semenov I.N.* Urovni poznavatel'noy deyatel'nosti pri peshenii tvorcheskikh zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 2, s. 3—8.
- Vysilyuk F.E.* Psikhologiya perezhivaniya. — M.: MGU, 1984.
- Vygotskiy L.S.* Dinamika i struktura lichnosti podrostka. — Sobr. soch., t. 4. — M.: Pedagogika, 1984. — s. 220—242.
- Gal'perin P.Ya., Danilova V.L.* Vospitanie sistematicheskogo myshleniya v protsesse resheniya mal'kh tvorcheskikh zadach // Voprosy psikhologii, 1980, № 1, s. 37-38.
- Dunker K.* Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965. — s. 86—234.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 1, s. 3—8.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N., Stepanov S.U.* Refleksivno-lichnostnyy aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach // Voprosy psikhologii, 1980, № 5, s. 112—117.
- Zaretskiy V.K., Kholmogorova A.B.* Smyslovaya regulyatsiya resheniya tvorcheskikh zadach // Issledovanie problem psikhologii tvorchestva. — M.: Nauka, 1983, s. 62—101.
- Zaretskiy V.K.* Dinamika urovnevoy organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // Diss.: kand. psikhologicheskikh nauk. — M., 1984.
- Zaretskiy V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoy. — M.: Akhill, 1991.
- Zaretskiy V.K.* O chem ne uspel napisat' Vygotskiy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2007, № 3, s. 96—104.

- Zaretskiy V.K.* Refleksivno-deyatelnostnyy podkhod v rabote s det'mi, imeyushchimi trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnoe posobie / pod red. I.U. Kulaginoy. — М.: TZ Sfera, 2008.
- Zaretskiy V.K.* Kak uchitelu rabotat' s neuspeyayushchim uchenikom: teoriya i praktika refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda. — М.: Chistye prudy, 2011.
- Zaretskiy V.K.* Dumaya o Petre Yakovleviche Gal'perine / Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2012, № 4, s. 73—84.
- Korepanova I.A.* Zona blizhayshego razvitiya kak problema sovremennoy psikhologii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2002, № 1, s. 42—50.
- Semenov I.N.* Sistemnoe issledovanie myshleniya v reshenii tvorcheskikh zadach // Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. — М.: 1980.
- Kholmogorova A.B.* Kognitivnaya psikhoterapiya i otechestvennaya psikhologiya myshleniya. Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal. — 2001. — № 4. — s. 165—181.
- Kholmogorova A.B.* Integrativnaya psikhoterapiya rasstroystv affektivnogo spektra. — М.: Medpraktika-M, 2011.
- Kholmogorova A.B., Zaretskiy V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2011. № 1. — s. 108—118.

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ

В статье рассматривается понятие «субъектная позиция», подходы к его пониманию, дается авторский взгляд на субъектную позицию ученика как активное осознанное отношение к учебной деятельности. Приводится описание случая оказания консультативной помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода ребенку с легкой степенью умственной отсталости — помощи, направленной на поддержку субъектной позиции ребенка. Фиксируются изменения в организации мышления, полученные методом «думания вслух», на материале решения творческих задач и в процессе наблюдения. Приводится опросник «Субъектная позиция» и данные обследования учащихся разных возрастов, позволяющие сделать выводы об особенностях позиции учащихся по отношению к учебной деятельности и ее возрастной динамике.

Ключевые слова: Субъектная позиция, опросник субъектная позиция, отношение к учебной деятельности, развитие, летняя школа, рефлексивно-деятельностный подход, дети с легкой степенью умственной отсталости, консультативная помощь, творческая задача, организация мышления.

Введение

Понятие субъектной позиции начало активно использоваться психологами относительно недавно, в конце 1990-ых — начале 2000-ых. При этом некоторые авторы рассматривают его как отношение одного человека к другому как к субъекту (Б.Г. Ананьев, И.А. Зимняя). Другие рассуждают о субъектной позиции как общей способности человека к творческому преобразованию и освоению окружающей среды и к самозменению (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Третьи понимают субъектную позицию более узко, рассматривая ее в конкретных условиях (субъ-

ектная позиция ученика, студента, преподавателя и т. д.) (Е.Д. Божович, А.С. Обухов, А.В. Леонтович, Г.И. Аксенова, А.М. Трещев). Тем не менее, представления о субъектной позиции разнятся и здесь. Например, Е.Д. Божович определяет субъектную позицию как «психологическую готовность к определенному поведению, деятельности, конкретным актам, реакциям, понимаемая через систему установок, смыслов, отношений, направленности» [Божович, 2008, стр. 52]. В позиции субъекта учения автор выделяет три компонента: когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой. Интересно, что в когнитивный компонент включаются предметные и «надпредметные» знания. К регуляторной относятся: рефлексия, самостоятельная диагностика причин ошибок и успехов, а также самостоятельное изменение способов действия. Личностно-смысловой компонент позиции субъекта учения выражается через: образование как ценность, познавательную мотивацию, избирательное отношение к предметам, эмоциональное отношение к учению [Божович, 2000]. В тоже время А.В. Леонтович, А.С. Обухов, В.И. Слободчиков указывают на такие составляющие субъектной позиции как: осознанность; целенаправленность; произвольность; самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативности); продуктивность; культуросообразность; оспособленность; коммуникативность; отличие себя от себя как деятеля [Обухов, 2010].

Таким образом, представления о том, что же такое субъектная позиция, очень сильно различаются, как следствие, условия становления также отличаются. Подчеркиваем, что речь идет именно о *становлении* субъектной позиции, а не о формировании. Само употребление термина «субъектная позиция» накладывает определенные ограничения на способы работы с ней. Например, некоторые авторы употребляют термин «формирование». На наш взгляд, «формирование» как способ работы вступает в противоречие с идеей субъектности. В чем сходятся все исследователи и практики — это огромная значимость появления и развития субъектной позиции по отношению к осуществляемой деятельности. Например, по мнению А.С. Обухова [2010], «мы можем говорить, что ключевой задачей в образовании становится вопрос о *развитии субъектной позиции человека*» [с. 47]. Е.Д. Божович [2008] присоединяется к нему и говорит о важности субъектной позиции в контексте возросшего количества неуспевающих и детей с особенностями в развитии, которых становится все больше. Можно говорить о том, что на данный момент изучение становления и условий для развития субъектной позиции, по мнению ряда авторов, исследующих различные аспекты развития, выходит на первый план в педагогической и возрастной психологии.

Интересно, что в западных исследованиях мы не сможем найти прямого аналога понятию субъектной позиции. Однако следует обратить внимание на исследования attitude (отношение, установка) [Krech, Crutchfield, 1948; Allport, 1935, Sherif and Hovland, 1980]. Например, компоненты социальной установки, выделенные Д. Кречем и Р. Крачфилдом: когнитивный, волевой и аффективный, — ясно использовались для разработок компонентов позиции субъекта учения по Е.Д. Божович. Однако, в отечественном варианте вместо аффективного компонента автор предлагает более глубокий уровень (кроме эмоционального отношения в личностно-смысловой уровень входят ценности). Другие исследователи социальных установок Ховланд и Шериф представили, что отношение или установка (attitude) к тому или иному объекту складывается из трех компонентов (latitude) — принятия (идей, которые представляются как разумные или достойные рассмотрения), отвержения (идей, которые человек видит как необоснованные и предвзятые) и безразличия (ряда идей, которые воспринимаются человеком не достойными какого-либо внимания) [Griffin, 2011]. Также близкими к понятию субъектной позиции могут быть понятия: самодетерминация [Deci, Ryan, 2000] и самоэффективность [Бандура, 2000]. Теория самодетерминации, по определению авторов, изучает мотивацию и личность в контексте развития внутренних ресурсов личности и саморегуляции поведения [Ryan, Deci, 2002]. Самоэффективность, понимаемая, как восприятие человеком своей способности действовать успешно в той или иной ситуации, носит интегральный характер и оказывает влияние на все аспекты жизнедеятельности человека, влияет на его мышление и поведение [Бандура, 2000]. Следует отметить, что в этом есть некоторое сходство этого понятия с понятием субъектной позиции, мы это увидим далее на примере случая из практики.

Мы постараемся коротко обозначить то понятийное поле, в котором находится термин «субъектная позиция», для дальнейшего включения в это поле, нам понадобится проследить историю появления данного понятия в рефлексивно-деятельностном подходе (далее РДП). [Зарецкий, 2008]

«Летние школы»

Опыт РДП неразрывно связан с опытом «Летних школ», проходивших с 1996 до 2002 года в лагере «Гагаринец» в Нытвенском районе Пермского края. Поэтому для того, чтобы понять, зачем появилось понятие «субъектной позиции» и каков его потенциал, необходимо углубиться в историю «Летних школ». В первую «Летнюю школу» приехали

очень разные специалисты, объединенные идеей, что необучаемых детей нет. Доказать это было, пожалуй, главной задачей первой «Летней школы», и это удалось в полной мере. Оказалось, что работая по-разному, на разном материале, можно помочь детям заинтересоваться учебными предметами, справиться с некоторыми трудностями, в общем, как сказали бы мы сейчас, вернуться к нормальной траектории развития. И важным условием была возможность реализации собственных познавательных интересов детей и получения квалифицированной поддержки со стороны взрослых (сейчас бы мы сказали, содействия становлению субъектной позиции). Например, в первой летней школе был подросток 14 лет с диагнозом «олигофрения в степени имбецильности» и ярлыком «необучаемый». За время, проведенное в лагере (18 дней), он успел: научиться играть на гитаре (выучил несколько песен), пользоваться профессиональной видеокамерой (по мнению нашего оператора, он снимал на уровне выше любительского), освоил фотодело, сняв самостоятельно пленку, проявив ее и напечатав фотографии; никогда до этого не играя в футбол, стал чемпионом лагеря и лучшим бомбардиром; обнаружил в занятиях музыкой не только музыкальный слух, но и хорошее чувство ритма, а его любимым предметом стала математика. Вот такой вот «необучаемый».

Во второй «Летней школе» собственно и появилось название «рефлексивно-деятельностный подход», он родился из опыта занятий по русскому языку в 8-ом классе из школы № 1 города Нытвы [Зарецкий, 1998]. Учителями в этом классе были Зарецкий В.К. и Абашева Н.Ю. Ребята приехали в «Летнюю школу» во второй раз, они были настроены учиться, и у них было желание продолжить учебу после школы. Однако, специалисты столкнулись с непредвиденным обстоятельством, несмотря на то, что ребята хотели учиться, они абсолютно не верили в то, что это возможно — они не выполняли домашние задания и были абсолютно безынициативными. Учителя относились к ребятам, как к равным партнерам по совместной деятельности, но сами ребята пока не были готовы занять такую же позицию. Переломным моментом в этой ситуации стало подписание контракта каждым учеником, в котором были прописаны обязанности ученика и учителя. Контракт был подписан на пятый день, к которому каждый уже имел возможность убедиться в том, что он может быть успешен в русском языке, каждый уже исправил некоторые ошибки. Проблема была уже не в вере, а в непонимании собственной роли в освоении русского языка, в следовании стереотипу «меня должны научить», готовности «исполнять», а не руководствоваться собственным замыслом. Контракт фиксировал их новую позицию, их

долю ответственности, кстати, там было по семь пунктов у учителей и у учеников, т. е. «равенство позиций выражалось даже в этом. Сейчас мы сказали бы, что благодаря воплощению этой необычной идеи с «контактом», ученикам удалось занять «субъектную позицию».

В дальнейших «Летних школах» наряду с оказанием помощи детям с трудностями в обучении, организаторы стали приглашать и учителей тех классов, которые приезжали, с тем, чтобы транслировать свой опыт. Эта задача поставила очень важные вопросы: «Как мы работаем?», «Что из того, что мы делаем, помогает детям?». Например, в четвертой «Летней школе» в 1999 году на одном из семинаров был поставлен такой вопрос: «**Кто такой учитель и что он делает?**» [Зарецкий, 2001]. Первые ответы были такими: учит, развивает, образовывает. Но тут же, рассуждая, сами учителя пришли к выводу, что «учат необученного, развивают недоразвитого, а образовывают необразованного» [Зарецкий, 2001]. В общем, ученик сразу оказывается в роли недочеловека. Отвечая на вопрос о том, что делает ученик, все участники сошлись на том, что «он учится». Но как это стыкуется с тем, что его «учат и развивают», было непонятно, и ответ не удовлетворил участников семинара. Дальнейшие поиски ответа привели к новому видению учебной деятельности и отношений ученика и учителя в ней. Если ученик не является ОБЪЕКТОМ педагогических, коррекционных, развивающих и пр. воздействий, то кто он, и кто учитель? Ответ оказался отчасти банальным: они — партнеры, сотрудники, равноправные партнеры в совместной деятельности. Но если ученик учится, т. е. ему принадлежит ведущая роль, то в чем заключается роль учителя? Именно тогда впервые применительно к деятельности учителя появились слова «консультант и помощник». Учитель помогает ученику учиться, и важнейшим моментом в его работе является психолого-педагогическая (консультативная) помощь в преодолении учебных трудностей.

С этого момента позиция ученика в учебной деятельности становится предметом постоянной «заботы». В начале взаимодействия ребенка и взрослого она производна от позиции консультанта, в том смысле, что если учитель строит с учеником отношения сотрудничества, то и ученик может «отозваться» на них, приняв «правила игры». Если это удастся, тогда особой проблемой становится поддержка, укрепление и развитие субъектной позиции, как важнейшего ресурса развития.

Случай Саши О.

Предположение о важной роли субъектной позиции по отношению к учебной деятельности нашло свое подтверждение в исследовании

2007 года [Зарецкий, Зарецкий, 2012]. Основная идея исследования заключалась в том, чтобы понять, способствуют ли занятия по преодолению учебных трудностей в рамках РДП, развитию субъектной позиции ребенка и способности преодолевать трудности самостоятельно. К тому моменту уже появилась многомерная схема зоны ближайшего развития (ЗБР) [Зарецкий, 2008]. И было представление о том, что работа в рамках учебной трудности может помочь ребенку развиваться в разнообразных направлениях.

Для того, чтобы отследить возможные изменения, мы провели два эксперимента по решению творческих задач методом думания вслух [Дункер, 1965] и провели качественный анализ протоколов [Зарецкий, Семенов, 1979], также при помощи качественного анализа обрабатывались расшифровки занятий.

Саша О. — ученик 5-го класса, 12 лет. Диагноз: умственная отсталость легкой степени, эпилепсия.

Всего было проведено 12 занятий по разу в неделю, с точки зрения учебного процесса — это совсем немного, учитывая, что в году может быть 150—170 уроков математики или русского языка. Однако, изменения в том, как Саша решал задачи, были настолько серьезными, что по протоколам возникало ощущение, что задания выполняли разные люди.

При решении первой задачи «Погода» Саша даже не пытался вникнуть в смысл условия, фактически он старался угадать правильный ответ. Условие задачи следующее: «Если в 12 часов ночи идет дождь, то можно ли ожидать, что через 72 часа будет солнечная погода?» [Кордемский, 1956]. Эта задача требует минимум знаний (знание количества часов в сутках и счет в пределах таблицы умножения), с другой стороны содержит творческий компонент. Он заключается в том, чтобы представить себе 72 часа, как трое суток и соотнести это с условием, что дождь идет в 12 часов ночи, если этого не сделать, то однозначного решения задача просто не имеет. Ответ заключался в том, что ребенок должен был сформулировать обоснование своего ответа, то есть ответить на вопрос «почему?». Задача «Погода» является «простой» творческой задачей. Взрослые люди с ней обычно справляются.

Первым делом Саша начал думать, какое математическое действие надо делать (надо сказать, что так стереотипно пробовали решать все дети, которым мы давали задачки в этом интернате), то есть он даже не пытался вникнуть в смысл задачи, просто действовал по шаблону. Он рассуждал так: «Деление тут не поможет», «Умножить что ли надо? Насколько надо умножить 72, чтобы...».

Саша вообще был склонен не замечать возникающие трудности и просто начинал перебирать решения, гадал:

А.: (читает текст). Дождь солнце, дождь солнце, вошло в голову. Так... А что еще может быть, кроме этого?... Так... эээ... а если у нас после дождя будет сумрачно? у нас прошел дождь в 12 часов, потом было два дня солнечно и ясно, потом снова дождь в 12 часов ночи и после дождя утром было сумрачно и мы не получили солнца.

Ю.: Неверно.

А.: Ну, или туман, вместо сумрака, можно сказать.

Несмотря на то, что Саша задает себе вопросы, назвать их рефлексивными очень сложно, кроме того, процент рефлексии был ничтожно мал по сравнению с количеством рассуждений в предметной области. Он просто тонул в материале, что, в общем-то, было ожидаемо, исходя из диагноза эпилепсии. И рефлексия не выполняла регулирующей функцией, она не помогала преодолеть это наводнение конкретных образов и операций с ними.

По завершению цикла занятий Саша решал вторую задачу «Лодка»: «К реке подошли сразу двое, и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехали не больше одного человека и, чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать?» [Зарецкий, 2011]. Данная задача также не требует от испытуемого никаких специальных знаний и содержит творческий компонент, который заключается в том, что «двое» не значит «вместе». Если исходить из того, что двое подошли с одной стороны (вместе), то задача решения не имеет. А если догадаться, что они подошли с разных сторон реки, то это и будет решением. Несмотря на кажущуюся простоту условия, такого типа задачи решают от 20 до 40 % взрослых испытуемых с высшим образованием.

Начнем с фрагмента начала решения задачи «Лодка»:

С. Так, если к реке подошли двое, и просят у рыбака лодку, чтобы поехать.. проехать на ту сторону, он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не больше одного человека, и чтобы потом она была доставлена назад, на то же место. Как удалось переехать? .. угу. У меня есть предположение, что это было озеро.. оой, река.

Ю. Тут «к реке» написано

С. Ну да... ну, давай, что ли нарисуем.

Ю. Давай, прекрасно

С. (рисует) так, здесь вот ... такая вот река, ммм, напишу «Яуза»

Ю. Ну, давай

С. (рисует и шепчет по слогам «Я-у-за») ...Яуза, так. Здесь берег, мм, здесь такой берег, и здесь тоже. Мм, здесь это, как бы сказать, домик,

куда люди подошли (рисует) Домик такой, да. Вот человек, человечек такой, это рыбак, то есть нет. Вот два человека. Вот стоит рыбак. То есть, вот лодка. Лодка. Здесь весла такие. (Штрихует) река. Вот. Вот рыбак.. К нему подошли двое человек. Он, ммм, как бы сказать... ммм, подошли спросили.. к реке подошли сразу двое и попросили.. и просят у рыбака лодку, чтобы переплыть на другую сторону.

Как видно Саша, как и в предыдущей задаче, сразу попробовал предложить решение, но тут же сам поправил себя: «оой, река». «...Саша смог увидеть ошибку в своем рассуждении, соотносясь с условием задачи, то есть осуществил рефлексия по отношению к собственному высказыванию и сделал это практически моментально, помощь экспериментатора была в данном случае излишней» [Зарецкий, Зарецкий, 2012].

Наиболее ярким моментом для нас был фрагмент решения задачи во время блокады, то есть в состоянии, когда человеку кажется, что других решений быть не может и совсем непонятно, куда дальше двигаться. В этот момент может происходить заикливание, которое бывает личностным (я не могу, у меня не получится), или предметным (движение в одной плоскости, предметной или операциональной, как раньше у Саши и происходило, он просто начинал перетасовывать местами различные погодные условия, математические действия) [Зарецкий, 2011].

Ю. У-у — не правильно

С. (издает звук свойственный жабам) хмм-хмм-хмм... может в нее невидимка сел и привез ее обратно?

Ю. Ну, возможный вариант, но это не правильное решение задачи

С. Ну на ... ну или ее ветер поставил..

Ю. Ветер пригнал, нет неправильно тоже

С. ... Ну а что может быть? ммммм! ... что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть?... что может быть? ну что? что? что?.. не знаю. Все, что есть на свете, ну все перепробовал.. Что может быть еще? Только человек может так сделать, чтобы приплыть на другой берег, потом уплыть на другой берег, и поставить ее в исходное ... положение. ну только человек может так сделать... больше никто, кто еще так может?

У Саши закончились идеи, и он начинает предлагать различные насильственные решения, но в какой-то момент происходит интенсификация рефлексии — и это уже не просто вопросы, утопающие, в потоке перебирания предметов и операций, а полноценная рефлексия. Благодаря этому процессу, который Саша сам и организовал, он смог преодолеть самый трудный момент в решения задачи, ощущение безысходности и невозможности решения, и нашел верный принцип: «только человек может так сделать, чтобы приплыть на другой берег...».

Кроме того, нас еще поразило то, что Саша не хотел заканчивать процесс решения задачи, хотя время уже истекло, он продолжал решать (даже когда экспериментатор ушел за следующим испытуемым и оставил включенным диктофон), и только необходимость проводить следующий эксперимент (с другим испытуемым) вынудила его прерваться.

В результате анализа мы выделили шесть новообразований, которые появились у Саши за время наших занятий:

- **Усилие, направленное на понимание условия задачи** (изменения в этапе ориентировки в ситуации затруднения). Данная особенность, практически полностью отсутствовала в решении задачи «Погода», однако, в полной мере развернулась при решении «Лодки». По нашему мнению, она безусловно связана с субъектной позицией (важно, что я решаю) и с успешным преодолением трудной ситуации (в данном случае, задачи) (от понимания условия зависят способы решения).

- **Вера в то, что решение есть и его можно найти** (изменение в отношении к ситуации затруднения). Эта особенность никак не проявила себя в ситуации решения первой задачи. Однако, при решении задачи «Лодка» стала важным показателем более глубокого и личного отношения к решению задачи и к собственной деятельности, что повлияло на успешное преодоление трудности. Саша практически сразу предложил несколько вариантов решения.

- **Рефлексия** (изменения структуры мышления в ситуации затруднения). Рефлексивные высказывания присутствуют при решении задачи «Погода», однако, в структуре речевой продукции доминирует предметный уровень. В протоколе задачи «Лодка» мы видим совершенно иную картину распределения высказываний по уровням, то есть, движение так же осуществляется в опоре на предметный уровень (условие задачи), однако, продвижение в материале происходит благодаря рефлексии. Следует отметить, что, по нашему мнению, рефлексия — одно из центральных новообразований, которое появляется в ходе занятий и во многом определяет другие изменения.

- **Собственная творческая инициатива** (изменение активности в трудной ситуации). В случае решения первой задачи, мы видим, что идей решения достаточно мало, и, что еще важнее, поиск решения происходит в одной единственной плоскости. Переход в другую плоскость, к другому варианту содержательного движения, возможен только при помощи экспериментатора. При решении второй задачи («Лодка»), поиск решений ведется в совершенно разных плоскостях (лодка сама должна вернуться, лодку должен переправить человек) и, особенно важно, переход из одной плоскости в другую совершается самим ребенком. Диа-

лог происходит с самим собой, Саша задает себе вопросы и пытается на них ответить, тем самым двигаясь в содержании задачи. Кроме того, творческую инициативу может характеризовать такой показатель, как количество промежуточных решений. «Погода» — промежуточных решений (до помощи экспериментатора) два, и все в одной плоскости «погодных условий» (снег, туман). «Лодка» — промежуточных решений шесть, из них 2 далеких, 2 насильственных и 2 утверждения, содержащих общую идею решения с разных точек зрения (лодка сама вернулась, и человек вернул лодку).

• **Способность справляться с неконструктивными способами реагирования на трудность** (изменения в способности преодоления трудностей, вызванных собственным реагированием). В задаче «Погода» в ситуации затруднения (блокаде) реакцию Саши можно охарактеризовать как заикливание на предметном уровне мышления [Зарецкий, 2011]. В блокаде мышление Саши фактически разрушилось, сам он дальше был не в состоянии продолжать поиск. Принципиально иная ситуация имела место при решении задачи «Лодка», Саша, оказываясь в ситуации, когда не было идей, не заикливался, как при решении первой задачи, а искал выход с помощью рефлексивных вопросов, типа «что может быть еще?». Такая реакция — «интенсификация рефлексии» [Зарецкий, Семенов, 1979] — характерна для взрослых испытуемых, успешно справляющихся с задачей. Благодаря рефлексии, Саша, во-первых, выходит из ситуации блокады, а во-вторых, он продвигается в решении задачи, выводя правильный принцип решения.

• **Отношение к трудностям и неудачам** (изменения в реагировании на неуспех и затруднение). На наш взгляд, это одна из ключевых особенностей личностного реагирования в трудной ситуации, так как именно от отношения к затруднению и неудачам зависят последующие действия. При решении задачи «Погода» Саша практически не реагирует на ситуацию неуспеха (неверное решение), он продолжает рассуждение в том же темпе и ритме, что и до этого, никак не фиксирует эту реакцию. В протоколе задачи «Лодка» мы наблюдаем совершенно другую картину. Каждая ситуация сопровождается личностной фиксацией (вздохом), а после этого рефлексивным поиском выхода, то есть, происходит осознание собственного неуспеха, что стимулирует рефлексивный процесс поиска решения.

За счет чего за такой короткий период времени и небольшое количество занятий, произошли столь серьезные изменения? Отвечая на этот вопрос, обратимся к анализу занятий с Сашей.

С первых же встреч было заметно отсутствие у Саши личного отношения к тому, что происходит на встречах. И даже, как выяснилось в

последствие, он пошел на занятия потому, что ему об этом сказала учительница. Несмотря на свою веселость и общительность, Саша не говорил о своих желаниях и предпочтениях, в речи практически не встречались личные местоимения (что мы наблюдали и во время решения задачи). На тот момент мы охарактеризовали данное состояние, как «дефицит субъектности». Мы постараемся сейчас проследить те ключевые точки, которые проходил Саша, в процессе становления его субъектной позиции по отношению к учебной деятельности.

Первое появление субъектной позиции в учебной ситуации произошло во время «конфликтной ситуации». Впервые Саша не стал соглашаться с консультантом и решил отстаивать свое мнение:

С.: ну сколько... Нам всегда говорили. Софья Сергеевна и Венера Федоровна, бывшая учитель. Она всегда говорила, сколько вопросов, столько и решений, ну, действий, значит получается пять действий... три да еще два.

Ю.: Стоп, стоп, стоп... погоди. А где три?

С.: Вот раз

Ю.: А это какой вопрос? В чем вопрос-то заключается? ты их эти вопросы не озвучивал

С.: Почему? Я озвучивал.

Мы предполагаем, что фраза, «я озвучивал», указывает на зарождение субъектной позиции, так как здесь Саша начинает спорить с консультантом и делает это от своего лица, кроме того он делает это в учебной ситуации.

Надо сказать, что этому моменту во время занятий мы не придали значения, спор и спор, но после этого момента Саша начал очень быстро меняться. Уже на следующем занятии его очень заботила возможность выбора задания:

Ю.: Возьмем две задачи. В одной будешь только решение писать, а в другой надо будет сделать краткую запись.

С.: А я сам смогу выбрать?

Ю.: Я постараюсь, чтобы они были одинаковыми. Но выбрать можешь сам.

Позднее мы назвали это «запросом из субъектной позиции» [Зарецкий, Зарецкий, 2012]. Важно, что ребенок получил поддержку этого запроса, и Саша продолжает «входить во вкус» новых для себя отношений.

Последующая встреча уже явно показала изменения в самовосприятии и отношении к деятельности Саши, особенно заметно это в его рефлексии предыдущего занятия, где он выбирал из двух задач (прошла одна неделя):

С.: Я выбрал из двух задач про класс и про конфеты... и в задаче про конфеты была ошибка, я ее нашел и решил второй раз. Снова ошибка была, третий раз решил, и ты не смог посмотреть, мы пошли на ужин. Так что посмотри сейчас.

С.: Я считаю, что рассказать труднее, чем написать...

Следующим этапом окончательного формирования «субъектной позиции» по отношению к учебной деятельности был момент, когда Саша предложил заниматься английским, обосновывая это тем, что в интернате у них нет английского, а он очень хотел бы научиться читать. Что-бы, по словам самого Саши, разбираться «в интернете и играх, да и в жизни пригодится». Такое предложение было несколько шокирующим для консультанта: одно дело помогать справляться с учебными трудностями, а тут ситуация подталкивала быть учителем (учить с ноля). Однако, как выяснилось, Саше требовалось совсем немного помощи, он уже представлял, что ему надо:

Ю. И что же ты хочешь в английском?

С. Сначала хотя бы выучить алфавит.

Ю. Это цель?

С. Да, самая первая цель.

Самостоятельное выдвижение цели на занятие.

(Не может запомнить, как произносится буква «Н» в английском языке.)

Ю. Подумай, что могло бы тебе помочь, все-таки запомнить?

С. ммм... я кажется придумал. Если написать по-русски Эйч, мне будет легче запомнить вначале.

Ю. Напиши, если тебе это поможет, будет хорошо.

(После этого быстро запомнил и больше не ошибался. Распространил этот способ на все трудные буквы.)

Как видно, помощь консультанта тут только в организации рефлексии, все остальное ребенок делает сам.

Последнее занятие показало всю степень изменений, которые произошли и они отчетливо видны в рефлексии:

Ю. Ну, давай заканчивать (он работает, но времени на занятие уже больше нет). Что получилось, а что не получилось на занятии?

С. Да уж, что-то получилось, а что-то не получилось.... Я научился писать маленькие и большие английские буквы, я пописал слова, но как ты понял, у меня возникли трудности с произношением английских букв, ну, в словах, но с твоей помощью у меня что-то получилось, вот...

Ю. Угу, хорошо.

С. А тебе дало, что-нибудь это занятие?

Вопрос, который Саша задает — это вопрос в рамках субъект-субъектных отношений. Он чувствует, что ему помогают, но все-таки он работает сам, и смысл деятельности другого появляется для него как нечто значимое.

Получается, что Саша смог справиться всего лишь с одной трудностью (научился решать задачи в 3 действия), освоил алфавит и получил начальные знания в области чтения (надо сказать последние два произошли всего лишь за два занятия). То есть, объем пройденного материала не так велик, тем не менее мы видим, насколько серьезные изменения произошли в отношении к учебной деятельности. С нашей точки зрения именно эти изменения в позиции Саши с «объектной» (выполнять то, что говорят взрослые), на субъектную (взрослый — это помощник, партнер в его деятельности) и стали тем пусковым механизмом, который запустил сильнейшие изменения, коснувшиеся как эмоционально-волевой сферы, так и мышления.

На тот момент данный случай был лишь прецедентом, но нам показалось важным дальнейшее исследование «субъектной позиции по отношению к учебной деятельности».

Опросник «Субъектная позиция»

На определенном этапе работы нам показалось важным разобраться с тем, как происходит развитие «субъектной позиции по отношению к учебной деятельности». К этому моменту у нас уже было накоплено достаточно много кейсов (Саша О., Дима, и т. д.), но остро не хватало представлений об общей картине. Именно тогда появилась идея разработки опросника «Субъектная позиция», который бы мог помочь определить особенности отношения ребенка к учению. Первоначально мы исходили из того, что может быть три варианта позиции: «Субъектная», «Объектная» и «Негативная». Таким образом, опросник, разработанный совместно с Зарецким В.К. и Кулагиной И.Ю., состоял из трех шкал по десять вопросов в каждой.

Однако, после проведения процедуры факторного анализа, выявились 4 шкалы: «Объектная позиция» и «Негативная позиция» остались практически без изменений, а вот «Субъектная позиция разделилась» на две шкалы. Помощь в их названии нам оказало рабочее определение **субъектной позиции, как осознанного и активного отношения к осуществляемой учебной деятельности**. Эти шкалы получили название «Осознанность» и «Активность».

Показатель альфы Крнобаха для данного опросника — 0,659, что говорит о внутренней надежности опросника.

Важно отметить еще один момент. Когда мы занимались разработкой опросника, было представление о том, что «Субъектная позиция», «Объектная» и «Негативная» — взаимно исключают друг друга. Однако, обработка опросника и результаты факторного анализа говорят о том, что все эти типы отношения к учению могут быть представлены одновременно. Далее мы проиллюстрируем данную идею результатами той части исследования, которая касается динамики изменения позиции по отношению к учебной деятельности с возрастом.

Таблица 1

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
3-их и 7-ых классов общеобразовательных школ**

Группы	3 класс N = 68 M (SD)	7 класс N = 66 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Шкалы			
Объектная позиция	15,36 (3,13)	10,2 (3,55)	,020*
Негативная позиция	3,12 (2,01)	4,7 (4,22)	,079
Осознанность	8,235 (2,044)	6,27 (3,11)	,000*
Активность	3,9 (1,79)	1,9 (1,87)	,002*

Как видно из таблицы, различия есть по трем шкалам из четырех. Объектная позиция, Осознанность и Активность выше в третьем классе. Отличия по шкале Негативная позиция статистически значимыми не являются. Если обратиться к показателем по каждой шкале, то можно заметить, что у младших школьников выражены как шкала Объектной позиции, так и шкалы субъектной позиции (Активность и Осознанность). К седьмому классу показатели по всем этим шкалам снижаются (особенно снижаются показатели Объектной позиции), а показатели Негативной позиции растут, хотя и недостаточно для того, чтобы получились статистические различия.

Получается, что в третьем классе у детей сильно выражена как Объектная позиция, так и Субъектная.

Как видно из таблицы 2, данная тенденция снижения Объектной позиции и повышения Негативной продолжается в более старших классах.

Таблица 2

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
3-их и 10-ых классов общеобразовательных школ**

Группы \ Шкалы	3 класс N = 68 M (SD)	10 класс N = 65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	15,36 (3,13)	8,02 (4,1)	,000*
Негативная позиция	3,12 (2,01)	6 (2,7)	,000*
Осознанность	8,235 (2,044)	6,1 (2,67)	,000*
Активность	3,9 (1,79)	2,1 (2,16)	,001*

Интересно, что Осознанность и Активность остаются без изменений, как бы замораживаются. Еще лучше это видно в сравнительной таблице 7-ых и 10-ых классов (таблица 3).

Таблица 3

**Сравнение по шкалам опросника «Субъектная позиция»
7-ые и 10-ые классов общеобразовательных школ**

Группы \ Шкалы	7 класс N = 66 M (SD)	10 класс N = 65 M (SD)	Уровень значимости (p) (критерий Манна-Уитни)
Объектная позиция	10,2 (3,55)	8,02 (4,1)	,015*
Негативная позиция	4,7 (4,22)	6 (2,7)	,005*
Осознанность	6,27 (3,11)	6,1 (2,67)	,683
Активность	1,9 (1,87)	2,1 (2,16)	,683*

Таким образом, получается, что по мере обучения у детей снижаются показатели Объектной позиции, то есть они все меньше и меньше готовы подчиняться взрослому только потому, что он взрослый. Нарастает негативное отношение к учению. И снижается выраженность субъектной

позиции (представленная показателями осознанности и активности в процессе учения). Данная картина представляется достаточно печальной, так как дети, по мере обучения, не развивают свой основной ресурс — субъектную позицию», а теряют его. В тоже время, мы видим, что изначально ребенок приходит в школу с достаточно высокими показателями, отвечающими, с нашей точки зрения, за выраженность субъектной позиции (активностью и осознанностью). На наш взгляд, это может говорить о том, что младший школьный возраст является сензитивным для развития субъектной позиции, если этому аспекту будет уделено внимание учителей, психологов и других участников образовательного процесса. Подтверждение данной гипотезы потребует новых исследований в области субъектной позиции по отношению к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- Аксенова Г.И.* Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Москва, 1998.
- Ананьев Б.Г.* Избр. психол. тр. М., 1980.
- Бандура А.* Теория социального научения. М.: Евразия, 2000.
- Божович Е.Д.* Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / Под ред. Е. Д. Божович. — М.: ПЕР СЭ, 2005. — 400 с.
- Божович Е.Д.* Психолого-педагогические проблемы развития школьника, как субъекта учения. 2000 г., (колл. мон.)
- Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965.
- Зарецкий В.К.* Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку. — В кн.: Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. — М.: ИПИ РАО. 1998. С. 86—89.
- Зарецкий В.К.* Что делает консультант по процессу решения проблем — В кн.: Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. // РУО Нытвенского района, ИПИ РАО., Нытва, 2001.
- Зарецкий В.К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю.Кулагиной. — М.: ТЦ Сфера. 2008. — 480 с.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008, № 6. С. 13—26.
- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Форум. 2011.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. — № 1. — М., 1979.

- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* // Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. — 2012, № 2. С. 110—134.
- Зимняя И.А.* Педагогическая психология. — М.: МПСИ, 2010. — 448 стр.
- Кордемский Б.А.* Математическая смекалка. — М.: Гос. Издательство технико-теоретической литературы, 1956.
- Обухов А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией к.психол.н. А.С. Обухова. — М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. — С. 42—48.
- Трещев А.М.* Педагогические условия становления профессионально-субъектной позиции будущего учителя. Автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Калуга, 2001. — 541 с.
- Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 576 с.
- Allport G.W.* Attitudes // A Handbook of Social Psychology // Worcester, MA: Clark University Press, 1935.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* // The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry, 2000, vol. 4, 227—268.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Griffin Em.* A First Look at Communication Theory. New York, New York: McGraw Hill, 2011, pp. 194-204
- Hovland C., Sherif M.* Social judgment (Reprint from 1961 ed.). Westport: Greenwood, 1980.
- Krech D., Crutchfield R.S.* Theory and Problems of Social Psychology. N.Y.: McGraw-Hill, 1948.

SUBJECT POSITION ON LEARNING ACTIVITY AS A RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT AND THE SUBJECT OF THE STUDY

Y.V. ZARETSKIY

The article discusses the concept of "subject position", approaches to its understanding. We understand "subject position" of a student as an active and conscious attitude to learning activities. The article describes a case of a treatment program in terms of reflective-activity approach for a child suffering from mild mental retardation. The program is aimed at supporting the subject position of the child. The

article also describes recorded changes in the organization of thinking, obtained by "thinking aloud" on the material of creative problem solving and in the process of observation. The article reveals examination data of students of different ages (by the scale "Subject position"), which allows to draw conclusions about the features of students' position on learning activities and its dynamics with age.

Keywords: subject position, scale "Subject position", attitude to learning activities, development, summer school, reflective-activity approach, children with mild mental retardation, counseling, creative problem, organization of thinking.

Aksenova G.I. Formirovanie sub"ektnoj pozitsii uchitel'ya v protsesse professional'noj podgotovki. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk. — Moskva, 1998.

Anan'ev B.G. Izbr. psikhol. tr. M., 1980.

Bandura A. Teoriya sotsial'nogo naucheniya. M.: Evraziya, 2000.

Bozhovich E.D. Razvitie sub'ekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya / Pod red. E. D. Bozhovich. — M.: PER SEH, 2005. — 400 s.

Bozhovich E.D. Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiya shkol'nika, kak sub'ekta ucheniya. 2000 g., (koll. mon.)

Dunker K. Kachestvennoe (ehksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya. Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965.

Zaretskij V.K. Ob opyte refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda na materiale korraktsionnykh zanyatij po russkomu yazyku. — V kn.: Sredstva i metody reabilitatsii detej s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu. — M.: IPI RAO. 1998. S. 86—89.

Zaretskij V.K. CHto delaet konsul'tant po protsessu resheniya problem — V kn.: Letnyaya shkola dlya detej s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom rajone: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. // RUO Nytvenskogo rajona, IPI RAO., Nytva, 2001.

Zaretskij V.K. Refleksivno-deyatelnostnyj podkhod v rabote s det'mi, imeyushhimi, trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie / Pod red. I.YU. Kulaginoj. — M.: TTS Sfera. 2008. — 480 s.

Zaretskij V.K. EHvrsticheskij potentsial ponyatiya "zona blizhajshego razvitiya" // Voprosy psikhologii. 2008, № 6. S. 13—26.

Zaretskij V.K. Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoj. — M.: Forum. 2011.

Zaretskij V.K., Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii. — № 1. — M., 1979.

Zaretskij YU.V., Zaretskij V.K. // Subektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostej // Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. — 2012, № 2. S. 110—134.

Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psikhologiya. — M.: MPSI, 2010. — 448 str.

Kordemskij B.A. Matematicheskaya smekalka. — M.: Gos. Izdatel'stvo tekhniko-teoreticheskoy literatury, 1956.

- Obukhov A.S.* Vozrastnoj aspekt razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti: ot spontannogo povedeniya k stanovleniyu sub"ektnosti // Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashhikhsya: ot detskogo sada do vuza: nauchno-metodicheskij sbornik v dvukh tomakh / Pod obshhej redaktsiej k.psihol.n. A.S. Obukhova. — M.: Obshherossijskoe obshhestvennoe Dvizhenie tvorcheskikh pedagogov "Issledovatel'"; MPGU, 2010. — S. 42—48.
- Treshhev A.M.* Pedagogicheskie usloviya stanovleniya professional'no-sub"ektnoj pozit-sii budushhego uchitelya. Avtoref. diss. ... dokt. ped. nauk. — Kaluga, 2001. — 541 s. Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. SHiyanov; Pod red. V.A. Slastenina. — M.: Izdatel'skij tsentr "Akademiya", 2002. — 576 s.
- Allport G.W.* Attitudes // A Handbook of Social Psychology // Worcester, MA: Clark University Press, 1935.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* // The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry, 2000, vol. 4, 227—268.
- Deci E.L. & Ryan R.M.* Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002.
- Griffin Em.* A First Look at Communication Theory. New York, New York: McGraw Hill, 2011, pp. 194-204
- Hovland C., Sherif M.* Social judgment (Reprint from 1961 ed.). Westport: Greenwood, 1980.
- Krech D., Crutchfield R.S.* Theory and Problems of Social Psychology. N.Y.: McGraw-Hill, 1948.

РАБОТА С РЕФЛЕКСИЕЙ В РАЗНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПСИХОТЕРАПИИ И В РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ ПОДХОДЕ: ПОПЫТКА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Е.С. МАРТЫНОВ

Статья состоит из двух основных частей. Первая часть посвящена интерпретации консультативных подходов (когнитивно-бихевиоральная терапия, человеко-центрированная терапия, логотерапия, понимающая психотерапия) с точки зрения того, как ведется в них работа с рефлексией. Речь во второй части статьи идет об организации работы с рефлексией в консультативном процессе, направленном на создание условий для преодоления учебных трудностей. Описан ряд необходимых требований к организации такой работы, специфика развивающей консультативной помощи в опоре на рефлексию.

Ключевые слова: рефлексия, консультирование, когнитивно-бихевиоральная терапия, человеко-центрированная терапия, логотерапия, понимающая психотерапия, рефлексивно-деятельностный подход.

В различных подходах к психологическому консультированию так или иначе затрагивается тема работы с рефлексией клиента. Это явно видно в направлении «понимающая психотерапия» (Ф.Е. Василюк), кроме того, работа с рефлексией клиента ведется и в направлениях, где она не выделяется в отдельную категорию: человеко-центрированный подход (К. Роджерс), логотерапия (В. Франкл), когнитивно-бихевиоральная терапия (А. Бек) и др.

Рефлексию мы считаем важным процессом для консультирования. В процессе рефлексии человек может осмысливать основания и способы своей деятельности и управлять ими (менять при необходимости или конструировать новые).

Опыт консультативной практики помощи детям в преодолении учебных трудностей с использованием средств работы с рефлексией

накоплен в рефлексивно-деятельностном подходе (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон и др.), где рефлексия является одной из основных категорий. Однако ее польза не ограничивается решением познавательных учебных задач (преодолением учебных трудностей), она имеет отношение и к ситуациям преодоления трудностей вообще (человек с ее помощью может управлять и процессами преодоления жизненных трудностей). Это значит, что опыт консультирования по преодолению учебных трудностей у детей может быть в определенной степени приложен к консультативной работе со взрослыми людьми, предметом которой часто является помощь в преодолении жизненных трудностей.

В данной статье мы предлагаем читателю, с одной стороны, попытку рассмотрения работы с рефлексией в психологическом консультировании и психотерапии, а с другой стороны, описание организации консультативной помощи в опоре на рефлексию с использованием технологий рефлексивно-деятельностного подхода.

Для начала сосредоточим внимание, как происходит работа с рефлексией в некоторых направлениях психологического консультирования и психотерапии и рассмотрим их под углом анализа организации такой работы.

Средства и психотехнические инструменты работы с рефлексией в различных психотерапевтических подходах

1. Когнитивно-бихевиоральная терапия

В когнитивно-бихевиоральной терапии (далее — КБТ) консультативный процесс четко структурирован и алгоритмизирован, буквально по шагам прописаны основные этапы как первичной, так и последующих консультаций. Разработаны стратегии психотерапии различных расстройств. Если говорить об организации работы с рефлексией в КБТ, то некоторые средства встроены в саму структуру консультации. В завершении каждой сессии проводится подведение итогов, которое включает обратную связь пациента, в ходе которой пациент может выразить свое отношение к терапевтическому процессу, а также свое непонимание поведения терапевта. Это стимулирует рефлексию пациента, предметом которой выступает его отношение к процессу психотерапии и к терапевту. Кроме того, установление всей повестки дня происходит совместно с пациентом, терапевт побуждает его к проявлению активной позиции и

расстановке приоритетов тем для обсуждения. Это помогает пациенту осознать и оценить, какие темы ему было бы важнее обсудить на конкретной встрече.

Однако основные средства работы с рефлексией в КБТ лежат в области работы с автоматическими мыслями (далее — АМ) и убеждениями.

Согласно когнитивной модели на наши эмоции и поведение оказывает влияние способ истолкования нами различных жизненных обстоятельств, а не события сами по себе [Бек, 2006, с. 34].

В КБТ терапевт исходит из положения, что человек может отказаться от дисфункциональных убеждений и приобрести другие более функциональные и реалистичные убеждения и что этой цели можно достичь в процессе когнитивной терапии. Безусловно, для такого изменения требуется задействовать рефлексивные процессы пациента. Работа с рефлексией организуется в рамках двух этапов КБТ. На первом идет симптоматическая работа с АМ, которая состоит в их выявлении, оценке их адекватности и коррекции в случае искаженности. Стоит особо отметить методику самонаблюдения, предлагаемую на этом этапе, с последующей регистрацией опыта самонаблюдения в рефлексивном дневнике. Дневник ведется в форме трех колонок, первая содержит описание внешней ситуации, вторая — возникшие в тот момент эмоции и чувства, а третья — АМ, которые удалось заметить. Эта методика представляется нам ценной тем, что при регулярном применении позволяет человеку самостоятельно получить важный опыт самонаблюдения и выхода в рефлексивную позицию, способствует развитию рефлексивных способностей.

На втором этапе терапии идет более глубокая работа с убеждениями пациента. В итоге КБТ человек с помощью терапевтической работы и дневниковых техник разных видов может научиться сознательно выстраивать свое поведение вопреки дисфункциональным убеждениям (то есть перестраивать способы своего мышления и деятельности), что свидетельствует о развитии в процессе КБТ рефлексивных способностей человека.

Анализ применения основных приемов в работе когнитивного психотерапевта, проведенный А.Б. Холмогоровой, показал, что их последовательность «практически совпадает с последовательностью шагов структуры рефлексивного акта, разработанной в отечественной традиции (Алексеев, Зарецкий)» [Холмогорова, 2001, с. 14], что иллюстрируется в ее статье с помощью подробной сравнительной таблицы.

Структура рефлексивного акта в отечественной психологии и схема работы когнитивного психотерапевта

Последовательность шагов в рефлексивном акте	Последовательность приемов работы когнитивного психотерапевта
1) Остановка	What was going through your mind just now? (Что промелькнуло сейчас в Вашей голове?)
2) Фиксация	Формулирование автоматических мыслей
3) Объективация	Оценка автоматических мыслей — работа с собственной мыслью как с объектом
4) Отчуждение	Формулировка альтернативного взгляда
5) Установление отношений	а) соотнесение с другими автоматическими мыслями и выявление убеждений б) установление отношений между убеждениями и релевантным детским опытом в) установление отношений между убеждениями и более широким жизненным контекстом (анализ последствий)
6) Изменение оснований мышления	Перестройка дисфункциональных убеждений

А.Б. Холмогорова отмечает: «Основные шаги в работе когнитивного психотерапевта представляют собой рефлексивный акт, вынесенный в межличностное диалогическое пространство. В ходе работы с пациентом такие рефлексивные акты неизменно повторяются, что в конце концов приводит к интериоризации рефлексивного акта, первоначально осуществляемого двумя людьми. В этом процессе у человека развивается способность самому рефлексировать и изменять собственное мышление» [Холмогорова, 2001, с. 15].

II. Человеко-центрированный подход К. Роджерса

Человеко-центрированный подход менее технологичен, чем остальные рассматриваемые нами подходы. К. Роджерс упоминал: «эффективное консультирование представляет собой определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации» [Роджерс, 2006, с. 27].

В этом определении говорится, что клиент достигает осознания себя, значит об определенной задействованности рефлексивной работы и поощрении такой работы клиента мы можем говорить. В то же время консультирование рассматривается как взаимодействие, свободное

от предписаний, то есть, возможно, не стоит ожидать каких-то прямых психотехнических воздействий на работу сознания клиента с целью инициации рефлексии. Похоже, усилия терапевта в данном подходе могут быть направлены на работу с рефлексией клиента, но несколько опосредованно, — через структурирование терапевтического процесса — создание необходимых условий для осознания клиентом себя.

Рассмотрим, какие шаги для организации консультативного процесса делает консультант. Для этого обратимся к работе К. Роджерса «Консультирование и психотерапия». Там, на наш взгляд, он более конкретно формулирует, что нужно сделать консультанту для создания благоприятных условий и структурирования консультативного процесса [там же, с. 107] (в более поздних работах формулируются три известных необходимых и достаточных условия: принятие, конгруэнтность, эмпатия; а позже — четвертое условие, близкое к мистике):

1. Необходима теплота и отзывчивость с его стороны, которая способствует установлению глубокого эмоционального контакта, но эмоциональная включенность контролируется консультантом и должна быть строго ограничена для пользы самого клиента,

2. Предоставление клиенту достаточной свободы выражения чувств,

3. Четкое ограничение времени, отношений зависимости, агрессивных проявлений,

4. Свобода от любого давления или принуждения,

5. Дать понять, что ответственность за разрешение проблемы клиента лежит на самом клиенте.

К. Роджерс считал, что создание таких условий, образующих свободное пространство внутри четко структурированных границ для клиента, позволяет ему отказаться от использования защитных механизмов и проявлять себя более подлинным образом.

Будем двигаться в сторону конкретизации используемых в человекоцентрированном подходе методов. Для инициации рефлексии в данном подходе считается важным оказать клиенту помощь, чтобы он мог свободно выражать эмоции и чувства, которые лежат в основе его проблемных ситуаций: «Свободное выражение эмоций и эмоционально окрашенных установок со стороны клиента в ходе терапевтических взаимоотношений принимающего типа неизбежно приводит к инсайту» [Роджерс, 2006, с. 268]. Для этого, главным образом, используется метод *отражения чувств* — консультант реагирует не на смысл произнесенных слов в репликах клиента, а на эмоциональный смысл его высказывания и вербализует переживания клиента.

Мы можем также обратиться к рассмотрению практической работы в человеко-центрированном подходе, основываясь на анализе К.В. Ягнюком вербальных вмешательств К. Роджерса в сессии с Глорией [Ягнюк, 2001]. В своем анализе К.В. Ягнюк выделяет типологию вербальных вмешательств. Из его типологии помимо эмоционально поддерживающих техник, которые мы уже обсудили и которые могут способствовать рефлексии несколько опосредованно, мы можем выделить вмешательство, которое может способствовать инициации рефлексии — это *конфронтация*. Конфронтацию К.В. Ягнюк определяет как реакцию консультанта, в которой проявляется противостояние защитным манерам или иррациональным представлениям клиента, которые он не осознает или не подвергает изменению; обращение внимания клиента на то, что избегается, выявление и демонстрация противоречий или расхождений между различными элементами психического опыта. Конфронтация используется К. Роджерсом 5 раз наряду с таким же количеством использования отражения чувств. С помощью техники анализа речевой продукции [Зарецкий, 1984] мы можем проследить по стенограмме, что конфронтационные реплики приводят к инициации рефлексивной активности в трех случаях из пяти.

Мы можем заключить, что в человеко-центрированном подходе используются следующие средства работы с рефлексией: опосредованные — структурирование терапевтического процесса, создание необходимых условий для самоосознания клиента (находящее отражение также в вербальных вмешательствах перефразирования, самораскрытия, отражения чувств), непосредственные — вербальные вмешательства конфронтации.

III. Логотерапия В. Франкла

Логотерапия относится к экзистенциальным направлениям психотерапии и концентрирует свои усилия на вопросах смысла человеческого существования, ставит фундаментальные вопросы свободы, ответственности. В контексте исследования нас интересуют средства работы с рефлексией в этом направлении. В логотерапии выделяются такие феномены, как *гиперинтенция* — чрезмерное стремление к наслаждению, *гиперрефлексия* — навязчивое самонаблюдение, и *массовая гиперрефлексия* — характерное особенно для американской культуры явление, которое выражается в стремлении людей постоянно наблюдать за собой, подвергать себя анализу, интерпретировать скрытые мотивы своего поведения в категориях бессознательного [Франкл, 2000, с. 301]. Эти феномены относятся в логотерапии к факторам, способствующим формированию невротичес-

ких заболеваний. Они затрудняют активность и спонтанность человека в его жизни. Для иллюстрации этих феноменов В. Франкл приводит анекдотический пример сороконожки, которую спросили, в какой последовательности она переставляет ноги. Когда она задумалась, то не смогла больше сделать ни одного шага и, в итоге, умерла от голода [там же, с. 302].

Для нейтрализации гиперрефлексии в логотерапии применяется метод, получивший название «деревлексия». Суть его в том, чтобы не обращать внимания на тревожные симптомы, прекратить отслеживать себя, сместить внимание на более существенные вещи. Например, для пациента с речевыми проблемами предлагается отказаться от стремления быть хорошим оратором и сместить внимание с технологии на содержание его речи [там же, с. 104]. В. Франкл замечает, что «деревлексия может быть достигнута лишь в той степени, в какой сознание пациента направлено к позитивным аспектам. Пациент должен быть дерефлексирован от его расстройства к задаче, близкой для него или близкому его партнеру. Он должен быть переориентирован к его специфическому призванию и миссии в жизни. Другими словами, он должен осознать смысл своего существования! Побочный круг разрывается не самозабоченностью невротика, будь то жалость к себе или презрение; ключом к выздоровлению является самосвершение» [там же, с. 105].

Другая логотерапевтическая техника, также имеющая, с нашей точки зрения, отношение к работе с рефлексией, носит название парадоксальной интенции. В случаях ее использования пациенту (например, страдающему фобией, обыкновенная интенция которого состоит в избегании ситуаций, которые могут вызвать страх) предписывается специально, в несколько преувеличенной и немного юмористической форме совершать именно те действия, которые могут вызвать страх. То есть пациенту предписывается стремиться к тому, чего он боится, исходя из положения, что гиперинтенция затрудняет достижение желаемого [там же, с. 76]. Допустим, человеку, у которого руки трясутся от страха, предписывается показать всем вокруг, как он может здорово трястись. Мы можем видеть в этой технике два важных психологических механизма, способных инициировать работу рефлексии. Первый механизм — чтобы специально усилить симптомы дрожи в теле или любые другие, человеку требуется для начала осознать некую технологию действия этого симптома и осуществить его перестройку, гиперболизацию. Вторым механизмом — доля юмористического отношения позволяет человеку занять некоторую дистанцию по отношению к своему неврозу, отстраниться и, как следствие, обрести контроль над собой. Простыми словами В. Франкл называл парадоксальную интенцию высмеиванием невроза

[Франкл, 2000, с. 77]. Путем использования этого метода достигается не только изменение поведенческого автоматизма, как может показаться на первый взгляд, но существенно более важная «экзистенциальная ре-ориентация» [там же, с. 90], так как парадоксальная интенция мобилизует специфически человеческую способность дистанцироваться не только от мира, но и от себя самого.

Таким образом, логотерапия не удовлетворяется изменением привычных способов действий человека, а сосредоточивается на работе с измерениями смыслов и ценностей, на помощи человеку в поиске призвания, смысла его существования, где рефлексия осуществляется, в том числе, и на экзистенциальном уровне, предельные смыслы и ценности человека становятся ее предметом.

IV. Понимающая психотерапия

Работа с рефлексией сознательно организуется и описывается теоретически в рамках одной из базовых психотехнических единиц теории понимающей психотерапии — «рефлексия-майевтика». Рефлексия выступает как уровень осуществления работы переживания, на котором может находиться сознание клиента, а майевтика рассматривается в качестве метода осуществления работы терапевтического сопереживания, поддержки этого уровня переживания клиента.

Признается, что рефлексия позволяет человеку пересмотреть внутренние основания своих решений, действий и целеполаганий (правила, убеждения, ценности, нормы и т. д.), таким образом решить одну из важнейших задач переживания.

Для того чтобы стимулировать процессы рефлексии в понимающей психотерапии, используется метод майевтики. Главным его принципом выступает «остранение» (В.Б. Школовский). Ф.Е. Василюк отмечает, что майевтика является довольно острым психотерапевтическим оружием и должна применяться с большой осторожностью [Василюк, 2008, с. 32]. В понимающей психотерапии майевтика используется не часто — в часовой консультации может быть лишь два или три майевтических вмешательства. Однако, несмотря на редкость использования, майевтические включения могут резко менять направление переживания клиента. В рамках понимающей психотерапии майевтика требует от терапевта выработать рефлексивное отношение к убеждению, лежащему в основании суждения клиента. В качестве двух основных откликов на майевтику выделяются сомнение клиента в истинности своего убеждения с последующей его корректировкой и, напротив, усиление убежденности и превращение ее в осознанную личностную позицию.

Жалоба клиента в понимающей психотерапии может быть интерпретирована как неудовлетворенность реальностью, как несоответствующей некой норме, бытующей в его сознании. Майевтика призвана наименовать эти нормы, как правило, не озвучиваемые напрямую, и выявить их связь с жалобами клиента. Заметив и выделив для себя норму, которой он руководствовался, клиент может обрести дополнительную степень свободы и может теперь «пытаться изменить не только реальность и ее образ, не только свои действия и свое отношения, но и те основания, которые изнутри предопределили образ, действие и отношение» [там же, с. 32]. Майевтическая реплика имеет свою структуру [там же, с. 33], однако на практике реплики не обязательно должны сохранять ее во всей полноте, чтобы стимулировать рефлексию клиента. Достаточно бывает и меньших средств. В зависимости от различных терапевтических целей элементы структуры майевтической реплики могут сознательно варьироваться психотерапевтом.

В процессе психотерапевтического диалога в понимающей психотерапии поощряется занятие клиентом позиции «философа» своего переживания.

Стимулирует рефлексию клиента осознание не столько убеждений, сколько дистанции между его скрытыми ожиданиями и реально осуществляемыми отношениями. Эта дистанция должна быть оптимальной и создавать зону ближайшего развития переживания [там же, с. 40].

Майевтика может не только поддерживать переживание клиента, но и помогать структурировать терапевтические отношения (например, путем выявления скрытых неадекватных ожиданий клиента по вопросам ответственности терапевта).

Майевтические реплики могут варьироваться по интенсивности от мягких, сходных с эмпатическими, до интенсивных, выражающих оценку, неприятие терапевта. В первом случае они будут недостаточно сильными, чтобы активировать рефлексию клиента, а в последнем - противоречить общей понимающей установке данного подхода. Поэтому интенсивность майевтических реплик должна быть оптимальной, терапевт может варьировать ее путем модерации различных структурных элементов реплики (например, может использовать модус убеждения «вам кажется» или «вы непоколебимо уверены»).

Суть психотерапевтической майевтики в понимающей психотерапии «заключается в искусстве остановки переживания, преодолении его инерции, смене устоявшихся маршрутов и привычных ходов» [там же, с. 40]. Ведь переживание может быть и патологическим, блуждающим по одним и тем же тупиковым ходам лабиринта, и фасилитация такого переживания будет вредоносной.

В понимающей психотерапии на операционально-методическом уровне развиваются идеи майевтики, привнесенные в отечественную психологию А.А. Пузыреем [Пузырей, 1997].

Консультативная деятельность, направленная на создание условий для успешного преодоления учебных трудностей

Перейдем от аналитического описания подходов к более детальному рассмотрению консультативной помощи в преодолении учебных трудностей. Сейчас кратко охарактеризуем, что мы понимаем под консультативной деятельностью, направленной на создание условий для успешного преодоления учебных трудностей. Мы полагаем, что это деятельность, осуществляемая в опоре на профессиональную позицию психолога-консультанта и предполагающая возможность использования различных средств работы. Ценности для такой деятельности — отношения сотрудничества и субъектная позиция ребенка. В работе допустимы средства, не противоречащие этим ценностям.

Организация консультативной помощи в рефлексивно-деятельностном подходе

В РДП рефлексия признается одним из ключевых процессов, работа с ней идет на всех этапах консультации. Занятие, направленное на оказание консультантом помощи в преодолении учебных трудностей, в РДП строится на основе концептуальной схемы Н.Г. Алексеева [Алексеев, 2002]:

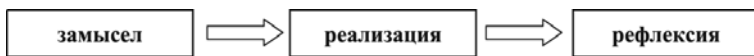


Рис. 1. Схема проектного действия

На каждом этапе взаимодействия консультант использует определенные средства организации работы с рефлексией.

На этапе замысла:

- инициация субъектной позиции ребенка (установление контакта, построение взаимоотношений сотрудничества),
- инициация самоопределения ребенка, процессов актуализации или появления замысла,
- интеграция замыслов взрослого и ребенка.

На этапе реализации:

- организация деятельности ребенка (предложение предметного материала для работы, контроль деятельности ребенка, проявление способа его действий путем пошаговой фиксации),
- организация рефлексии способа действий ребенка (взрослый помогает связать замысел самостоятельной работы, ее результат и способ

действий ребенка, тогда у того происходит осознание способа собственного действия),

— помощь в перестройке способа (помощь в индивидуализации способа, преобразовании шага, где была допущена ошибка).

На этапе рефлексии:

— организация рефлексии занятия (помощь в осознании и присвоении способов помощи взрослого).

Консультант строит взаимодействие с ребенком с позиций сотрудничества. Взаимодействие происходит в зоне ближайшего развития ребенка.

Стоит обратить особое внимание, что независимо от предмета помощи (русский язык, математика или другой учебный предмет), а также от формы занятий (индивидуальные или групповые), их структура и средства работы с рефлексией остаются неизменными. Именно это положение позволяет нам сравнивать работу с рефлексией в консультациях по разным предметам. Есть своя специфика занятий по разным предметам и в разных формах работы (индивидуальной и групповой), однако ее обсуждение выходит за рамки данной статьи.

Занятие в РДП, учитывающее деятельность ребенка и консультанта (а также некоторый потенциал позитивных последствий занятий для ребенка) можно представить в виде схемы на рис. 2.

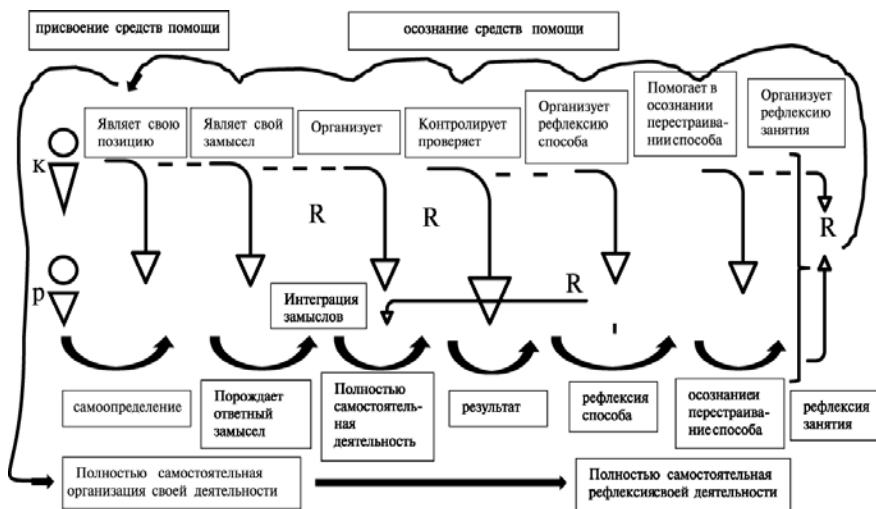


Рис. 2. Схема занятия в РДП

Как видно на схеме рис. 2, консультант движется параллельно с ребенком и организует целую систему помогающих действий. При этом консультант, как минимум в четырех моментах занятия, инициирует рефлексию:

- при построении общего замысла занятия,
- при возникновении первых трудностей в самостоятельной деятельности ребенка,
- при работе со способом,
- при подведении итогов занятия (в том числе рефлексию самой ситуации помощи).

Для понимания схемы эти важные моменты будут проиллюстрированы. Чтобы лучше отразить специфику работы консультанта, его действия будут даны в сравнении с действиями авторитарного педагога, т. е. не строящего взаимодействие на основе сотрудничества, считающего, что основной процесс — объяснения учителя, выполнение ребенком его заданий, контроль и оценка со стороны учителя действий ребенка.

Моменты занятия, в которых наиболее важна организация рефлексии	Действия авторитарного педагога	Действия консультанта по преодолению учебных трудностей
1. При построении общего замысла занятия	Объясняет ребенку тему, руководствуясь своим замыслом.	Проясняет, что вызывает трудности у ребенка, а также с какими трудностями ребенок считает важным и готов работать на занятии, предлагает ему определить это. Проясняет, как ребенок видит цель занятий. С другой стороны, консультант определяет для себя, с какой проблематикой он готов работать на занятии. На основе этих действий консультант совместно с ребенком конструирует общий замысел занятия.
2. При возникновении первых трудностей в самостоятельной деятельности ребенка	Подсказывает либо не оказывает помощи.	Проясняет, в чем у ребенка возникло затруднение. Определяет, какого рода помощь необходима ребенку (предметная помощь или помощь по процессу преодоления трудности). Оказывает помощь в зоне ближайшего развития ребенка (фиксирует ход его рассуждений, оказывает эмоциональную поддержку и т. д.).
3. При работе со способом	Объясняет правильный способ	Помогает ребенку зафиксировать способ действий, их результат, связать одно с дру-

	<p>соб действий, учит действовать в соответствии с правилом.</p>	<p>гим. Также помогает разложить способ действий ребенка на составляющие простые действия (вспомнил правило сложения, выполнил сложение) проясняет «слабые места» этого способа (не обратил внимания на знаки). Помогает ребенку изменить свой способ действий, добавить в него недостающие пункты (обращать внимание на знаки, делать проверку и т. д.). В результате способ оказывается индивидуализирован — позволяет конкретному ребенку с конкретными трудностями действовать, не совершая ошибок (Способ умножения одночленов: 1. поставить цифры в скобки, 2. занести в скобки буквы 3. посчитать степени переменных 4. записать ответ 5. выполнить проверку).</p>
<p>4. При подведении итогов занятия (в том числе рефлексии самой ситуации помощи)</p>	<p>Завершает занятие, дает задание на дом.</p>	<p>Помогает ребенку восстановить ход занятия, проясняет, что было важно для ребенка на этом занятии, как он видит результаты занятия. Проясняет, что ребенку удалось сделать самостоятельно, что удалось сделать в сотрудничестве с консультантом, что еще нужно сделать для преодоления учебной трудности. Проясняет, понял ли ребенок, какими средствами помогал ему взрослый. Совместно с ребенком определяет возможные траектории продолжения работы.</p>

Такие действия консультанта, кроме прочего, дают ребенку возможность через какое-то время осознать и присвоить средства помощи, то есть научиться самостоятельно организовывать собственную деятельность и перестраивать (при необходимости) ее основания и способы. Фактически это значит, что через некоторое время, при правильной организации занятий, ученик станет способен полностью самостоятельно справляться с учебными трудностями. Все это становится возможным посредством рефлексии, именно поэтому она является ключевым процессом в преодолении учебных трудностей [Зарецкий, 2007].

Работа по преодолению учебной трудности, которую инициирует и поддерживает консультант, состоит из следующих основных этапов: проявление способа (в ходе деятельности, осуществляемой ребенком

полностью самостоятельно), рефлексия способа (в ходе совместной работы ребенка и консультанта), перестройка способа (при ведущей роли ребенка и помощи консультанта).

Необходимые требования к организации консультантом работы с рефлексией

Необходимые требования к организации работы с рефлексией в консультативной помощи, направленной на создание условий для преодоления учебных трудностей таковы.

1. Создание условий для активизации рефлексии ребенка как компонента мыслительного процесса преодоления учебных трудностей.

Этот этап включает в себя налаживание отношений сотрудничества, поддержку субъектной позиции ребенка и выработку смысла усилий по преодолению учебных трудностей,

2. Помощь в осознании неадекватных способов учебной деятельности,

3. Поддержка творческого процесса конструирования новых способов учебной деятельности.

Нами было выявлено, что работа в позиции психолога-консультанта, использование психотехнических консультативных средств помощи способствует установлению более глубокого контакта и отношений сотрудничества.

Специфика развивающей консультативной помощи по преодолению учебных трудностей в опоре на рефлексию

Для описания этой специфики приведем схему, на которую можно будет опираться (рис. 3):

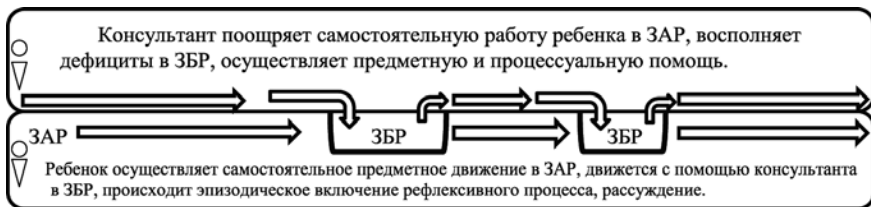


Рис. 3. Специфика развивающей консультативной помощи, опирающейся на работу с рефлексией

Предположим, что в консультации уже благополучно пройден первичный этап установления контакта на эмоциональном и смысловом уровнях, выработан совместный замысел работы. Ребенок проявляет активную позицию по отношению к преодолению учебных трудностей (важный вклад в это вносит появление совместного замысла работы),

осуществляет предметное движение в процессе этого преодоления в зоне своего актуального развития (проще говоря, занят решением примера или написанием упражнения), консультант поощряет самостоятельное движение ребенка. Когда его движение затрудняется, ребенок подделен к границе с зоной ближайшего развития, проявляются определенные дефициты — то, что ребенок не может сделать самостоятельно. Консультант поддерживает дальнейшее движение ребенка, восполняя возникший дефицит путем оказаний предметной или процессуальной помощи. Ребенок вновь продолжает самостоятельное движение. Далее цикл повторяется.

Это общее описание требует более детального предметного наполнения и некоторых пояснений. Их и приведем ниже.

Действия консультанта	Пояснения
Поощряет самостоятельную работу ребенка в ЗАР	Позволяет ребенку действовать самостоятельно во всех случаях, когда он это может. Не ломает ход его рассуждения. Предлагает ему самостоятельно находить свои ошибки, реконструировать способы действий, перестраивать их.
Восполняет дефициты в ЗБР	В самостоятельной деятельности ребенка рано или поздно возникает момент, когда он не может больше продолжать движение без помощи консультанта по разным причинам. Эти причины могут быть разного характера — ребенок не помнит правило и не знает, как действовать, не удерживает в голове весь объем уже проделанной работы, и не понимает, что еще осталось сделать, не понимает по какой причине допускает ошибку и т. д. Соответственно от консультанта требуется определить причину затруднения и предложить подходящую помощь.
Осуществляет предметную помощь	1. Проясняет затруднения ребенка. 2. Определяет, какая именно помощь требуется ребенку. 3. Предлагает помощь (напоминает правило, рассказывает какой-либо предметный материал и т. д.). Так или иначе восполняет дефицит знаний по предмету (подробнее см. статью С. Позняковой в этом номере).
Осуществляет процессуальную помощь	1. Проясняет затруднения ребенка. 2. Определяет, какая именно помощь требуется ребенку. 3. Предлагает помощь (восстанавливает весь ход проделанной работы и определяет, что еще осталось сделать, помогает найти в способе действий ребенка «слабое место», в котором он совершает ошибку, и т. д.). Восполняет дефицит в иной (непредметной) плоскости (подробнее см. схему — «цветочек»).

В такой консультации нам представляется важным параллельное движение консультанта и ребенка, когда консультант может сопровождать процесс самостоятельной работы ребенка, не вмешиваясь в ход его рассуждения, и предлагать (не навязывать) свою помощь в моменты затруднений.

В чем же развивающий потенциал таких занятий? Изложим несколько основных моментов. Во-первых, то, что ребенок осваивает сегодня в сотрудничестве со взрослым, через некоторое время он сможет делать самостоятельно. Рефлексия является ключевым процессом, с помощью которого происходит этот переход. Во-вторых, ребенок в конкретной деятельности учится осознавать свои трудности, перестраивать основания и способы своих действий (фактически учится осуществлять рефлексию). В-третьих, несмотря на то что в эпицентре занятий находится преодоление учебных трудностей, консультант оказывает ребенку помощь разного характера, ведь трудности могут быть связаны не только с непониманием предмета, а также могут затрагивать вопросы неуверенности в себе, сложностей общения с учителем, сверстниками, невозможности дома спокойно заниматься и т. д. Все эти моменты требуют разрешения, чтобы можно было продвинуться в преодолении учебных трудностей. Соответственно, в этих моментах также осуществляется совместное движение в зоне ближайшего развития ребенка. Таким образом, ребенок получает возможность развития именно в тех областях (векторах), где ему это более всего необходимо.

Выводы

По итогам анализа работы с рефлексией в различных консультативных направлениях можно отметить следующее.

1. В КБТ есть средства работы с рефлексией, встроенные в структуру консультативной сессии (установление повестки дня, подведение итогов и обратная связь клиента в конце консультации), а также специальные техники, направленные на работу с рефлексией (дневниковые техники работы с АМ и убеждениями), кроме того можно представить весь процесс терапии как обучение рефлексии в пространстве диалогического обсуждения проблем.

2. В человеко-центрированном подходе усилия терапевта направлены на работу с рефлексией клиента, но несколько опосредованно, — через создание необходимых условий для осознания клиентом себя, хотя при анализе консультаций К. Роджерса можно выделить и специфические словесные воздействия, направленные на работу с рефлексией (вербальные вмешательства конфронтации).

3. В логотерапии работу с рефлексией затрагивают методы парадоксальной интенции и дерефлексии. Логотерапия не удовлетворяется изменением привычных способов действий человека, а сосредоточивается на работе с измерениями смыслов и ценностей, помощи человеку в поиске призвания, смысла его существования, где рефлексия осуществляется в том числе и на экзистенциальном уровне, предельные смыслы и ценности человека становятся ее предметом.

4. В понимающей психотерапии рефлексия является составляющей одной из главных психотехнических единиц (рефлексия — майевтика), инструментом работы с рефлексией является специально разработанный метод майевтики, цель которого — преодоление инерции переживания, его привычных патологических ходов.

5. В РДП рефлексия признается одним из ключевых процессов, работа с ней идет на всех этапах консультации. Занятие в РДП строится на основе концептуальной схемы Н.Г. Алексеева (замысел-реализация-рефлексия). Консультант строит взаимодействие с ребенком с позиций сотрудничества в зоне ближайшего развития ребенка. На каждом этапе взаимодействия консультант использует определенные средства организации работы с рефлексией.

В целом консультативный процесс в РДП можно представить как обучение рефлексии на материале и в процессе конкретной предметной деятельности.

Специфика развивающей консультативной помощи состоит в том, что:

1. Консультант движется параллельно с ребенком и организует целую систему помогающих действий, в том числе инициирует рефлексию.

2. Необходимые требования к организации работы с рефлексией в консультативной помощи, направленной на создание условий для преодоления учебных трудностей, таковы:

а. создание условий для активизации рефлексии ребенка,

б. помощь в осознании неадекватных способов учебной деятельности,

в. поддержка творческого процесса конструирования новых способов учебной деятельности.

3. В такой консультативной работе важно параллельное движение консультанта и ребенка, когда консультант может сопровождать процесс самостоятельной работы ребенка, не вмешиваясь в ход его рассуждения, и предлагать (не навязывать) свою помощь в моменты затруднений.

4. Действия консультанта дают ребенку возможность через какое-то время осознать и присвоить средства помощи, то есть научиться самостоятельно организовывать собственную деятельность и перестраивать (при необходимости) ее основания и способы.

5. Консультант оказывает ребенку помощь разного характера, ребенок получает возможность развития именно в тех областях, где ему это более всего необходимо.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Методологические проблемы эргономики. Труды ВНИИТЭ. Вып. 17. 1979.
- Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач [Текст] / Н.Г. Алексеев // Дис. канд. психол. наук. М., 2002а.
- Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления [Текст] / Н.Г. Алексеев // Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002b.
- Бек Дж.* Когнитивная терапия: Полное руководство, М.: Вильямс, 2006. 400 с.
- Василюк Ф.Е.* Майевтика как метод понимающей психотерапии [Текст] / Ф.Е. Василюк // Вопр. психологии. 2008. № 5. С. 31—43.
- Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984.
- Зарецкий В.К.* Как учителю работать с неуспевающим ребенком: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода / Виктор Зарецкий. — М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
- Зарецкий В.К.* Научные основы рефлексивно-деятельностного подхода к работе с детьми с трудностями в обучении // Учебно-методическое пособие . М.: МГППУ, «Смысл», 2007.
- Зарецкий В.К.* Рефлексивно-деятельностный подход в психолого-педагогическом консультировании детей, имеющих трудности в обучении [Текст] / В.К. Зарецкий // Педагогическая психология: Учебное пособие / ред. И.Ю. Кулагина. М.: ТЦ Сфера, 2008а. С. 81—98.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М., Шабанов А.А.* Технология оказания психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении // Учебно-методическое пособие (часть 1). М.: МГППУ, «Смысл». 2007.
- Мартынов Е.С.* Значение представлений В. Франкла для формирования профессиональной позиции педагога: Дипломная работа. М.: МПГУ, 2011. 76 с.
- Пузырей А.А.* Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // Вопр. методол. 1997. № 4. С. 148—164.
- Роджерс К.* Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы: Пер. с англ. М.: Психотерапия, 2006. 512 с.

- Роджерс К.* Клиент-центрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение: Пер. с англ. М.: Психотерапия, 2007. 560 с.
- Роджерс К.* Клиентоцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
- Роджерс К., Фрейберг Д.* Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
- Франкл В.* Воля к смыслу/Пер. с англ. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.
- Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. — СПб.: Речь, 2000. — 286 с.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Когнитивно-бихевиоральная психотерапия. Глава из кн.: Основные направления современной психотерапии: Учебное пособие / Научная редакция А.М. Боковой. М.: Когито-Центр, 2000. С. 224—267.
- Холмогорова А.Б.* Отечественная психология мышления и когнитивная психотерапия // Московский психотерапевтический журнал 2001. № 4. С. 6—17.
- Ягнюк К.В.* Сессия Карла Роджерса с Глорией: анализ вербальных вмешательств // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 1—2.

WORKING WITH REFLECTION IN DIFFERENT SCHOOLS IN PSYCHOTHERAPY AND REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH: ATTEMPT OF COMPARATIVE ANALYSIS

E.S. MARTYNOV

The article consists of two main parts. The first part deals with interpretations of counseling approaches (cognitive-behavioral therapy, person-centered therapy, logotherapy, understanding psychotherapy) in the context of working with reflection. This second part of the article describes organization of working with reflection in a counselling session, aimed at creating conditions for overcoming learning difficulties. It also describes a number of necessary requirements for the organization of this work and specificity of developmental counseling.

Keywords: reflection, counseling, cognitive-behavioral therapy, person-centered therapy, logotherapy, understanding psychotherapy, reflective-active approach.

Alekseev N.G. Metodologicheskie principy analiza konceptual'nykh shem dejatel'nosti v psihologii // Metodologicheskie problemy ergonomiki. Trudy VNIITE. Vyp. 17. 1979.

Alekseev N.G. Refleksia i formirovanie sposoba reshenija zadach // diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2002a.

- Alekseev N.G.* Proectirovanie uslovij razvitija refleksivnogo mishlenija // diss. ... psihol. nauk. M., 2002b.
- Beck Judith S.* Cognitive Therapy: Basics and Beyond — the Guilford press. 1995.
- Vasiljuk F.E.* Majevtika kak metod ponimajushej psihoterapii // Voprosy psihologii. 2008. № 5. S. 31—43.
- Zarezkij V.K.* Dinamika urovnevoj organizacii mishlenija pri reshenii tvorcheskih zadach // diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1984.
- Zarezkij V.K.* Kak uchiteljy rabotatj s neuspevayschim rebenkom: Teorija I practica refleksivno-dejateljnostnogo podhoda. M.: Chistyje prudy, 2011. 32 s.
- Zarezkij V.K.* Nauchnye osnovy refleksivno-dejateljnostnogo podhoda v rabote s detjmi s trudnostjami obuchenija. M.: MGPPU, "Smysl", 2007.
- Zarezkij V.K.* refleksivno-dejateljnostnyj podhod v psihologo-pedagogicheskom konsultirovanii detej, imeyschih trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaja psihologija: Uchebnoe posobie / red. I. JU. Kulagina. M.: TZ Sfera, 2008a. S. 81—98.
- Zarezkij V.K., Gordon M.M., Shabanov A.A.* Tehnologija okazanija psihologo-pedagogicheskoj pomoschi detjam s trudnostjami v obuchenii // Uchebno-metodicheskoe posobie (chastj 1). . M.: MGPPU, "Smysl". 2007.
- Martynov E.S.* Znachenie predstavlenij V.Frankla dlja formirovanija professionalnoj poziciji pedagoga: Diplomnaja rabota. M.: MPGU, 2011. 76 s.
- Puzyrej A.A.* Manipulirovanie i majevtika: dve paradigm psihotehniki // Vopr. metodol. 1997. № 4. P. 148—164.
- Rogers Carl.* Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice. 1942.
- Rogers Carl.* Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. London: Constable, 1951.
- Rogers Carl.* Klientozentrirovannyj / chelovekozentrirovannyj podhod v psihoterapii // Voprosy psihologii. 2001. № 2.
- Rogers Carl, Friberg D.* Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. (1st ed.) Columbus, Ohio: Charles Merrill. 1969.
- Frankl V.* Volja k smyslu / Per. S. angl. M.: Aprelj-Press, Izd-vo EKSMO-Press, 2000. 368 s.
- Frankl V.* Osnovy logoterapii. Psihoterapija I religija. SPb.: Rech, 2000. 286 s.
- Kholmogorova A.B., Garanjan N.G.* Kognitivno-bihevioralnaja psihoterapija. Glava iz kn.: Osnovnye napravlenija sovremennoj psihoterapii: Uchebnoe posobie / Nauchnaja redakcija A.M. Bokovikova. M.: Kogito-Zentr, 2000. S. 224—267.
- Kholmogorova A.B.* Otechestvennaja psihologija myshlenija i kognitivnaja psihoterapija // Moskovskij psihoterapevticheskij jurnal. 2001. № 4. C. 6—17.
- Jagnjuk K.V.* Sessija Karla Rogersa s Gloriej: analiz verbaljnyh vmeshateljstv // Jurnal prakticheskoj psihologii I psihoanaliza. 2001. № 1—2.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДСКАЗКИ И ПОМОЩИ ПО ПРОЦЕССУ В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

С.А. ПОЗНЯКОВА

В статье проводится сравнительный анализ подсказки как вмешательства в предметное движение и помощи по процессу как содействия протеканию самому процессу преодоления учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. Проведен анализ механизмов каждого из этих средств помощи и процессов, запускаемых ими в консультировании по преодолению учебных трудностей. Представлен качественный анализ занятия по преодолению учебных трудностей, проведенного в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, с использованием метода иллюстративного анализа случая (single-case study).

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход (РДП), рефлексия, субъектная позиция учащегося, подсказка, помощь по процессу, single-case study.

Введение

В.А. Сухомлинский отмечал, что «дети, получающие двойку за двойкой, как будто бы примиряются со своей участью» [Сухомлинский, 1981, с. 166], так возникают «хронические неуспевающие». При этом психологическая служба в школе часто начинает решать появляющиеся второстепенные проблемы, не касаясь их изначальной причины. В последние годы помимо диагностической работы психолога и консультативной работы по вопросам межличностных взаимоотношений, развития когнитивных процессов и т. д. появляется запрос на консультирование по преодолению учебных трудностей как таковых. Это связано с тем, что традиционная работа педагога, когда он снова и снова объясня-

ет правило или способ решения задачи, не оказывает желаемого результата. И, с другой стороны, вероятно потому, что работа психолога только с личностными качествами, такими как мотивация или самооценка, тоже не помогает ученику перестать быть двоечником. В связи с этим появляется необходимость в новом виде помощи, новом виде *консультирования*, когда в ходе занятий с учениками по конкретным предметам деятельность консультанта (помощника) направляется не только и не столько на преодоление данных учебных трудностей, сколько на развитие¹ учащихся в целом. Подобное консультирование начинает занимать свою «нишу» в психологической среде.

Яркую иллюстрацию школьной ситуации и образа традиционного образования глазами учащегося мы видим на страницах романа Рэя Бредбери «451° по Фаренгейту»: «Я люблю бывать с людьми. Но собрать всех в кучу и не давать никому слово сказать — какое же это общение? <...> Знаете, мы в школе никогда не задаем вопросов. По крайней мере, большинство. Сидим и молчим, а нас бомбардируют ответами — трах, трах, трах <...> Где же тут общение? Сотня воронок, и в них по желобам льют воду только для того, чтобы она вылилась с другого конца» [Бредбери, 1987, с. 30].

В нашем исследовании под руководством В.К. Зарецкого (дипломная работа «Подсказка и помощь в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей» под научным руководством В.К. Зарецкого) [Познякова, 2010] был проведен анализ различных подходов (табл. 1).

В результате было установлено, что наиболее часто встречающееся средство, которое используют педагоги или те, кто пытается помочь справиться с учебной трудностью, — это подсказать учащемуся, как надо сделать, или начать задавать ему наводящие вопросы. Но, как показывает практика, таким образом достигается результат чаще всего только здесь-и-теперь: редко когда эффект распространяется дальше данного примера и урока. В дальнейшем учащиеся продолжают снова и снова допускать те же ошибки.

Подтверждение этому предположению мы находим в исследовании О.Н. Машновой (дипломная работа «Психологические аспекты трансформации проблемной ситуации урока в ситуацию развития» под научным руководством В.К. Зарецкого) [Машнова, 2010]. Исследование проводилось в различных школах, учителям давались опросники, в которых они должны были закончить ряд предложений. В таблице 2 при-

¹ Ниже представлено описание, что мы понимаем под развитием учащегося.

Таблица 1
Различные средства оказания помощи по преодолению учебных трудностей

Подход (автор)	Схема	Описание процесса
Традиционный подход		<p>Педагог (помогающий взрослый) подсказывает, давая готовый способ действия или итоговое решение. При этом осуществляется воздействие на учащегося.</p>
А.И. Луньков		<p>Педагог (помогающий взрослый) конструирует противоречие именно на материале данной ошибки; проводит обсуждение того, почему так быть не может и в чем состояла ошибка; конструирует еще несколько противоречивых примеров на тот же тип ошибки. Выстраивается <i>взаимодействие</i>.</p>
Педагогика поддержки		<p>Педагог (помогающий взрослый) организует вокруг учащегося ситуацию, в которой тот будет способен справиться с трудностью. Выстраивается <i>взаимодействие</i>.</p>
Рефлексивно-деятельностный подход		<p>Консультант выстраивает <i>взаимодействие</i>, организует рефлексию способа (РСл) и рефлексию смысла (РСж) деятельности совместно с учеником с позиции <i>сотрудника</i>.</p>

Таблица 2

Примеры ответов учителей на вопросы о способах оказания помощи учащимся при возникновении трудностей и ошибок

Вопросы	Примеры ответов
Если ученик затрудняется в выполнении задания или ошибается, обычно я использую такой способ помощи, как	<ul style="list-style-type: none"> — Подсаживаюсь к ученику и пишу в его тетради — Напоминание темы — Повторное объяснение — Постановка наводящих вопросов
Если ученик затрудняется в выполнении задания или ошибается, иногда я использую такой способ помощи, как	<ul style="list-style-type: none"> — Даю алгоритм решения — Объясняю материал еще раз
Если ученик на уроке говорит мне, что он чего-то не понял, я обычно	<ul style="list-style-type: none"> — Подхожу к нему и объясняю еще раз — Повторяю ему материал на других примерах — Объясняю материал на более простом языке — Объясняю и приглашаю на дополнительные задания
Если ученик, отвечая у доски, допустил ошибку, я обычно	<ul style="list-style-type: none"> — Сначала привлекаю внимание других учеников, чтобы они исправили, при необходимости объясняю всему классу сама. — Неявно указываю на нее, чтобы у ученика был шанс — Его исправляю (если слабый) или обращаюсь к классу с данной просьбой — Помогаю ему наводящими вопросами, чтобы вернуть его в нужное русло — Поправляю его без упрека
Если ученик, отвечая у доски, допустил ошибку, я иногда	<ul style="list-style-type: none"> — Исправляю сама — Подсказываю, но если только ошибка в расчетах — Указываю на нее

ведены примеры некоторых задаваемых вопросов и ответов на них учителей.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что необходим иной, качественно отличающийся вид помощи по преодолению учебных трудностей. И основные отличия от традиционных педагогических подходов должны быть следующие.

1. На первый план выходит особая позиция учащегося: он предстает здесь как активный *субъект* собственной деятельности и всего процесса в целом (в отличие от традиционного подхода, где учащийся оказывается объектом воздействия и занимает пассивную позицию).

2. Педагог (помогающий взрослый) снимает с себя роль эксперта, отзывается от *воздействия* и выстраивает отношения *взаимодействия*.

3. Подсказка (непосредственное предъявление образца действия или конечного результата) перестает быть средством оказания помощи. Используются различные методы, тактики, которые способствуют организации процесса, при котором учащийся самостоятельно приходит к решению. Задаваемые учащемуся вопросы имеют иной характер. Они не наводят на ответ (в самом вопросе не содержится прямой путь к ответу), а способствуют осознанию неверного решения и нахождению пути преодоления трудности.

Психолого-педагогическим направлением, которое реализует такой тип помощи, является *рефлексивно-деятельностный подход* [Зарецкий, 2001; Зарецкий, 2007; Педагогическая психология..., 2008]. Помощь, оказываемая учащимся в данном случае, — «консультирование по процессу преодоления учебных трудностей». Термин «консультирование» используется для того, чтобы отличать этот вид помощи от традиционной педагогической.

Помимо основополагающих принципов:

1) субъект-субъектные взаимоотношения учащегося и консультанта (где ученик является активным субъектом собственной деятельности);

2) выстраивание отношений *сотрудничества* (партнерских отношений), в РДП реализуются также следующие принципы:

3) *рефлексия* собственной деятельности субъекта — один из основных процессов, протекающих в этой деятельности [Педагогическая психология..., 2008];

4) возникновение ошибок при выполнении действия — следствие неверно выстроенных *способов* деятельности;

5) *ошибка* — важный элемент для развития субъекта;

6) развитие субъекта проходит по нескольким векторам (в нескольких плоскостях) развития.

Исходя из этих принципов, помощь по преодолению учебных трудностей должен быть выстроена так, чтобы «приводить к компенсации пробелов в знаниях и к выстраиванию новых способов деятельности» [Педагогическая психология..., 2008]. В связи с тем что «старые» неверные способы деятельности у каждого свои, необходимо выстраивать индивидуальный процесс оказания помощи, в котором происходит

собственная деятельность каждого учащегося (т. е. необходимо реализовать принцип активности субъекта). Выявление и перестраивание способов происходит за счет организации рефлексии этих способов. Так, консультант-*сотрудник* «помогает справляться с трудностями, но не дает образцов и подсказок, помогает организовать деятельность, но не определяет ее полностью, помогает отрефлексировать процесс, но не заменяет рефлексии ребенка собственным анализом его действий» [Зарецкий, 2007, с. 74].

Стоит отметить, что если мы пытаемся помочь, а не сделать за учащегося (как это происходит в традиционном подходе), помощь должна быть направлена на то, чтобы помочь перестроить организацию мышления, которая позволит перестроить способы действия.

Рассматривая проблему преодоления учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода, мы априори предполагаем, что это преодоление должно способствовать не только и не столько повышению успеваемости учащегося, сколько его *развитию*.

Представление о развитии, на которое опирается рефлексивно-деятельностный подход

В первую очередь, в представлении о развитии субъекта рефлексивно-деятельностный подход опирается на понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), предложенное Л.С. Выготским.

ЗБР определяется расхождением между уровнем заданий, который учащийся способен выполнить самостоятельно, — зоной актуального развития (ЗАР), и способностью решать их в сотрудничестве со взрослым [Выготский, 1999]: «мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста» [Выготский, 1984, с. 264]. И «исследуя, что ребенок способен решить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [Выготский, 1984, с. 264].

В.К. Зарецкий реконструирует мысль Л.С. Выготского применительно к педагогическим возможностям использования принципа ЗБР и формулирует следующие тезисы [Зарецкий, 2008, с. 17].

1. Границей между ЗАР и ЗБР является то первое трудное задание, с которым ребенок не справляется самостоятельно.

2. Если ребенок не справляется с неким заданием (задачей, действием и др.), он оказывается в *проблемной ситуации*.

3. Сотрудничество ребенка и взрослого при определении ЗБР или же при обучении в ЗБР осуществляется в проблемной ситуации, с которой ребенок справляется благодаря помощи взрослого.

4. *Развитие* с этой точки зрения — процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному (без помощи взрослого). Это же является мерой эффективности помощи взрослого.

5. ЗБР — это область, ограниченная с двух сторон: с одной стороны граница проходит там, где ребенок способен успешно действовать самостоятельно, с другой — где он не способен успешно действовать даже в сотрудничестве со взрослым.

Стоит отметить также, что ЗБР лежит не только в учебной плоскости, но и в плоскостях различных векторов развития, например, в плоскости способности преодолевать учебные трудности, плоскостях личностных, когнитивных и иных изменений.

Описанные представления о ЗБР В.К. Зарецкий иллюстрирует следующей схемой (рис. 1) [Зарецкий, 2008]:

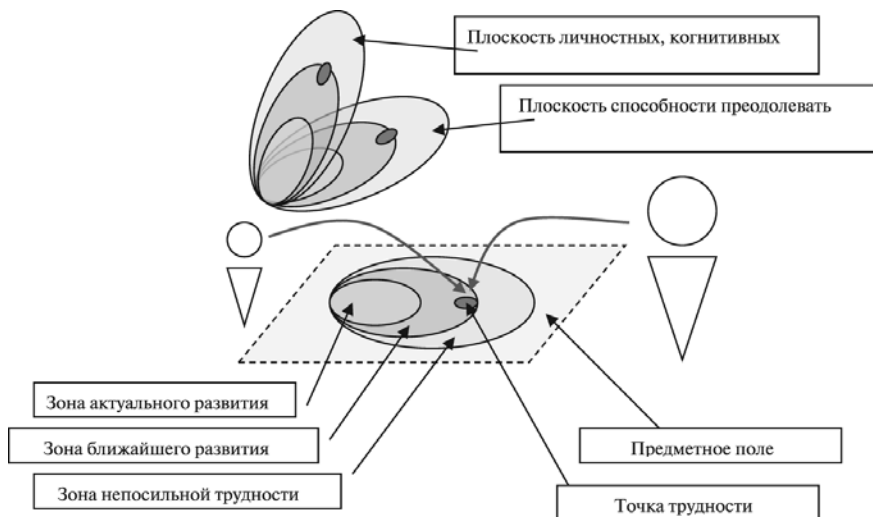


Рис. 1. Различные плоскости ЗБР (по В.К. Зарецкому)

Стоит также напомнить, что ошибка, трудность, проблемная ситуация оцениваются как *ресурс* для развития (что выходит из представле-

ний о развитии как о расширении границ зон ближайшего и актуального развития), и консультант (учитель, психолог, родитель), помогая ребенку, может способствовать его развитию.

Как отмечалось ранее, важным условием развития является взаимодействие *сотрудничества* между консультантом (помогающим взрослым) и учащимся. Мы видим, что именно при таком взаимодействии возможна реализация одного из главных принципов — становления учащегося как активного субъекта собственной деятельности. Отсутствие активной позиции, активной деятельности в процессе обучения «проявляется прежде всего в том, что вместо работы мысли усиленно работает память: ученик в лучшем случае стремится запомнить то, что объясняет учитель» [Сухомлинский, 1983, с. 134].

И.В. Гуляева также отмечает, что «сотрудничество в обучении стимулирует не только познавательные интересы, но и развитие самой личности. Формирование ученика как субъекта учебной деятельности имеет первостепенное значение не только для повышения эффективности обучения, но и для личностного развития учащихся на всех ступенях образовательной системы» [Гуляева, 2005, с. 70].

Влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей

Д.Б. Эльконин, иллюстрируя пример обучения грамматике в начальных классах (учение о слове и его устройстве), говорит: «Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно вычленять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет» [Эльконин, 1997, с. 271].

Совместив и проанализировав описанные представления о развитии, мы можем охарактеризовать влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей следующим образом (рис. 2).

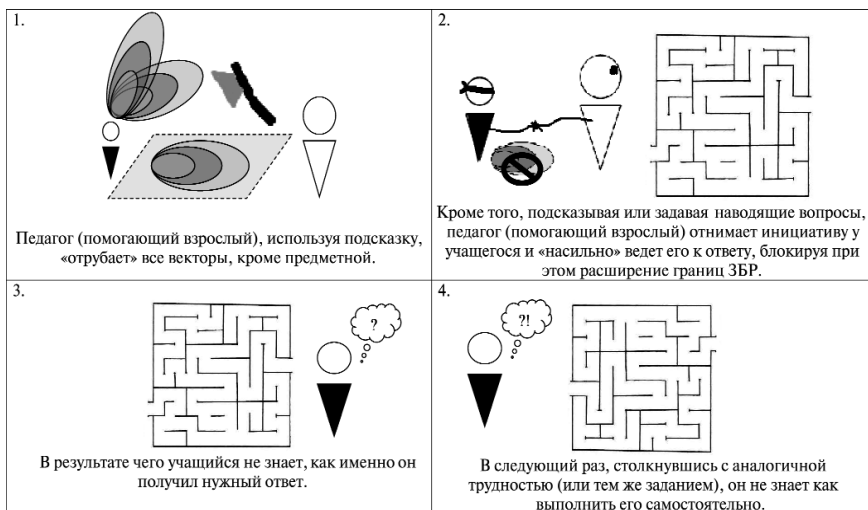


Рис. 2. Влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей

Педагог (помогающий взрослый), подсказывая учащемуся, давая готовый образец решения или задавая ему наводящие вопросы:

- отнимает у него инициативу, следовательно, учащийся теряет субъектную позицию и превращается в объект воздействия;
- занимает экспертную позицию;
- и этим «ломает» отношения взаимодействия, сотрудничества;
- более того, подсказывая, педагог (помогающий взрослый) действует только в предметной плоскости (на предметном векторе), не учитывая остальные вектора развития;
- моментально пресекая ошибку, педагог (помогающий взрослый) не использует ее как ресурс для развития и, решая за учащегося, не помогая ему справиться с ней самостоятельно, он блокирует расширение границ ЗБР;
- также, давая готовый способ решения, педагог (помогающий взрослый) не способствует осмыслению ошибочного способа действия учащегося и, соответственно, его перестройке и выработке нового, верного.

Таким образом, мы видим, что подсказка оказывается вмешательством в предметное движение при преодолении учебных трудностей. При этом результат (например, решение задания или выполнение действия)

достигается, но он не осмыслен учащимся, которому не доступен способ его совершения. Получается, если использовать подсказку — ребенок оказывается не способен после преодоления конкретной трудности здесь-и-сейчас совместно со взрослым справиться с ней (или аналогичной трудностью) самостоятельно.

Общая характеристика помощи по процессу при преодолении учеником учебных трудностей

Исходя из сопоставления данных, полученных из рассмотрения основных принципов рефлексивно-деятельностного подхода, представления о развитии субъекта, а также анализа влияния подсказки на процесс преодоления учебных трудностей, мы можем сделать следующий вывод. В отличие от подсказки, которая по своему механизму оказывается вмешательством в предметное движение при преодолении учебных трудностей, помощь, оказываемая в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, является **помощью по процессу** (рис. 3).

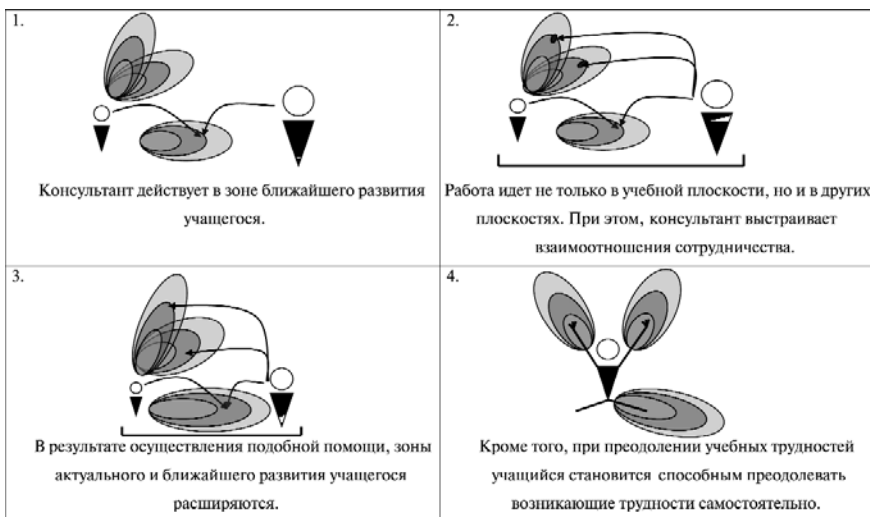


Рис. 3. Характеристика помощи по процессу при преодолении учебных трудностей

Рассмотрим подробнее, что имеется в виду, при этом сразу представим модель идеальной помощи по процессу.

- Между консультантом и учащимся устанавливаются взаимоотношения сотрудничества, партнерские отношения;

- В сотрудничестве организуется *совместная* деятельность;

- Учащийся выступает активным *субъектом* в этой деятельности;

- Консультант — сотрудник, организующий процесс рефлексии и осмысления существующих у учащегося способов действия, перестройки способов, приводящих к ошибке, выработки новых способов и их интериоризации. В том числе организуется рефлексия проходящей *совместной* деятельности.

- В процессе работы консультант держит во внимании все векторы развития учащегося и при необходимости апеллирует к какому-либо из них, а не только и не столько к предметному движению (учебному вектору).

- Стоит также отметить, что даже в случае если целенаправленной апелляции к другим векторам не происходит, и работа идет на первый взгляд только в предметной плоскости, мы можем отследить динамику процессов и в других векторах. То есть векторы взаимосвязаны друг с другом.

- В результате оказания такой помощи ЗБР и ЗАР учащегося расширяются.

- Стоит также отметить, что в результате преодоления трудностей и расширения границ ЗБР в плоскости способности преодолевать трудности учащийся в дальнейшем становится способным преодолевать возникающие трудности самостоятельно (т. е. самостоятельно осмыслять и перестраивать имеющиеся у них способы).

Таким образом, помощь по процессу — это качественно иное средство оказания помощи при преодолении учеником учебных трудностей по сравнению с подсказкой как вмешательством учителя (помогающего взрослому) в предметное движение.

Итак, выше мы представили сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. В опоре на представление о развитии было проанализировано влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей. А именно: было выявлено, что подсказка оказывается вмешательством в предметное движение, которое позволяет достигать результата (т. е. «конечного пункта» действия), но при этом блокируется «движение границ» ЗБР, что оказывает негативное влияние на развитие субъекта. Была также проанализирована специфика помощи в рефлексивно-деятельностном подходе и выявлено особое средство помощи — помощь по процессу — направленное на развитие субъекта, способствующее ему. И не только в

предметном пространстве, но и по другим векторам. Далее мы представляем анализ случая оказания помощи в преодолении учебной трудности средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Анализ случая оказания помощи в преодолении учебной трудности средствами рефлексивно-деятельностного подхода

Цель — проиллюстрировать на примере одного из занятий, проводимых в рамках рефлексивно-деятельностного подхода с учащимися, имеющими трудности в обучении, принципы работы и средства оказания помощи по процессу. Показать через анализ случая механизмы, которые запускаются у субъекта при оказании такого типа помощи в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей.

Предпосылки проведения и обоснование выбора представленного занятия

Представленное для анализа в этом исследовании занятие является одним из тех, что проводятся сотрудниками лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью на базе школы ГОУ СОШ № 1021 в поселке Восточный г. Москвы под руководством канд. психол. наук, профессора кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ В.К. Зарецкого.

Представленное для анализа в этом исследовании занятие было проведено с учащимся школы ГОУ СОШ № 1021 в поселке Восточный г. Москвы (с детьми и подростками работают консультанты лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования под руководством канд. психол. наук, профессора кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ В.К. Зарецкого).

Нами было выбрано занятие по математике В.К. Зарецкого с Васей², учеником 2-го класса. Основания выбора:

- Этот ученик считается самым труднообучаемым в школе;
- Из 16 занятий, проведенных с Васей, мы выбрали именно это, потому что в нем содержится наибольшее количество средств оказания помощи по процессу, описанных нами в теоретической части;

² Имя ребенка изменено из этических соображений.

• Эффективность этого занятия подтвердили результаты, которые появились через некоторое время после его проведения. Мы выбрали именно этот случай с целью показать, в чем именно заключалась продуктивность и эффективность (консультативной?) работы.

Схема анализа случая

Для достижения поставленной цели был выбран метод качественно-анализа: иллюстративный анализ случая (single-case study). Проводились просмотр видеозаписи занятия, составление протокола и анализ текста. Для анализа протокола использовалась схема анализа занятия в РДП, предложенная В.К. Зарецким на проходивших в 2009—2010 учебном году методологических семинарах по рефлексивно-деятельностному подходу.

Схема анализа занятия в РДП включает в себя следующие единицы анализа.

1) *Типы заданий* — здесь описывается, какие задания (упражнения, типы задач и т. п.) выполнялись в процессе занятия.

2) *Трудности и ошибки* — на данном этапе описывается, недостаток каких знаний, умений диагностируется у учащегося, что в описанных ранее заданиях учащийся не понимает, не может выполнить самостоятельно.

3) *Эпицентр занятия* — это то, на что в первую очередь направлено внимание консультанта, что является смысловым и деятельностным центром всего задания в определенный момент времени, «корневой проблемой», т. е. проблемой, без решения которой никакое дальнейшее движение невозможно (например, если ребенок не верит в успех, в возможность преодоления трудности, делать что-либо бесполезно, пока этот «барьер» не будет пройден». Когда занятие протекает динамично, его эпицентр меняется по ходу самого занятия.

4) *Характеристика процесса с точки зрения Субъекта* — в соответствии с тем, какие есть трудности и ошибки, и какой на указанном этапе занятия эпицентр, указывается отношение учащегося к происходящему: его заинтересованность, включенность в процесс, уровень его активности, отмечание того, как он действует, какой уровень его субъектности и т. п.

5) *Характеристика процесса с точки зрения Консультанта* — на этом этапе описывается, как действовал Консультант в определенные моменты занятия, на что были направлены его действия и в чем заключается их смысл.

Важно уточнить, что каждая из единиц анализа связана с остальными и все эти процессы проходят одновременно.

Анализ случая

Консультация с Васей, учеником 2-го класса, проходила по запросу учителя. По счету — это уже 4-е занятие В.К. Зарецкого с этим учеником. Оно было направлено на выполнение домашнего задания.

Васе 9 лет, ему поставлен диагноз «задержка психического развития» (пограничный — допускается олигофрения в степени дебильности), имеются органические нарушения. Речь у Васи не развита, есть нарушения звукопроизношения. Испытывает трудности по всем предметам, особенно по русскому языку и математике. Социально не вполне адекватен: к взрослым, в том числе незнакомым, обращается на «ты». Помощи со стороны родителей практически нет, поскольку оба родителя сами являются выпускниками специальной школы VIII вида.

Были произведены анализ видеозаписи и протокола описанного занятия.

Ученику давали задание решить пример: сложить несколько слагаемых «удобным способом» (предполагалось, что «удобно» менять слагаемые местами так, чтобы при сложении получались круглые числа). Трудность для Васи заключалась в том, что у него не было понимания, что значит «решить удобным способом». Поэтому он складывал числа подряд или ставил скобочки, как «учила мама». После первых попыток консультанта объяснить, что значит «удобным способом», Вася решить пример тоже не смог.

Задание заключалось в том, что ученик должен решить пример из нескольких слагаемых «удобным способом» (предполагается, что учащиеся поменяют слагаемые местами так, чтобы при сложении получались круглые числа). Для Васи трудность была в отсутствии понимания, что значит «решить удобным способом», в результате чего Вася пытался решить, то ничего не переставляя, просто складывая числа подряд, то ставя скобочки, так как его «так учила мама». И даже после некоторой помощи консультанта и первых попыток объяснить, что значит «удобным способом», Вася никак не мог решить пример.

Изначально задание было за пределами ЗБР учащегося. В ходе занятия сдвигаются границы ЗБР и ЗАР. Изменения происходят в результате постоянной рефлексии способа (действий?) и действий. Если бы в данной ситуации ученику были предложены подсказки, то есть помощь в выполнении конкретных примеров из домашнего задания — основная проблема осталась бы нерешенной. Вася не смог бы справиться с аналогичными заданиями дома или на уроке. В случае с подсказкой задание было бы выполнено за учащегося взрослым.

Таким образом, мы видим, что изначально это задание было за пределами ЗБР учащегося. Но в ходе занятия мы видим, как сдвигаются грани-

цы ЗБР и ЗАР. И это происходит в результате того, что идет постоянная рефлексия способа и действий. Если в данной ситуации пытаться помогать ученику только подсказками, проблема не сдвинулась бы с места: конкретные примеры из домашнего задания ученика были бы решены, но самостоятельно Вася не смог бы решить их дома или на уроке. В случае с подсказкой задание было бы выполнено за учащегося взрослым.

Далее представлен детальный анализ с отсылками к репликам из протокола занятия.

Протокол занятия В.К. Зарецкого с учеником 2 класса

Курсивом отмечены слова, которые в речи интонационно были явно выделены.

№	Реплика	
60	В.К.	Вот ты сейчас [берет у В. карандаш] сложил вот так вот: [помечает карандашом в тетради] ты сложил 48 и 2 — вот, что ты сделал, а это еще пока не складывал, эти два числа. Понял?
67	В.	50..40...5...пи...40...40+5... ой-ой [мочает головой] +50... (пауза 6:27—6:31)
67.2	В.К.	Забирает тетрадь, просит у Тани ножницы.]
67.3	В.	Э?! Зачем нужны ножницы?
67.4	В.К.	«Я чувствую, что без ножниц мы не разберемся, поэтому я решил, что мне нужны ножницы». В.К. вырывает лист из тетради, нарезает бумажки, В. наблюдает
68	В.К.	Считай. И рассказывай, как ты считаешь, что бы я тебе мог помогать. Когда ты молчишь, я тебе помочь не могу ничем. Молчишь и всё.
77	В.	[смотрит куда-то вперед] 30+ [невнятно очень сказал] 40... [ещё что-то бубнит]
78	В.К.	Сложно. Столбиком надо считать, правильно?
79	В.	ДА! Точно! [оживился, выпрямился, потянулся писать]
80	В.К.	Подожди, подожди. У тебя же задача стоит [указывает в учебник] «вычисли удобным способом».
96	В.К.	Значит, в чем заключался твой способ [перекладывает бумажки, лежащие перед В.]. В чем заключался твой способ, напишу: «способ Васи и мамы» [записывает в его тетради]. Правильно? Так? Васи и мамы
98	В.К.	[записывает и диктует] Первое: разложить числа, да? (В. — Угу.) Или лучше не так написать: первое — раскладываем числа на... на десятки и единицы, правильно? Так? (В. — Угу) Вот то, что ты здесь сделал. На десятки и единицы. Затем складываем — диктуй мне — (В. — складываем) — десятки, правильно? (В. —

		Да, да.) ... Дальше. Складываем (В. — Складываем единицы) единицы. Да? (В. — Угу). Складываем то, что получилось, да? (В. — Угу) Вот это твой способ. Теперь смотри. Во-первых, ты делал долго, а, во-вторых, ты ошибся. Здесь будет не 85. [далее В.К. начинает снова раскладывать бумажки с цифрами перед В.]
99	В.	<i>Расстроено</i> Я собирался спросить, когда ... написал. (<i>моя версия</i> Я сразу спросил, когда написал)
100	В.К.	Ничего страшного. Смотри. Я тебе сейчас другой способ предложу. Ты сложил $35 + 2$ [указывает ручкой на цифры, когда называет] получил 37, потом 48 вот этим способом сложил [указывает], получил 85. 80, 70 и 15. [В. мотает головой] А, нет, 70, 78, а потом 85. А про вот эту пятерку ты забыл [обводит]. Слишком долго складывал.
104	В.К.	Смотри. Мы переставляем [передвигает бумажки] пятерку вот сюда. 35 и 5 сколько будет?
105	В.	40
106	В.К.	А 2? 48 и 2?
107	В.	...48? 88 будет [говорит шутливо и писклявым тоном]
108	В.К.	А $48+2$ сколько будет?
109	В.	50
110	В.К.	50. А 40 и 50 сколько будет?
111	В.	... [отвлекся на пришедшую девочку, но выпрямился, смотрит в сторону] Так... 56...
112	В.К.	40, а здесь 50. 40 и 50 сколько будет?
113	В.	$40 + 50$? ... [смотрит перед собой] на В.К. 'снова перед собой] ... девять? десятков
114	В.К.	Четыре десятка [начинает показывать на пальцах], пять десятков — девять десятков, или?... Как еще называют 9 десятков?
115	В.	[сказал что-то вроде: «восемь или девять?»]
116	В.К.	Де-вя-нос-то.
117	В.	[очень тихо] девяносто
118	В.К.	Девяносто. Смотри, ты решил устно и правильно. Ничего писать не надо было. Какой способ удобнее [показывает карандашом]: этот или этот?
119	В.	(уверенно) ... этот.
120	В.К.	Этот. А тогда смотри, что мы сделали. [перекладывает бумажки на стол, отдельно от тетради] Вот эти числа, прежде чем считать, да? (В. — Угу) Ты смотришь: как их удобно сгруппировать, чтобы получались круглые числа. Вот 50 [начинает передвигать бумажки], 48 и 2 — это 50. А 35 и 5 — это 40. Вот эти единицы [по-

		казывает] дополняются до полного десятка, видишь? [берет яйца из киндер-сюрприза, достает из них монетки]. Вот у тебя десяток — он круглый.
121	В.	Деньги.
122	В.К.	Деньги. Например, деньги. Вот у тебя 35 [выкладывает монеты] да? Вот что — 35. К нему надо прибавить 5. Ты прибавляешь 5 — у тебя получается круглый десяток. Один десяток, ноль единиц. [убирает монеты] Ты выкладываешь. У тебя остается 4 круглых десятка. Легко запомнить, легко считать. [показывает на стоящие перед ним киндеры]. Когда ноль единиц [показывает ноль на пальцах], понимаешь? (В. — Угу.) Вот, значит, способ удобный заключается в чем? Можешь сам, своими словами сказать?
128	В.К.	Правильно, но ты делал по-другому. Ты делал сложным способом, когда легко ошибиться. А я предложил тебе более простой способ: посмотреть, какие числа при сложении дают круглое число. Вот какие числа здесь при сложении дают круглое число?
138	В.К.	50 получается. Круглое число — это число, в котором ноль единиц [обводит число в тетради]. Понятно? Значит, ты смотришь, например, какие числа при сложении дают круглое число. И их складываешь в первую очередь. Это более удобный способ. Понял, Вася? Это очень важно понять. Потому что ты будешь считать гораздо быстрее и без ошибок, если будешь пользоваться этим способом. Попробуешь?
139	В.	А, попробую еще раз [довольно оживленно сказал].
174	В.К.	Ну, давай попробуй, попробуй еще раз также переставлять числа, [указывает на другой пример в учебнике] следующий пример.
175	В.	$27+54+3+16$
176	В.К.	Пиши. Только левее [показывает ручкой в тетради], видишь сколько места занимает ...
177	В.	А да, здесь [начинает писать и себе диктовать, уверенно]. $57+54+3+16$
178	В.К.	Показать тебе эти числа [тянется за листами и ножницами] или так посмотришь, как их нужно сгруппировать [уже режет] или разрезать? М?
179	В.	... Ставим здесь скобки...
180	В.К.	Способ удобный заключается в том, что ты их переставляешь так, чтобы получались круглые числа, понял?
181	В.Д.	Угу.
182	В.К.	Понял. Вот думай, как их можно переставить...
183	В.	Чтоб их легче посчитать
184	В.К.	Да. Чтобы получились при сложении пар круглые числа. Вот у тебя последовательность сейчас такая: [раскладывает перед В. новые бумажки с числами] 27, 54, 3 и 16, понял?

185	В.	Угу
229	В.	[Пододвигает стул.] Следующий пример самостоятельно попробую решить.
298	В.К.	Нет? Вот подожди секундочку [перелистывает назад страницу]. Вот ты понял, в чем здесь заключался способ или нет? Вот покажи мне на этом примере. В чем заключался способ [снова раскладывает бумажки]?
299	В.	Что не надо ошибаться
300	В.К.	Я понимаю, что не надо ошибаться. Но в чем способ заключался?
301	В.	[нагнулся под парту и начал что-то отвечать] я пропустил 5
302	В.К.	А?
303	В.	[поднялся, перегнулся, в другую сторону наклонился] где же ты у меня..
304	В.К.	М? В чем заключался способ? Объясни мне на этих примерах [раскладывает перед В. бумажки // В. ручкой водит по пеналу].
305	В.	А потому что... потому что это я писал красивее... А здесь не очень.
306	В.К.	Красиво писал? Способ. Способ. Способ — это то, как ты считал. Как считал.
307	В.	На пальцах.
308	В.К.	На пальцах? ... Но что ты делал с этими карточками? Я тебе предлагал что делать? Вот у тебя последовательно 35, 2, 48, 5. Надо их сложить. А ты их переставлял. Как ты их переставлял?
309	В.	Вот так [показывает] и вот.
310	В.К.	Вот так? Или вот так? [показывает] А зачем ты это переставил так? ... Что тебе это дало?
311	В.	Чтобы... чтобы... чтобы... чтобы... [трогает первую бумажку] 35... пять единиц
312	В.К.	М? Вот тебе вот эти числа [обводит их в тетради] должны напоминать, почему так удобнее. ... Ключевое слово «удобный» способ. Удобство в чем заключается?
313	В.	Со скобками найти
314	В.К.	Скобки это ты... .. рисуешь, для того чтобы складывать в определенной последовательности. Но последовательность ты меняешь [В.К. показывает в тетради, В. сидит, не смотрит, ковыряет пенал ручкой], здесь у тебя 35, потом идет 2, потом 48, потом 5. А ты меняешь последовательность. Складываешь сначала 35 и 5, потом 2 и 48. А потом вместе складываешь. Понимаешь? [В. катает ручку постолу] Так вот в чем заключается способ? Попробуй своими словами сказать. [В. трет ручкой по своим штанам].

		Это очень важно, скажешь ты сейчас или нет. Если скажешь — способ будет твой [показывает на В. пальцем]
315	В.	А если я не скажу? [улыбается]
316	В.К.	Он будет не твой [В. смотрит на В.К.]. Он будет мой [показывает пальцем на себя].
317	В.	[смеется, закрывает глаза рукой]
318	В.К.	И ты им воспользоваться не сможешь. Как только мы расстанемся, ты уже этим способом воспользоваться не сможешь. Только пока я рядом. А тебе надо, чтобы ты сам мог им воспользоваться. Хочешь сам научиться пользоваться способом? [В. сидит в развалочку]
319	В.	Да я могу воспользоваться.
320	В.К.	Тогда сделай, если можешь [показывает на лежащие перед ним бумажки с числами]. Пожалуйста. [В. выпрямляется, начинает водить рукой над бумажками] Вернее, объясни, как ты делала. Ты эти примеры уже делал. [В. смотрит в тетрадь] Вот здесь все записано [показывает].
321	В.	Вот так делали [тыкает пальцем в число]. 48 ... [переставляет бумажки] Вот так мы делали. [снова перекладывает бумажки].
322	В.К.	Так. А 35 и 5?
323	В.	[передвигает бумажки]
324	В.К.	Да. А потом?
325	В.	40... девяносто будет. [шатается на стуле]
326	В.К.	А потом делали [сдвигает две кучки бумажек] вот так, правильно?
327	В.	Угу.
328	В.К.	Получалось 90. А здесь [показывает на другую группу бумажек]? ... Мы же четыре примера сделали?..
329	В.	Ага.
330	В.К.	Это последний пример.
331	В.	[смотрит по очереди: на бумажки и на записи в тетради] 18 [тыкает пальцем в бумажку] + 22 [САМ передвигает бумажки]
332	В.К.	Угу.
333	В.	... 24... 24... +26
334	В.К.	Угу
335	В.	Здесь будет... здесь будет сто
336	В.К.	А вот самый главный вопрос в способе: почему ты выбрал 22 из этих трех чисел, и именно 22 прибавил к 18? Как ты это выбрал? Если сейчас ответишь на этот вопрос, способ будет твой.
337	В.	Да?
338	В.К.	Да. Подумай крепко.
339	В.	[начинает указательными пальцами стучать себе по вискам]
340	В.К.	(Совет) Вопрос б почему ты к 18 прибавил не 24, не 26, а именно 22?

		Сейчас [смотрит на Таню] либо произойдет качественный скачок, либо не произойдет. (Таня [шепотом]: либо присвоит, либо не присвоит). Да. Но он же сказал, что он хочет, чтоб способ был его. Тогда мозги должны закипеть как следует сейчас. Прокипеть. И выдать в результат. [В. все это время продолжает стучать себе по голове, шататься на стуле. После того, как В.К. перестает говорить с Таней и снова поворачивается к В., В. садиться спокойно и смотрит на бумажки.] Вопрос помнишь? Помнишь вопрос?
341	В.	Угу. ... Да.
342	В.К.	Почему удобно именно 22? А не 24, не 26 прибавить к 18?
343	В.	Потому что 24 и 26 [трогает бумажки] — это неправильные.
344	В.К.	Конечно неправильные. ... но чем удобнее 22, чем 24 и 26 [передвигает бумажки]?
345	В.	22 — это правильное.
346	В.К.	Правильно. Но почему?
347	В.	Пото... пото... пото...потому что... потому что 18 прибавить 22 — будет 40.
348	В.	[показывает жест рукой «ноль» ... смотрит в дырочку «нуля»] ... Круглое. Число. Единиц. Круглое число.
349	В.К.	Это ноль единиц
350	В.	Ноль единиц. И удобно складывать числа с нулем. Числа с нулем можно складывать даже 40 миллионов и 50 миллионов. Представляешь, можно складывать?
351	В.К.	Угу.
352	В.К.	Получаешь 90 миллионов.
353	В.	Должно меняться?
354	В.К.	Всё? Или еще? Последний. Последний контрольный вопрос. Последний. Как раз перемена. [звонит звонок] 27 [выкладывает бумажки] + 54,
355	В.	Нет: 27+54
356	В.К.	+ 3 и +16. Вот здесь ты какое число выбрал? Как ты перегруппировал?
357	В.	27+3 [передвигает бумажки]
358	В.К.	Да. Почему ты выбрал именно 3?
359	В.	Потому что это [показывает жест «ноль»] ноль единиц.
360	В.К.	Правильно.
361	В. 54+ а теперь уже 16 — будет 70 [повторяет жест за В.К., смотря в дырочку «нуля»] Тоже ноль единиц.
362	В.К.	А 30 и 70...
363	В.	И 30! Ой... будет 32... ой...
364	В.К.	Ну поздравляю [жмут друг другу руки] Ты сделал большой шаг. Вполне возможно, что способ скоро будет твой.

Характеристика и описание процесса с точки зрения Субъекта

При просмотре видеозаписи занятия и анализе протокола мы видим, что в процессе консультации у Васи меняется отношение к происходящему: его включенность, заинтересованность, активность и то, как он действует. То он включен и оживлен, то рассеян, невнимателен и занимается посторонними делами. И динамику его состояния можно проследить в ходе изменений эпицентров занятий. Так, при работе с пониманием, в чем заключается задание, Вася увлечен только предметной стороной: записывает задание в тетрадь, проговаривает про себя и вопрос Консультанта «пропускает мимо ушей». При повторном вопросе начинает отвечать, но мы видим, что он не понимает, в чем именно заключается задание, и не понимает, зачем ему задается этот вопрос. Далее при разборе, что такое «ровно» и «круглое число», Вася продолжает действовать привычным методом, сохраняя ошибочный способ действий, периодически копируя показываемые Консультантом действия и все равно допуская ошибки.

Во время создания прецедента успешного решения задания динамика активности колеблется от пассивности и отвлекаемости до включенности и увлеченности. Когда эпицентр занятия смещается на активизацию субъектности и активности Васи по отношению к процессу, мы видим изменения как в объеме совершаемых им действий («сейчас сделаем вместе, а потом попробую сам»; «следующий пример самостоятельно попробую решить»), так и в интонациях (отвечает более громко и четко), и в позе (садится прямее, пододвигает стул). Есть моменты, которые доказывают нам о существовании внутренних процессов переработки передаваемой информации, усвоении этой информации и о росте включенности и субъектности учащегося (реплики 183, 229).

После того как Вася становится активным субъектом собственной деятельности и эта позиция закрепляется, эпицентр занятия перемещается снова на определение, в чем заключается удобный способ, а затем на его присвоение. Поскольку до этого был создан прецедент успешного решения задания и проведена рефлексия способа его решения, на этом этапе работы у Васи *уже имеются средства для ответа*, и он объясняет, *как* он решал пример, какой способ удобный, в чем заключается его удобство.

Отметим, что по ходу усвоения Васей новых знаний включенность и участие в процессе решения задания у него возрастает, а у Консультанта — уменьшается. И стоит еще отметить, время, затрачиваемое на решение задания, сильно уменьшается: первый пример — 20 минут, второй — 6 минут, третий — 4 минуты, четвертый — 4,5 минуты.

Характеристика и описание процесса с точки зрения Консультанта

Рассмотрим теперь процесс консультации с точки зрения Консультанта. Какие действия совершал он и на что они были направлены.

После уяснения для себя, в чем заключается задание, Консультант проверяет понимание этого задания Субъектом и проверяет достаточность у учащегося знаний для его выполнения. Выяснив, что Вася не понимает значения «вычислить удобным способом», что такое «удобно», «способ» и «круглые числа», Консультант организует процесс рефлексии, в результате которого Субъект усваивает необходимые понятия и может интериоризировать «правильный» способ. Пока у Васи нет средств (то есть он не может самостоятельно рефлексировать и у него нет средств к решению задания), Консультант детально разбирает имеющийся у Васи способ действия и предъявляет иной, более удобный (Так, в начале у Васи нет средств, он не может самостоятельно осуществлять рефлексию, и у него пока нет средств к решению задания. Поэтому на данном этапе Консультант четко, планомерно и детально разбирает имеющийся у Васи способ и предъявляет способ действия (заметим, что работа по этому процессу идет отчасти с использованием наводящих вопросов, а затем переходит к подсказкам), и, можно сказать, Консультант на данном этапе заменяет собой рефлексию Субъекта (реплики 60, 78, 96, 98, 100). После этого Консультант предъявляет удобный способ (тоже четко, планомерно и детально), включая Васю в процесс решения там, где он может решить сам (реплики 104—117), разбирает его, делает доступным для Васи (реплики 104, 118, 120). Важным элементом является сравнение неэффективности и неудобности имеющегося способа (реплики 98, 100, 128) и эффективности и легкости предлагаемого нового способа (реплики 118, 138). В процессе объяснения и предъявления необходимых для решения задания знаний используются все возможные способы, в том числе материализация образов: использование нарезанных бумажек с цифрами и их перестановка, монеты и т. п. (реплики 67, 96, 104, 120, 122 и др.).

Включение учащегося в процесс на всех этапах и создание условий, чтобы он стал активным субъектом собственной деятельности — важный элемент работы Консультанта. Именно поэтому Консультант задает вопросы: «сколько будет здесь?», «в чем заключается способ?», «как ты это пишешь?», «сделай так, как ты хочешь», «хочешь более простой способ?» и т. п. Помимо этого, важной для становления и поддержания активности и субъектности является организация рефлексии *смысла деятельности*, так, в процессе данной консультации можно выделить три ключевых момента рефлексии смысла текущей деятельности, которые

оказываются переломными и ведущими к дальнейшей совместной продуктивной работе: в чем отличие неудобного способа от удобного (реплики 98, 100, 118, 128, 138). Проведение такой рефлексии приводит к тому, что Вася отвечает: удобнее считать, если он будет пользоваться предлагаемым способом (реплики 138—139). Консультант пытается достичь понимания со стороны Субъекта: если Вася опишет способ, которым сейчас пользовался, он «присвоит» его (реплики 314—318).

После проведенной работы по заполнению пробелов в знаниях, предъявлению более удобного способа и выявлению смысла текущей деятельности Консультант организует ситуацию так, чтобы у Субъекта произошел самостоятельный процесс осмысления нового способа и его присвоение (реплики 320—364).

Итак, в результате анализа консультации можно выделить следующее:

Консультант организует такой процесс, в результате которого Вася сможет осознать свой «ошибочный» способ (в данном случае это использование скобок и подсчет всех цифр подряд, даже с использованием решения в столбик), увидеть необходимость его перестройки, усвоить необходимые понятия и новый *удобный* способ.

В результате постоянной организации рефлексии (как рефлексии способа выполнения, так и рефлексии смысла), проговаривания и прорабатывания «правильного», более удобного способа и усвоения «недостающих элементов», после многократных ошибок при выполнении задания становится возможной совместная рефлексия, а не только рефлексия Консультанта за учащегося) (реплики 298—329 и 336—361) и усвоение нового способа (реплика 359).

Помимо указанных встречаются такие случаи, когда работа Консультанта состоит из подсказок (он сообщает конкретные действия), но негативного влияния на процесс преодоления учебных трудностей это не оказывает. Проанализировав, мы увидели, прямая подсказка оправдана в случаях, когда параллельно с основным идет еще несколько процессов. Тогда в целях «экономии времени и сил» (чтобы не происходило отвлечение от основного процесса) предметная подсказка направляется на второстепенные процессы (например, когда консультант диктует, что писать — но именно сам пример).

Специфика использования подсказок в некоторых случаях связана с задачей «экономии времени и сил» учащегося, включенного в процессы, параллельные основному. Предметная подсказка направляется на второстепенные процессы, а в «эпицентре» оказывается помощь, направленная на самостоятельное преодоление учеником трудности.

Можно справедливо говорить об эффективности проведенной консультации: произошло расширение зон актуального и ближайшего развития: то что ученику было непосильно выполнить самостоятельно, но он мог сделать это со взрослым, теперь становится тем, с чем он может справиться сам.

Анализ процессов, инициированных действиями Консультанта

В процессе анализа описанного занятия мы обнаружили, что вектор рефлексии и предметный вектор тесно связаны друг с другом. Так, пока не осуществлено предметное действие (предметный вектор), нет и материала для рефлексии (соответственно, не может быть развития по вектору рефлексии). Если же действие осуществлено и произошла ошибка, то пока не отрефлексированы ошибочные действия, не установлена связь между способом и ошибочным результатом, не может произойти развития по предметному вектору. Мы видим это по динамике занятия. Вначале Консультант пытается организовать рефлекссию способа, но она не идет, поскольку оказывается, что нет достаточных знаний для понимания, о чем идет речь. Затем, когда возникает ситуация ошибки и появляются возможность и основание для Консультанта познакомить Васю с другим способом, появляется материал для рефлексии, так как в предметном пространстве имеются прецеденты выполнения одного задания двумя разными способами.

В результате, когда по обоим векторам происходит движение — становятся возможными и усвоение нового способа, и его совместная рефлексия.

Также, продолжая анализ движения по некоторым векторам, мы замечаем, что в ходе работы активизируются вектор взаимодействия, который отрефлексирован Васей («сначала вместе, потом — сам») и вектор «желания», мотивации: Вася очень напрягается во время решения, так как «хочет овладеть способом».

Из анализа субъектной позиции, активности Васи можно предположить, что вера в успех при решении задач укреплялась по ходу занятия. Это проявляется, когда он говорит, что попробует сам, когда напрягается, чтобы дать ответ, когда стойко выносит в этой проблемной ситуации обратную связь Консультанта, когда несколько раз подряд ошибается, пытаясь сформулировать, в чем заключается способ — он все равно продолжает сохранять активную позицию и освоение нового способа.

Говоря об эффективности занятия, нужно сказать, что после этого занятия примеры, в которых требовалась перестановка слагаемых, не

встречались в течение месяца. Спустя месяц было дано задание на сложение примеров, в которых было уместно применить «удобный способ». Вася без напоминаний вполне успешно применил способ, а на вопрос, почему он так сделал, ответил: «Так легко. Числа круглые». То есть способ был не только присвоен ситуативно, но и достаточно прочно вошел в арсенал математических знаний и навыков.

Проанализировав занятия, мы можем выделить следующие этапы работы. Первый — диагностика того, что есть у Васи для выполнения задания и чего нет (следовательно, в чем нужна помощь). Второй этап — восполнение пробелов (т. е. перевод ситуации из дефицитной с точки зрения средств в обеспеченную средствами, но нуждающуюся в рефлексии способов), самоопределении по отношению к новому способу и его осмыслению, а тем самым — к присвоению этого способа.

Тогда *эпицентры занятия* для Консультанта можно разделить так.

1. Определить, что есть и чего не хватает Васе для выполнения задания;
2. Создать прецедент работы средствами, которые нужно освоить;
3. Организовать процесс рефлексии двух способов и присвоения нового способа.

Также важным и неожиданным «открытием», сделанным в результате анализа, является выявление ситуаций, в которых Консультант использует подсказку. И что ее использование не приводит к негативным последствиям, как было сказано нами в теоретическом анализе. Если внимательно изучить конкретные ситуации, когда используется подсказка, мы обнаруживаем, что это происходит на этапе, где идет восполнение дефицита знаний у Субъекта. При этом в отличие от традиционного использования подсказки, когда ею и ограничивается вся помощь, здесь подсказка является прелюдией для дальнейшей работы, необходимым элементом для создания прецедента успешной работы и появления материала для рефлексии.

Итак, можно сделать вывод, что необходимо различать два типа ситуаций. Ситуация 1 — когда у учащегося есть все компоненты (необходимые знания для выполнения задания), но учащийся не может их связать, а потому допускает ошибку при решении (пример такой ситуации мы приводили ранее: «ученик правило знает, но пишет с ошибками»). Ситуация 2 — когда у учащегося имеются не все компоненты или они усвоены неверно.

И в соответствии с тем, какую ситуацию диагностирует Консультант, подсказка может оказаться неэффективна, либо, наоборот, необходима (табл. 3), а также определяется эффективность помощи по процессу.

Таблица 3

**Эффективность использования подсказки и помощи по процессу
в различных ситуациях оказания помощи по преодолению учебных
трудностей**

Тип ситуации	Подсказка	Помощь по процессу
Ситуация 1 (есть все компоненты)	Неэффективна	Эффективна, если способствует перестройке неадекватного способа и связыванию всех предметных компонентов в единый способ.
Ситуация 2 (некоторых компонентов нет)	Необходима, но недостаточна	Эффективна, если способствует интериоризации способов, восполнение недостающих предметных компонентов, но как составляющих нового способа

Для различения подсказки как вмешательства в предметное движение и подсказки, которую использует Консультант для создания прецедента и ресурса для дальнейшей работы, мы определим второй тип подсказок как *предметную помощь*.

Выводы

1. Для содействия ученику в преодолении учебных трудностей педагогом/консультантом используются различные средства. Среди них можно выделить и важно различить подсказку как вмешательство в предметное движение и помощь по процессу преодоления учебных трудностей, включающую также в себя и предметную помощь.

2. Подсказка (применяемая чаще всего учителями) замещает собственный мыслительный процесс учащегося, она оказывается вмешательством в предметное движение, которое выводит учащегося на верный ответ. Учащийся может не понимать, как именно была решена задача (каким способом), и в следующий раз при столкновении с аналогичным или даже таким же заданием не сможет выполнить его самостоятельно. Более того, в ситуации, когда педагог (помогающий взрослый) подсказывает, он отнимает инициативу ученика, создавая таким образом субъект-объектные отношения воздействия, в которых учащийся оказывается пассивным получателем информации, образцов и способов действий. Подавление инициативы учащегося в процессе преодоления им трудностей ведет также к блокировке расширения границ зоны ближайшего развития.

Таким образом, в указанной форме подсказка препятствует процессу развития, останавливает его.

3. Помощь по процессу строится иначе. Во-первых, работа идет в зоне ближайшего развития учащегося. Во-вторых, используются разные виды непредметной помощи, например, организация рефлексии, рефлексия смысла, рефлексия способа и т. п. Помощь направлена на то, чтобы осмыслить и переосмыслить неверные способы действия. Организуется процесс интериоризации верного способа, который вырабатывается совместно с учащимся. Также стоит отметить, что хотя на первый взгляд работа идет только на предметном уровне (работа, например, с трудностями в решении математических задач), она отражается, проявляется и в других векторах: рефлексивном, взаимодействия и др. Создавая условия сотрудничества, при которых учащийся сам осмысливает действия, вырабатывает способы, он становится активным субъектом собственной деятельности.

Работа, построенная таким образом, способствует процессу расширения зон ближайшего и актуального развития, что в свою очередь является развитием самого субъекта. В том числе осуществление помощи в сотрудничестве способствует укреплению субъектной позиции учащегося (в отличие от подсказки, которая ее ослабляет).

4. Выделены различные типы ситуаций по наличию компонентов, знаний, необходимых для выполнения задания. И в зависимости от того какая ситуация диагностируется, использование подсказки может быть неэффективно (если все компоненты есть) или необходимо (если их нет или недостаточно).

5. Подсказку, которая используется в ситуации дефицита необходимых компонентов, мы обозначили как предметную помощь, в процессе оказания которой ученик и Консультант совместно делают то, что недоступно ученику без этой помощи, и что в дальнейшем становится материалом для рефлексии.

6. Предметная помощь и традиционная подсказка отличаются тем, что если подсказка — это целостное и завершенное действие, то предметная помощь — начальный этап работы, одно из условий совместной деятельности: здесь создается прецедент, ресурс для дальнейшей работы, для дальнейшего оказания помощи по процессу преодоления учебных трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

- Бредбери Р.* О скитаньях вечных и о Земле: Пер. с англ. / Сост. и послесл. В.И. Скурлатова; Вступит. слово В.А. Джанибекова; Ил. Г.Н. Бойко и И.Н. Шалито. М.: Правда, 1987. 656 с., ил.
- Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с., ил. (Акад. наук СССР).

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гуляева И.В.* Сотрудничество и общение участников образовательного процесса как условие для формирования и развития субъектности учащихся // Актуальные проблемы педагогики XXI века: Сб. научн. ст.: В 2 т. Т. 1 / науч. ред. В.Г. Рындак; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 212 с. С. 67—78.
- Зарецкий В.К.* Научные основы рефлексивно-деятельностного подхода в работе с детьми с трудностями в обучении. Учебно-методическое пособие. М.: НПФ «Смысл», 2007. 86 с.
- Зарецкий В.К.* О рефлексивно-деятельностной педагогике // В кн.: Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. / Под ред. В.К. Зарецкого, М.М. Гордон. Нытва, 2001. С. 29—41.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М., Шабанов А.А.* Технология оказания психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении (часть 1). Учебно-методическое пособие. М.: НПФ «Смысл», 2007. 159 с.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
- Машнова О.Н.* Дипломная работа на тему «Психологические аспекты трансформации проблемной ситуации на уроке в ситуацию развития». (рук. В.К. Зарецкий) / О.Н. Машнова. М., 2008. Рукопись.
- Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. 480 с. (Учебное пособие).
- Познякова С.А.* Дипломная работа на тему «Подсказка и помощь в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей». (рук. В.К. Зарецкий) / С.А. Познякова. М., 2010. Рукопись.
- Сухомлинский В.А.* Об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин. К.: Рад. школа, 1983. 224 с.
- Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Мн.: Нар. света, 1981. 288 с., 1 л. ил.
- Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна, М.— Воронеж, 1997. С. 239—284.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CLUES AND ASSISTANCE IN THE PROCESS OF OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES IN TERMS OF OF REFLEXIVE-ACTIVITY APPROACH

S.A. POZNYAKOVA

The article describes and compares a clue as an intervention in a objective movements with assistance as helping to promote the very process of overcoming learning difficulties, in terms of reflexive-active approach. The article reveals mechanisms of each

of these means of assistance and processes that they trigger in counselling sessions. It also presents a qualitative analysis of a session for overcoming difficulties, conducted in terms of of reflective-active approach, using single-case study.

Keywords: reflective-active approach, reflection, student subject position, clue, assistance in the process, single-case study.

- Bredberi R.* O skitanyakh vechnykh i o Zemle: Per. s angl. / Sost. i poslesl. V.I. Skurlatova; Vstupit. slovo V.A. Dzhanibekova; Il. G.N. Boyko i I.N. Shalito. M.: Pravda, 1987. 656 s., il.
- Vygotsky L.S.* Voprosy detskoy (vozrastnoy) psikhologii // Sobr. soch.: V 6 t. T. 4 / Pod red. D.B. Elkonina. M.: Pedagogika, 1984. 432 s., il. (Akad. nauk SSSR).
- Vygotsky L.S.* Myshleniye i rech. Izd. 5, ispr. M.: Labirint, 1999. 352 s.
- Gulyaeva I.V.* Sotrudnichestvo i obshcheniye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa kak usloviye dlya formirovaniya i razvitiya subyektivnosti uchashchikhsya // Aktualnye problemy pedagogiki XXI veka: Sb. nauchn. st.: V 2 t. T. 1 / nauch. red. V.G. Ryndak; Min-vo obrazovaniya i nauki RF; Orenburg. gos. ped. un-t. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2005. 212 s. S. 67—78.
- Zaretsky V.K.* Nauchnye osnovy reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v rabote s detmi s trudnostyami v obuchenii. Uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: NPF "Smysl", 2007. 86 s.
- Zaretsky V.K.* O reflektivno-deyatelnostnoy pedagogike // V kn.: Letnyaya shkola dlya detey s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom rayone: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. / Pod red. V.K. Zaretskogo, M.M. Gordon. Nytva, 2001. S. 29—41.
- Zaretsky V.K., Gordon M.M., Shabanov A.A.* Tekhnologiya okazaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s trudnostyami v obuchenii (chast 1). Uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: NPF "Smysl", 2007. 159 s.
- Zaretsky V.K.* Evristicheskiy potentsial ponyatiya "zona blizhayshego razvitiya" // Voprosy psikhologii. 2008. № 6. S. 13—25.
- Mashnova O.N.* Diplomnaya rabota na temu "Psikhologicheskiye aspekty transformatsii problemnoy situatsii na uroke v situatsiyu razvitiya" (ruk. V.K. Zaretsky) / O.N. Mashnova. M., 2008. Rukopis.
- Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnoye posobiye / Pod red. I.Yu. Kulaginoy. M.: TTs Sfera, 2008. 480 s. (Uchebnoye posobiye).
- Poznyakova S.A.* Diplomnaya rabota na temu "Podskazka i pomoshch v konsultirovaniy po protsessu preodoleniya uchebnykh trudnostey" (ruk. V.K. Zaretsky) / S.A. Poznyakova. M., 2010. Rukopis.
- Sukhomlinsky V.A.* Ob umstvennom vospitanii / Sost. i avt. vstup. st. M.I. Mukhin. K.: Rad. shkola, 1983. 224 s.
- Sukhomlinsky V.A.* Serdtse otdayu detyam. Mn.: Nar. asveta, 1981. 288 s., 1 l. il.
- Elkonin D.B.* Psikhicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh. Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy / Pod red. D.I. Feldshyteyna, M. — Voronezh, 1997. S. 239—284.

НЕГАТИВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ОБУЧЕНИЯ В МАССОВОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ И ИХ СЕМЕЙ

А.Е. ЖИЧКИНА, Е.А. КРАВЕЦ

Обязательность получения детьми основного среднего образования порождает ряд негативных психологических последствий. Авторы указывают на две основных группы факторов, лежащих в основе таких последствий: нарушение психологических границ семьи представителями школы и депривирующее влияние школы на учащихся. Нарушение границ семьи со стороны школы выражается в давлении со стороны учителей на родителей с требованиями повлиять на поведение детей в школе, а также в насильственном вовлечении родителей в образовательный процесс. Преобладающим отношением представителей школы к родителям является авторитарный контроль. Частой эмоциональной реакцией родителей на нарушение границ семьи представителями школы является страх и чувство беспомощности, а также недовольство учителями. Депривирующее влияние школы на учащихся имеет эмоциональный и когнитивный аспекты. Образовательная депривация связана как с фрустрацией потребностей в безопасности, общении, достижениях и признании со стороны учителей, так и с неспособностью усвоить те большие объемы информации, которые требуются в школе. Следствием образовательной депривации становится негативное отношение к школе и отвращение к учебе. Авторы делают вывод, что обязательное среднее образование в том виде, в котором оно существует сейчас в России, наносит вред личности ребенка, его адаптации и его взаимоотношениям с родителями.

Ключевые слова: школьное образование, взаимодействие семьи и школы, психологические границы семьи, эмоциональное насилие, образовательная депривация, образовательные интересы семьи, детско-родительские отношения.

Как известно, согласно действующему российскому законодательству, получение детьми основного общего образования в Российской

Федерации является обязательным. Так, родители обязаны обеспечить получение детьми основного общего образования и создать условия для получения ими среднего (полного) общего образования (Семейный кодекс РФ, ч. 2 ст. 63). В то же время вопросы образования детей должны решаться родителями исходя из интересов детей и с учетом их мнения (там же, ч. 2, ст. 65). Наряду с тем что в законодательстве закреплено разнообразие форм получения образования, основной является очное обучение в массовой общеобразовательной государственной школе. В результате в основе существующей системы школьного образования в России лежит тезис (далеко не очевидный и явно сомнительный), что все интеллектуально сохранные дети могут и должны освоить школьную программу в полном объеме в установленные сроки, а все учителя и родители могут и должны обеспечить освоение детьми школьной программы в полном объеме в установленные сроки. Следование этому тезису, как будет показано ниже, создает крайне неблагоприятную социально-психологическую атмосферу в системе взаимоотношений между школой, детьми и их родителями.

Таким образом, уже на уровне законодательства в сфере получения образования детьми существует противоречие. С одной стороны, посещение массовой средней школы детьми фактически обязательно. (Другие формы получения образования детьми распространены намного менее массово и в связи с этим в данной статье подробно рассматриваться не будут.) С другой стороны, образовательный процесс в массовой школе организован, как правило, таким образом, что его осуществление противоречит интересам семьи и детей. Последнее утверждение, на первый взгляд дискуссионное, будет подробно аргументировано в данной статье.

Итак, фактическая обязательность получения детьми общего образования в массовой школе наряду с противоречием организации образовательного процесса интересам семей учащихся создает большое количество проблем в различных областях, а именно:

1) Нарушение психологических границ семьи представителями школы, которое выражается:

в проблеме давления со стороны учителей на родителей, чтобы они оказывали влияние на не желающих учиться и нормативно вести себя в предложенных условиях детей, повышали их успеваемость и влияли на поведение;

проблеме все большего насильственного вовлечения родителей в образовательный процесс в силу усложнения образовательных программ;

2) Депривирующее влияние школы на учащихся, которое выражается:

в пренебрежительном и неуважительном отношении учителей к детям, не соответствующим (частично или полностью) требованиям школьной образовательной системы;

выдавливании из школы тех детей, которые не могут и/или не хотят усваивать образовательную программу средней школы хотя бы в минимальном «троечном» объеме;

препятствии освоению других видов деятельности, общения, социализации, более соответствующих потребностям детей, в связи с чрезмерной учебной загруженностью, что в конечном счете снижает возможности адаптации ребенка;

ухудшении детско-родительских отношений, связанном с насильственной трансляцией родителями школьных требований, не соответствующих интересам или возможностям детей.

Перечисленные проблемы будут рассмотрены более подробно.

Нарушение психологических границ семьи представителями школы

Под нарушением психологических границ семьи в данной статье понимается комплекс воздействий со стороны представителей школы, который направлен на то, чтобы с помощью прямого давления, эмоционального насилия или манипуляций добиться от родителей поведения, нужного представителям школы, но противоречит собственным интересам родителей. Мы основываемся на определении границ, данном представителями телесно-ориентированного направления в психотерапии Г.В. Тимошенко и Е.А. Леоненко, согласно которому, границы — это способность выстраивать критерий, по которому человек производит различение или разделение каких-либо сущностей. По их мнению, «личными границами в психотерапевтическом смысле этого словам можно считать критерий, согласно которому человек различает свое и не свое — свои чувства и чужие чувства, свои желания и чужие желания, свою свободу и чужую свободу и т. п.» [Тимошенко, Леоненко, 2006, с. 331].

С этой точки зрения, взаимоотношения между представителями школы и родителями будут иметь признаки нарушения границ семьи, если школа будет навязывать семье чуждые ей ценности, действия, требования, игнорируя наличие у семьи собственных ценностей, представлений, намерений.

Имеющиеся в литературе описания взаимодействия семьи и школы часто содержат признаки нарушения границ семьи. Так, коммуникация между педагогами и родителями экспертами оценивается как односторонняя и, как правило, негативная: если родители приходят в школу, «им объясняют, как они неправильно себя ведут» [«Новая российская

школа: свобода или тирания?», 2011]. В массовой школе часто можно столкнуться с ситуацией, когда педагоги требуют от родителей заниматься с детьми учебными дисциплинами, а отсутствие таких занятий ставится родителям в вину, с игнорированием очевидного факта, что обучение в массовой школе в рамках программы является профессиональной обязанностью все же учителей школы, а не родителей учащегося. Очень часто родители сталкиваются с обвинениями, что дети недостаточно хорошо учатся, потому что родители мало с ними занимаются. Здесь можно заметить два проявления нарушения границ: 1) переложение на родителей функций школы; 2) эмоциональное насилие в адрес семьи, проявляющееся в обвинениях родителей.

Достаточно широко распространены составленные педагогами памятки для родителей об их *обязанностях по отношению к школе*, в которые включаются контроль за выполнением домашних заданий и поручений учителя, помощь школе в проведении совместных мероприятий и ремонте, участие в благотворительных акциях, «этическое поведение детей в школе», «участие в планировании учебного процесса» и т. п. [Байбородова, 2005, с. 123]. Список, к которому относятся приведенные выше цитаты, включает 27 пунктов родительских обязанностей по отношению к школе (!). Как правило, в такого рода памятках родителям вменяется в обязанность контролировать внешний вид детей в школе, выполнение ими домашних заданий, а также несение ответственности за поведение детей в школе. Очевидно, что такого рода памятки и озвученные в них ожидания являются грубым нарушением границ семьи.

При этом школа часто является закрытой для родителей в прямом и переносном смысле. По словам экспертов, принявших участие в круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания?» [2011], «школа боится запустить родителей. Посмотрите, первого сентября родители не пускают. Я понимаю, ситуация безопасности, так их и потом не пускают, и никогда не пускают», «учителем любой взрослый человек, присутствующий на его уроке, воспринимается как потенциальная угроза» [там же]. В случае проблемного поведения ребенка семье фактически объявляется война, направленная на выдавливание ребенка из школы.

Психологическими последствиями авторитарного контроля со стороны школы у родителей очень часто является страх и ощущение собственной беспомощности. Как отмечает социальный психолог, доцент РГГУ Ж. Шопина, «родитель школы боится, страшно боится. Вот уж для кого школа — система насилия. Потому что он складывает лапки и готов отдать куда угодно» [«Новая российская школа: свобода или тирания?», 2011].

Кроме того, родители учащихся часто недовольны низкой квалификацией учителей. Квалификация школьных учителей в среднем объективно очень низка, а их отношение к собственной профессиональной деятельности — резко негативно. Согласно данным исследования квалификации школьных учителей в семнадцати странах мира, озвученным директором Института развития образования ВШЭ И. Абалкиной на круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания» квалификация российских учителей со стажем «является одной из наиболее низких по сравнению с другими странами, а именно, находится на одной планке с Грузией и опускается ниже Ботсваны» [там же]. Согласно данным этого же исследования, для российских учителей характерен один из самых высоких уровней недовольства своей работой и своей жизнью. Поэтому среди родителей можно встретить мнение, что школа не может ничему научить, а может лишь проверить знания, и то в лучшем случае. В результате между семьей и школой часто складываются напряженные, негативные, основанные на обоюдном недоверии отношения. По словам эксперта, социального психолога Ж. Шопиной, «в сложившейся ситуации родители очень боятся школы, а школа боится родителей» [там же].

Депривирующее влияние массовой школы на учащихся

По отношению к детям в образовательном процессе массовой школы часто складывается ситуация, которая определяется рядом авторов как образовательная депривация. Депривация представляет собой психическое состояние, возникшее в результате жизненных ситуаций, где субъекту не предоставляется возможности для удовлетворения некоторых его основных (жизненных) психических потребностей в достаточной мере и в течение достаточно длительного времени» [Лангмейер, Матейчек, 1984, с. 18]. Образовательная депривация — это депривация, возникающая в образовательном учреждении вследствие условий, неблагоприятных для личностного развития ученика, ограничивающих возможности его самореализации [Бережнова, 2000]. Отдельными аспектами образовательной депривации являются эмоциональная депривация и когнитивная депривация [Алексеевкова, 2009, Бережнова, 2000]. Эмоциональная депривация со стороны педагога является следствием того, что учитель пренебрегает потребностями ученика, не позволяет проявляться его индивидуальности. Согласно данным исследования Л.Н. Бережновой [2000], наиболее важными потребностями учащихся в образовательном процессе являются потребность в безопасности, общении, достижениях и признании со стороны учителей. Фрустрация перечисленных потребностей приводит к эмоциональной депривации.

Рассуждая о причинах эмоциональной депривации в школе, члены Московской ассоциации детских психиатров и психологов Н.М. Иовчук и А.А. Северный указывают на особенности отечественной образовательной системы в целом как на ведущую причину депривации, называя ее унификационно-сепарационной. Цель данной системы, по словам авторов, не в создании возможностей максимального раскрытия учеником индивидуальных способностей к восприятию знаний с учетом его индивидуальных склонностей и личностных особенностей, а в достижении массой учеников единого для всех образовательного стандарта в условиях единых для всех поведенческих и этических требований. Авторы указывают, что если у школы нет возможности адаптировать ребенка к этим стандартам, она стремится сепарировать его, отделить, отбросить. Продолжая эксплуатировать подобный опыт, от которого в последние три десятилетия (на момент написания статьи — 1997 год. — *Прим. авторов*) все дальше уходит все цивилизованное человечество, наша система в лице администраторов образования объективно вынуждает учителя осуществлять психологическое насилие над ребенком [Иовчук, Северный, 1997]. По данным исследований, психологическое насилие в школах — факт повсеместный. Согласно данным опросов, проведенных П. Миковым и А. Суловым среди 640 учащихся старших классов школ Пермской области, свидетелями или жертвами психологического насилия со стороны учителей становились 58 % учащихся, физического насилия — 49 % учащихся, 6 % учащихся отметили, что физическое насилие со стороны некоторых учителей носит регулярный характер [Миков, Сулов, 2004].

Перечисленные факты свидетельствуют, что школа является местом регулярного эмоционального и, часто, физического насилия учителей над учащимися, что делает ее мощным фактором эмоциональной депривации.

Обратимся к другому аспекту образовательной депривации — когнитивному. Когнитивная депривация связана с тем, что знания усваиваются формально или же ученик ставится перед необходимостью осмыслить информацию, которую он еще в силу своих возрастных или индивидуальных особенностей не может усвоить. Необходимость заучивания большого объема непонятной ребенку информации приводит к отчуждению от усваиваемых в школе знаний и может рассматриваться как когнитивная депривация со всеми вытекающими из нее последствиями [Алексеевкова, 2009, Бережнова, 2000].

В качестве отдельного депривирующего фактора можно отметить «выдавливание» различными способами из школы детей, которые не

могут адаптироваться к школьным требованиям. А.А. Северный [2001] отмечает, что на 2001 год образовательная система нашего государства «выбросила 2 миллиона детей из школ». По словам этого автора, именно государство держит детей с задержками и нарушениями развития в «резервациях», именуемых вспомогательными учреждениями, где ребенок среди подобных себе может стать лишь еще более отсталым. Именно оно не создало никакой системы помощи детям с нарушенным общением, детям, не способным обучаться в общей массе в силу особенностей личности и поведения [Северный, 2001, с. 244]. То есть образовательной депривации подвергаются и дети, посещающие школу, так как организация образовательного процесса не способствует раскрытию их индивидуальных способностей к усвоению знаний, и, тем более, дети, которые в силу своих особенностей были переведены из массовой школы во вспомогательные учреждения. Депривирующим агентом при этом является российская государственная система образования в целом.

Следствием образовательной депривации для учащихся массовых школ становится негативное отношение к школе и отвращение к учебе [Бережнова, 2000; Беседина, 2004]. Значительная часть детей относится к школе либо равнодушно-терпеливо, почти никак не обсуждая, то есть вытесняя ее из сферы своих интересов, либо откровенно негативно: «ненавижу школу!» Эти слова слышат каждый день многие взрослые от детей и дети друг от друга. Согласно данным исследования компании КОМКОН, проведенного в 2009 году среди детей 7—15 лет, с удовольствием ходят в школу лишь 42 % опрошенных, причем наиболее низок этот показатель для тринадцати-пятнадцатилетних подростков. Среди этой возрастной группы с удовольствием ходят в школу меньше трети детей (31 %). Согласно данным этого же исследования, примерно четверть школьников (24 %) скучают на уроках и примерно пятая часть (20 %) недовольны учителями [Отношение детей к школе, 2009]. Еще более впечатляющие данные были озвучены на круглом столе «Новая российская школа: свобода или тирания?» И. Абалкиной. Согласно этим данным, школу ненавидят 88 % учащихся [Терешатова, 2011]. Таким образом, огромное число детей в масштабе страны ходят каждый день в ненавистное или неприятное для них место.

Существуют и другие пути получения образования, кроме ежедневной школы, но и на этих путях хотя и в меньшей степени присутствуют проблемы обязательной программы, отсутствия выбора и недоверчивого школьного контроля. В интернет-сообществе родителей, обучающихся детей на семейной форме образования freedu.livejournal.com,

в качестве одной из основных проблем озвучивается необходимость следования обязательной школьной программе, частые промежуточные аттестации, на которых в ряде случаев применяется формальный механистический подход к оценке и проверке знаний, а также демонстрируется негативное отношение к результатам нешкольного обучения и к педагогическим навыкам родителей. Данные высказывания родителей находят подтверждение и в академической среде. В частности, социальным психологом Ж. Шопиной в рамках круглого стола «Новая российская школа: свобода или тирания?» [2011] была озвучена мысль, что «содержание, которое предлагают детям в школе, настолько отчуждено от их жизни, что оно воспринимается как что-то отдельное». Организация процесса получения среднего образования в массовой школе, таким образом, идет вразрез с образовательными интересами детей и семей в целом. Более конкретно, интересы семей далеко не всегда (по содержанию и срокам) соответствуют школьной программе, однако позволяют развивать мышление (что, собственно, и является основной целью получения образования), творческие способности и формировать личность обучающегося не менее успешно, чем материал школьной программы.

Рассогласование ценностей детей и школы в образовательном процессе не является исключительно свойством российской школы, оно присуще всей системе школьного образования в индустриальном обществе. По словам М. Мид, в примитивном обществе дети учатся тому, что необходимо, чтобы быть взрослым, а в индустриальном обществе дети учатся тому, что, как кто-то полагает, они должны будут делать [Мид, 1988]. Однако в современной российской школе это рассогласование достигает значительных масштабов и в связи с этим оказывает влияние, разрушающее личность и здоровье ребенка. Так, в связи с большими объемами учебного материала даже в начальном и среднем звене часто можно встретить выполнение детьми домашних заданий до одиннадцати-двенадцати часов ночи. В средней и старшей школе этот процесс вместе с учебой в школе часто занимает двенадцать часов и более, в результате чего на сон остается меньше восьми часов. Данные о перегруженности школьников встречаются в педагогической литературе в течение последних двух десятилетий. В частности, Е.В. Зязева в своем диссертационном исследовании 1998 года показывала, что средняя продолжительность учебного дня учащихся 9—11-х классов (учитывая все виды учебных занятий) составляла 12,5 часов, а максимальная 14—16,5 часов, что приводит к серьезным психофизиологическим перегрузкам. Согласно сведениям Министерства общего профессионального образо-

вания, по сравнению с 1945—1946 гг. количество учебных часов увеличилось на 100 % [Зязева Е.В., 1998; О направлении учебных планов..., 1991]. Повышенные школьные требования не только входят в конфликт с интересами ребенка и семьи в целом, но и наносят существенный вред здоровью детей и их развитию. Такое обучение не оставляет места для деятельности, игры и общения детей в реальных жизненных условиях. Другими словами, повышенный объем учебной нагрузки играет в жизни современных российских школьников депривирующую роль. Чрезмерная учебная загруженность препятствует освоению других, более соответствующих реальным потребностям ребенка возможностей получения знаний, формирования умений и навыков, а также вариантов социализации. Значительный объем учебного материала, необходимого для освоения с точки зрения соответствия школьным требованиям, не способствует формированию их компетентности в различных аспектах жизни, а, напротив, препятствует ему.

Этот вывод подтверждается данными исследований так называемой «функциональной грамотности», проведенными С.Г. Вершловским и С.Д. Матюшкиной. Функциональная грамотность определяется как «способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью» [Вершловский, Матюшкина, 2007, с. 141]. Эмпирически данное понятие включало в себя следующие индикаторы: общую (умение писать, считать, формулировать свои мысли, заполнять документы), информационную, компьютерную, коммуникативную грамотность, а также владение иностранными языками (на уровне бытовой лексики), грамотное решение бытовых проблем; грамотность действий в чрезвычайных ситуациях; правовую и общественно-политическую грамотность. На наш взгляд, функциональная грамотность является условием адаптированности личности, так как ее составляющие способствуют решению разного рода жизненных проблем.

В исследовании было показано, что уровень функциональной грамотности выпускников средних школ 2005 года существенно снизился по сравнению с ее уровнем у выпускников 2003 года. Это касается всех показателей, за исключением компьютерной грамотности и владения иностранными языками. Это означает, что в течение последнего десятилетия выпускники школ демонстрируют все меньшие способности находить и анализировать информацию, решать бытовые проблемы, адекватно вести себя в чрезвычайных ситуациях, работать в команде и уметь договариваться с другими людьми, отстаивать свои права и интересы и разбираться в политическом процессе. Кроме того, «бытовая умелость», т. е.

связанная с непосредственным жизнеобеспечением, выражена у учащихся сильнее, чем грамотность, необходимая для выполнения будущих социальных и профессиональных ролей и гражданских обязанностей. Таким образом, формирование функциональной грамотности, осуществляемое в процессе школьного обучения, отстает от освоения умений, получаемых молодыми людьми в повседневной жизни [Вершловский, Матюшкина, 2007].

В пользу высказываемой точки зрения свидетельствуют данные, согласно которым, *жесткая адаптация учащихся к школе в перспективе, после выпуска из школы, снижает возможности их адаптации*. Эти данные были получены в диссертационном исследовании А.С. Волович [1990]. В результате ригидного следования учащимися школьным социальным нормам необходимые для жизни вне школы навыки, умения, знания остаются неосвоенными или осваиваются позже, чем это требуется по возрасту. Выпускники школ, характеризующиеся ригидным следованием школьным социальным нормам и успешные в учебе, часто оказываются недостаточно адаптированными в вузе. Это проявляется в затруднениях адаптации к новой учебной деятельности в вузе (требования которой отличаются от школьных), равно как и к новой социальной среде, также отличающейся от школьной. По данным этого же исследования, ригидная адаптация к школьным социальным нормам и требованиям сопровождается трудностями самостоятельной постановки жизненных целей и нарушениями планирования жизненного пути.

Данные, полученные относительно функциональной грамотности учащихся С.Г. Вершловским и С.Д. Матюшкиной, согласуются с результатами международных тестирований школьников PISA 2000 и 2006 годов. PISA (Programme for International Student Assessment) представляет собой международную программу по оценке образовательных достижений учащихся, в которой принимают участие 15-летние учащиеся. Результаты тестирования PISA соответствуют «общей грамотности» в понимании С.Г. Вершловского и С. Д. Матюшкиной. Согласно данным PISA 2006 года, 27 % российских учащихся не овладели базовым уровнем по математике и 35 % — по чтению. Это означает, что более трети российских выпускников основной школы не способны использовать чтение как средство для своего дальнейшего образования. Результаты тестирования российских школьников ухудшились с 2000 по 2006 год, а именно, число не владеющих базовым уровнем чтения увеличилось с 28 до 35 % [Цукерман, Ковалева, Кузнецова, 2007]. Наиболее сложными для отечественных школьников были задания на интерпретацию и обобщение информации в литературных тестах; задания на нахождение ин-

формации, заданной в явном виде, и формулирование прямых выводов на основе имеющихся фактов, в информационных тестах [Пинская и др., 2009]. То есть около трети российских старшеклассников имеют существенные сложности с пониманием текстов, которое является жизненно важным умением в современных условиях и формирование которого — одна из приоритетных задач школы.

Как отмечают исследователи функциональной грамотности С.Г. Вершовский и С.Д. Матюшкина [2007], «функциональная грамотность выступает неперенным условием успешной адаптации молодых людей к окружающей среде. В современных условиях она является гарантией выживания человека и атрибутом непрерывного образования» [с. 144].

Приведенные данные фактически свидетельствуют о значительном снижении эффективности образовательного процесса в школах в течение последних десяти лет и, более того, о негативном его влиянии на возможности адаптации выпускников средних школ. Результаты косвенно свидетельствуют об отсутствии позитивного влияния школьного обучения на процесс социализации, так как выпускники средних школ в среднем имеют низкие показатели коммуникативной грамотности. Коммуникативная грамотность включает в себя умение работать в группе, расположить к себе других людей, не поддаваться колебаниям своего настроения, приспосабливаться к новым требованиям и условиям, а также организовать работу группы. Результаты исследования PISA свидетельствуют о все более негативном влиянии школьного образования в течение последнего десятилетия даже на такую составляющую функциональной грамотности, развитие которой традиционно входило в обязанности школы, — умение читать, понимая смысл прочитанного, и умение понимать суть несложных, находящихся в рамках школьной программы математических расчетов.

Наконец, подробно описанное в первой части данной статьи активное нарушение представителями школы границ семьи имеет собственные эмоциональные последствия не только для родителей, но и для самих учащихся. Поскольку семья представляет собой единую систему, естественно, что нарушение представителями школы ее границ ухудшает детско-родительские отношения, негативно влияет на эмоциональный климат внутри семьи и нарушает ее функционирование как целого. В ситуации постоянного давления со стороны школы перед родителями стоит выбор: быть на стороне своего ребенка против школьной системы (вступать с ней в конфронтацию или в некотором роде обманывать ее, делая задания вместе с ребенком или вместо него) или выступить на стороне

школьной системы, влияя на ребенка с помощью откровенного психологического насилия с помощью явных или скрытых манипуляций. Выступление родителей на стороне школьной системы создает для ребенка, испытывающего трудности школьной адаптации, вдвойне травматичную ситуацию.

В результате для немалой доли детей обучение по обязательной образовательной программе сопровождается психологическим насилием со стороны учителей и/или родителей. Указанные проблемы напрямую негативно влияют на детско-родительские отношения, так как не существует работающих методов мотивировать всех без исключения детей на радостное, увлеченное и успешное освоение всего содержания учебного материала по школьной программе в установленные сроки в установленном объеме. Ребенок, в интересах и с учетом мнения которого должен осуществляться образовательный процесс, зачастую оказывается в ситуации двойного давления — со стороны школы и со стороны родителей, без права выхода из этой ситуации.

Проблема влияния нарушения представителями школы границ семьи на функционирование детско-родительских отношений до сих пор мало изучена. В литературе указывается, в частности, что «непосредственное влияние родителей на учебный процесс весьма ограничено» [Сапоровская, 2002, с. 154]. Кроме того, влияние школьных трудностей ребенка на отношения внутри семьи не рассматривается, зато постулируется, что «родитель зачастую обуславливает многие школьные проблемы ребёнка» [там же, с. 155].

Не отрицая влияния внутрисемейных отношений на процесс адаптации ребенка к школе, мы считаем важным изучение фактора влияния адаптации учащегося к школе на его эмоциональное благополучие внутри семьи. Мы рассматриваем его как один из вариантов образовательной депривации, когда в ситуации солидаризации родителей с превышающими детские возможности совладания требованиями школы депривируются потребности учащихся в безопасности и признании не только в рамках школы, но и в рамках семьи. Последнее, в свою очередь, ставит под угрозу личностное развитие ребенка в целом и его адаптацию в широком смысле как в рамках школы, так и в рамках семьи.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеевкова В.Г.* Личность в условиях психической депривации. СПб., 2009.
- Байбородова Л.В.* Взаимодействие семьи и школы. М., 2005.
- Бережнова Л.Н.* Предупреждение депривации в образовательном процессе. СПб., 2000.

- Беседина М.В.* Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Вершиловский С.Г., Матюшкина М.Д.* Функциональная грамотность выпускников средних школ // Социологические исследования. 2007. Май.
- Волович А.С.* Проблемы социализации выпускников средней школы: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.
- Закон РФ «Об образовании» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
- Язьева Е.В.* Реализация полифункциональных возможностей домашнего задания в решении образовательных задач по химии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Тобольск, 1998.
- Иовчук Н.М., Северный А.А.* Учитель и ученик: истоки психологического насилия // Дети России: насилие и защита: Материалы Российской науч.-практ. конференции / Науч. ред. Н.В. Вострокнутов, А.А. Северный. М., 1997.
- Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984.
- Мид М.* Культура и мир детства. М., 1988.
- Миков П., Суслов А.* Права человека в школах Пермской области. Пермь, 2004.
- Новая российская школа: свобода или тирания? Материалы круглого стола, проведенного в информационном агентстве «Росбалт»: Электронная аудиозапись. 2011. <http://video.yandex.ru/users/d-konkurs/view/24#>
- О направлении учебных планов на 1991/92 учебный год // Вестник образования: Справочно-информационное издание Министерства образования РСФСР. 1991. № 3.
- Отношение детей и подростков к школе: Электронный документ: 31.08.2009. URL: <http://www.rdt-info.ru/20090831146/otnoshenie-detey-i-podrostkov-k-shkole.html>
- Пинская М.А., Тимкова Т.В., Обухова О.Л.* Почему грамотность чтения российских восьмиклассников ниже, чем четвероклассников? Углублённый анализ результатов международных сравнительных исследований качества образования PIRLS и PISA. Электронный документ: 2009. URL: www.ciced.ru/docs/2009_10_02.../PIRLS_PISA.doc
- Сапоровская М.В.* Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как факторы школьной адаптации первоклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. Кострома, 2002.
- Северный А.А.* Проблемы охраны психического здоровья детей в России // Сборник тезисов международной конференции «Подростки и молодежь в меняющемся обществе (проблемы девиантного поведения)» / под ред. Н.В. Вострокнутова. М., 2001.
- Семейный кодекс РФ от 29 декабря 1995 г. № 223-ФЗ.
- Терешатова Е.В.* Новая российская школа: свобода или тирания? Электронный документ: 16.05.2011. URL: <http://direktor.ru/blog.htm?id=190>
- Тимошенко Г.В., Леоненко Е.А.* Работа с телом в психотерапии: Практическое руководство. М., 2006.

Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Хорошо ли читают российские школьники? // Вопросы образования. 2007. № 4.

NEGATIVE PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF THE STUDIING IN THE MASS SECONDARY SCHOOL FOR THE PUPILS AND THEIR FAMILIES

A.E. ZHICHKINA, E.A. KRAVETS

Obligation of receiving by children of the main secondary education generates a number of negative psychological consequences. Authors point to two main groups of the factors underlying such consequences: violation of psychological borders of a family by representatives of school and depriving influence of school on pupils. Authors draw a conclusion that obligatory secondary education, in that kind in which it exists now in Russia, harms of the personality of the child, his adaptation and to his relationship with parents.

Keywords: school education, emotional violence, educational deprivation, child parental relations.

Alekseenkova V.G. Lichnost' v uslovijah psihicheskoy deprivacii. SPb., 2009.

Bajborodova L.V. Vzaimodejstvie sem'i i shkoly. M., 2005.

Berezhnova L.N. Preduprezhdenie deprivacii v obrazovatel'nom processe. SPb., 2000.

Besedina M.V. Obrazovatel'naja sreda kak faktor emocional'noj deprivacii, vlijajushhej na somaticheskoe zdorov'e podrostkov: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. M., 2004.

Vershlovskij S.G., Matjushkina M.D. Funkcional'naja gramotnost' vypusnikov srednih shkol // Sociologicheskie issledovanija. 2007. Maj.

Volovich A.S. Problemy socializacii vypusnikov srednej shkoly: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1990.

Zakon RF "Ob obrazovanii" ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.

Zjazeva E.V. Realizacija polifunkcional'nyh vozmozhnostej domashnego zadaniya v reshenii obrazovatel'nyh zadach po himii: Avtoref. diss. ... kand. ped. nauk. Tobol'sk, 1998.

Iovchuk N.M., Severnyj A.A. Uchitel' i uchenik: istoki psihologicheskogo nasilija // Deti Rossii: nasilie i zashhita: Materialy Rossijskoj nauch.-prakt. konferencii / Nauch. red.: N.V. Vostroknutov, A.A. Severnyj. M., 1997.

Langmejer J., Matejchek Z. Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste. Praga, 1984.

Mid M. Kul'tura i mir detstva. M., 1988.

Mikov P., Suslov A. Prava cheloveka v shkolah Permskoj oblasti. Perm', 2004.

Novaja rossijskaja shkola: svoboda ili tiranija? Materialy kruglogo stola, provedennogo v informacionnom agentstve «Rosbalt»: Elektron'naja audiozapis'. 2011. <http://video.yandex.ru/users/d-konkurs/view/24#>

- O napravlenii uchebnyh planov na 1991/92 uchebnyj god // Vestnik obrazovaniya: Spravochno-informacionnoe izdanie Ministerstva obrazovaniya RSFSR. 1991. № 3.
- Otnoshenie detej i podrostkov k shkole: Elektronnyj dokument: 31.08.2009. URL: <http://www.rdt-info.ru/20090831146/otnoshenie-detey-i-podrostkov-k-shkole.html>
- Pinskaja M.A., Timkova T.V., Obuhova O.L.* Pochemu gramotnost' chtenija rossijskikh vos'miklassnikov nizhe, chem chetveroklassnikov? Uglubljonnyj analiz rezul'tatov mezhdunarodnyh sravnitel'nyh issledovanij kachestva obrazovaniya PIRLS i PISA. Elektronnyj dokument: 2009. URL: www.ciced.ru/docs/2009_10_02.../PIRLS_PISA.doc
- Saporovskaja M.V.* Detsko-roditel'skie otnoshenija i sovladajushhee (koping) povedenie roditel'ev kak faktory shkol'noj adaptacii pervoklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. Kostroma, 2002.
- Severnyj A.A.* Problemy ohrany psihicheskogo zdorov'ja detej v Rossii // Sbornik tezisov mezhdunarodnoj konferencii "Podrostki i molodezh' v menjajushhemsja obshhestve (problemy deviantnogo povedenija)" / pod red. N.V. Vostroknutova. M., 2001.
- Semejnij kodeks RF ot 29 dekabrya 1995 g. № 223-FZ.
- Tereshatova E.V.* Novaja rossijskaja shkola: svoboda ili tiranija? Elektronnyj dokument: 16.05.2011. URL: <http://direktor.ru/blog.htm?id=190>
- Timoshenko G.V., Leonenko E.A.* Rabota s telom v psihoterapii: Prakticheskoe rukovodstvo. M., 2006.
- Tsukerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznecova M.I.* Horosho li chitajut rossijskie shkol'niki? // Voprosy obrazovaniya. 2007. № 4.

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В СУДЬБЕ ОДНОГО УЧИТЕЛЯ

Н.Г. СИМУНОВА

Статья посвящена описанию пути автора из педагогики в психотерапию и практику оказания психологической помощи детям с особенностями развития. Дается автобиографическое описание того, какое влияние на профессиональное развитие автора оказало знакомство с рефлексивно-деятельностным подходом и включение его в арсенал своих профессиональных средств.

Ключевые слова: учитель, ученик, психологическая помощь, рефлексивно-деятельностный подход, позиция учителя, профессиональное развитие.

Итак, много-много лет назад я была авторитарным учителем истории, замирала от страха из-за того, что дети не отвечают «правильно» на уроке, злилась на учеников: плохо учат, на их родителей: не проверяют выученное. Уроки шли натужно, под скрип уходящего смысла деятельности, и последние всхлипы интереса к преподаванию спасала «внеклассная работа», а проведение уроков было мучительной «нагрузкой». Переживая «кризис жанра», оставила «уроководительство», пошла учиться на психолога (ожидая, что меня научат *эффективно воздействовать на детей*). Я чувствовала себя «засланным казачком»: мол, выведаю у психологов хитрые приёмы и научу коллег, как с этими детьми справляться. Но в процессе обучения *идея об эффективном и безошибочном воздействии сменилась на вопрос: что с нашим взаимодействием?* Именно контакт с детьми стал основной заботой и удовольствием.

Размышляя об эффективности коррекционно-развивающих занятий с первоклассниками, которые плохо адаптировались к школьному обучению и «выпадали из гнезда», я пришла к выводу, что главной «мишенью» работы с ними может стать взаимодействие с учителями. Многие учителя не любят первоклассников с трудностями, отвергают их, злятся, что дети не усваивают вписываемое в них. Я стала придумывать, как «подружить» учителя с «неуспешным» учеником, и ученика — с ним самим и учебным процессом. Интуитивно пришла к такой практике: стала рассказывать учителю о продвижении ученика на моих занятиях, помогая находить сле-

ды продвижения в классной работе на уроке, тем самым подтверждая успешность усилий и самого учителя. Мы стали договариваться с учителями о посильных требованиях в подготовке к самостоятельной работе. Тогда мы ещё не называли это актуальной трудностью и зоной ближайшего развития. Но требовалось какое-то развитие в осмыслении этой деятельности, и тут произошла Встреча с В.К. Зарецким и его РДП.

Важной вехой стала Летняя школа для детей с трудностями в обучении, куда пригласил меня Зарецкий. Это восхитительное действо происходило в Нытвенском районе Пермской области. Там, на высоком берегу полноводной Камы, никуда не спеша, учителя, психологи и дети с доверием друг к другу весело и творчески искали способы эффективного решения выбранной задачи. Так как ни у кого не было готового ответа, а была опора на уважение и открытость друг другу, поиск становился азартным и радостным.

Там я познакомилась с А.Н. Антоновой и Н.Ю. Абашевой — учителями, которые именно так относились к ученикам, как я безуспешно призывала относиться московских коллег. Прежде всего, это педагоги высочайшей квалификации, виртуозно владеющие предметом, способные эффективно, гибко реагировать и оценивать ситуацию на уроке, имеющие в арсенале сто способов и упражнений на любой случай.

Учителя, приехавшие в летнюю школу со своими «трудными» учениками, менялись на глазах. Они могли открыто говорить о своих размышлениях, сомнениях, в безопасной обстановке принимать своё несовершенство. Часто в горьких беспомощных слезах вдруг приходило откровение, восторг от собственного открытия или вырвавшейся на свободу «живой мысли ребёнка», которую ты не задушил, а принял как драгоценность.

Вернулась в Москву с горящими глазами, взяла часы истории (после 6 лет перерыва) в трёх пятых классах, с наслаждением и нетерпением готовилась к каждому уроку и с ещё большим воодушевлением их проводила. Сначала казалось, что мне просто повезло с учениками — замечательный 5а, удивительный 5б и очень интересный 5в — и все 3 класса очень разные. На следующий год мне дали 3 других класса, они отличались от предыдущих, но мои эмоции были похожими. Чем же объяснялась эта перемена? Мне стали интересны сам процесс и дети с их реакцией, чувствами, рассуждениями и, самое главное, с ошибками. Не раз искренне говорила на уроке ученику: «Спасибо, такая красивая ошибка, ты мне очень помог, теперь я понимаю, как это можно объяснить». Страх и раздражение, что ученик не говорит то, чего я от него жду, сменились интересом: а как он воспринял информацию, почему он именно так это представляет?

Главным, направляющим учебного процесса стало осознание ценности ошибки как отправной точки развития и поиск нового способа познания и овладения навыками учебной деятельности. Да и само содержание урока стало интересным совпадением жизненного опыта учеников и моего личного опыта. Так я работала 3 года, а удовольствие и радость не проходили. Возникло ощущение свободы, которое наполнялось мыслью, что нет ни плохих, ни хороших учеников — все разные и все вызывают искренний интерес, так как добавляю свою краску в картину мироздания. И каждый ребёнок может развиваться в своём темпе, двигаться в своей зоне ближайшего развития.

Рефлексивно-деятельностный подход при определённых условиях благотворно сказывается не только на успешности ученика, но и на компетентности учителя. Учитель освобождается от страха неуспешности ученика, ошибка становится источником совместного творчества ученика и учителя, они вместе создают новый способ безошибочного действия. Одновременно с преподавательской деятельностью такими же радостными стали индивидуальные занятия с детьми начальных классов. На первой встрече, когда я просила показать мне тетради, дети понуро протягивали мне свои «двойки», на последующих занятиях мы постепенно переходили к азартному изучению ошибок: анализировали, каким образом они получаются, и решали, с какой из трудностей будем бороться в первую очередь. Когда зона ближайшего развития определялась, возникали условия для сотрудничества с учителем, мы уже не фиксировались на несовершенствах ученика, а отмечали его победы, продвижение и, следовательно, позитивный опыт самого учителя.

Мне хотелось расширить свой опыт, работать там, где есть осознанный запрос к психологу — так я оказалась в интернате для детей из социально незащищённых семей. Работала психологом, вела уроки математики и чтения в 3-м коррекционном классе. Через 4 года на базе интерната открыли школу для детей с девиантным поведением. Там уж точно нужны были новые подходы, так как традиционным способом дети учиться не могли, и на все привычные действия учителей у них было мощное противодействие. В роли психолога старалась работать с педагогами в рамках РДП. На базе разработок лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью МГППУ, работавшей под руководством В.К. Зарецкого, было организовано обучение педагогов, снимались на видео уроки, проводился их подробный анализ. По моим наблюдениям успешен в освоении РДП в формате урока прежде всего сильный «предметник», то есть педагог, отлично владеющий предметом, способный оторваться от методички и умеющий устанавливать контакт с классом. Подход даёт педагогу освобождение в творчестве, разделение ответственности с учеником, открывает новые ресурсы ученика, помогает учить на уроке каж-

дого. Но даже педагоги, активно сопротивлявшиеся из опасений, что требуемые от них личные изменения будут слишком болезненны и трудны, через несколько лет признавались, что обучение помогло им освоиться с учебным процессом в особых условиях школы для детей с девиантным поведением.

Сейчас я работаю в центре социальной помощи семье и детям. Занимаясь с детьми, имеющими трудности в обучении, консультирую родителей.

Каждый раз, когда возникают сбои в контакте с ребёнком, я анализирую свою позицию. И всегда оказывается, что как только я перестаю идти рядом, забегая вперед, расчищая услужливо путь, или «взваливаю на себя» ученика и тащу его вперед — я отклоняюсь от принципов подхода и процесс прерывается. А происходит это в том случае, когда целью становится непременно выполнение объёма учебного материала — ученик в таком случае становится фоном, а не фигурой.

В организации совместной рефлексии занятий мне помогла схема, предложенная В.К. Зарецким.

1. Что ты смог сделать сам?
2. Что ты сделал с моей помощью?
3. Что я сделала, помогая тебе?
4. Что ты теперь можешь делать сам или чему ты сможешь вскоре научиться?

Эта схема оказалась универсальной, помогает в укреплении субъектной позиции ученика. Отвечая на вопросы, ученик осознаёт смысл собственной деятельности. Схема особенно эффективна в работе с немотивированными учениками. Отвечая на вопрос «Что ты сделал *сам?*», человек получает почву под ногами, осознаёт свои возможности, охотно опирается на открывшиеся ресурсы. И традиционный треугольник Взрослый-Ученик-Проблема перестраивается из Взрослый «против» Ученика+Проблема в Ученик+Взрослый «против» Проблемы.

Вместе легче создать мотивацию к работе над эффективным способом действия и, главное, обращаться к этому новому способу в процессе деятельности.

Так, выяснилось, что если не «закатывать глаза к небу», ожидая, что как-то разделится само 26770 на 286, а взять и посчитать на листочке, вполне можно с этой задачей справиться. Что если следовать алгоритму решения уравнений, ты умеешь их решать. Что краткая запись условия задачи — не дополнительная трудность для удовольствия учителя, а лично тебе помогает осмыслить содержание и наметить план решения, и тогда оказывается, что ты умеешь решать задачи!

Одна из интереснейших тем для меня: как педагогу держаться в рамках Подхода. Как действительно сохранять отношения сотрудничества,

а не имитировать сотрудничество с учеником, и самое главное, как отследить имитацию в процессе общения.

Вот, например, работала долго с мальчиком 9 лет, вроде бы «рефлексиrowали», а дело двигалось очень медленно, и успеха в школе так и не получалось. И вот однажды на мой вопрос: «Как ты думаешь, почему при списывании текста в классе ты делаешь много ошибок, а в домашней работе их практически не делаешь?», мальчик ответил:

- Я сейчас контролирую себя.
- !!!!!?? Ты умеешь контролировать?
- Умею.
- А в классе ?
- В классе я не успеваю всё делать.

Для меня было откровение, что этот ребёнок вообще способен произнести такое слово. Я билась много месяцев, все ошибки тщательно прорабатывали «и так и этак». При этом учитель в школе никак не поддерживал наших усилий, ежедневно игнорировал выполненную домашнюю работу с подробной работой над ошибками, ежедневно ставил двойки за классную работу, хотя ученик старательно выполнял весь объём заданий на каждом уроке, допуская самые разнообразные ошибки. Выяснилось, что в классе слишком быстрый для него темп, ребёнок старается угнаться за одноклассниками и пишет, как получится, не успевая думать. Мы решили попробовать работать в «своём» темпе и «контролировать». А если что-то не успеет, доделать в домашней работе, главное не допускать проработанные ошибки при самостоятельной работе в классе. Мальчик начал учиться управлять своей уверенностью, перестал выполнять задания «наобум». У него появился интерес к выполнению упражнений и уважение к своей деятельности.

Больше всего меня изумило, что я не находила собственных ресурсов этого ребёнка, а они у него были, как выяснилось. Я всё старалась усовершенствовать способы его деятельности, поддерживала его в борьбе с учительницей, но он-то любил идти своим путём, а с новым способом чаще всего доверчиво смирялся, но без удовольствия. Искать и особенно находить ресурсы ученика — большое удовольствие!

Неожиданно пришлось опереться на РДП при консультировании мамы 4-летнего мальчика. Тревогу родителей вызывало эмоциональное состояние ребёнка, его пассивность, желание «оставаться малышом». Контакт с мамой устанавливался очень трудно, она была как в броне.

Молодая женщина, с напряженным насупленным лицом жёстко поведала мне, что сын посещает занятия по подготовке к школе, и она, не смотря на занятость и усталость, делает с ним уроки.

— А что бывает, когда Ваш сын ОШИБАЕТСЯ?»

— Ну, последнее время я на него не кричу, но меня раздражает, когда он что-то делает неправильно, я думаю, почему у меня такой глупый ребёнок?

— А во что Вы играете с ребёнком?

— Я считаю, что он сам должен играть, я играть не люблю.

— А что Вы читаете ребёнку?

— Я ему ставлю аудиокассеты.

Вопрос про ошибку я задала автоматически, так как разговор шёл о домашнем задании. Но обсуждение роли ошибки как ресурса для развития самого ребёнка и взаимоотношений в семье оказалось очень плодотворным и эффективным. Женщина охотно рассказала о трудностях, которые возникают у неё в процессе занятий с сыном. Я предложила включать игры, где бы ребёнок мог быть экспертом, где бы не было единственного правильного ответа. Предложила разные формы игрового взаимодействия с ребёнком, при которых он мог бы сам оценивать результат своей деятельности. Мы обсудили неограниченные возможности радостного познания мира и развития у ребёнка доверия к своему опыту при условии, что взрослые взаимодействуют с ребёнком, а не воздействуют на него (разговор был в других терминах, понятных женщине, не знакомой с РДП).

Мамино лицо разгладилось, появилась ласковая, доверчивая улыбка. Возникло доверие, необходимое для дальнейшей нашей работы.

Завершая своё повествование, могу сказать, что Встреча с РДП и Зарецким, знакомство с искренними творческими коллегами, помогли мне обнаружить собственные ресурсы, что сделало мою жизнь в профессии интересной и радостной.

REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH: STORY OF ONE TEACHER

N.G. SIMUNOVA

The article describes the author's interest in psychology, reasons that impelled her to switch over from pedagogy to psychotherapy and counseling children with special needs. It gives an autobiographical description of the impact that reflective-activity approach made on author's professional development and its introduction to her professional tools.

Keywords: teacher, student, psychological help, reflective-activity approach, the position of teacher, professional development.

ПОСТРОЕНИЕ УРОКА НА ПРИНЦИПАХ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

А.Н. АНТОНОВА

В статье излагается технология построения урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода. Дается характеристика основных этапов построения такого урока: установление эмоционального контакта с учениками, формирование общего замысла урока, выстраивание отношений сотрудничества, при которых ученик становится субъектом собственной деятельности, освоение способа действия, испытание способа, работа над ошибкой, перестройка способа. Подчеркивается, что выстраивание отношений сотрудничества, при которых ребенок занимает субъектную позицию по отношению к учебной деятельности, существенно меняет позицию учителя, который фактически становится консультантом по освоению материала, выработке способов действия и их перестройке в случае появления ошибок и трудностей. Особый акцент в оказании помощи ученику делается на организации рефлексии и работе со смыслом.

Ключевые слова: РДП, смысл, рефлексия, способ действия, осознание и перестройка способа, отношения сотрудничества, развитие.

В течение всей педагогической деятельности я пыталась решить проблему оказания помощи неуспевающим ученикам. В конце 1990-х гг. положение обострилось в связи с ухудшением социальной обстановки в посёлке: были открыты два детских дома, воспитанники которых стали учениками нашей школы.

Во время летних каникул в районе была организована Летняя школа (ЛШ) для детей, которые имели пробелы в знаниях, прогуливали уроки. В ЛШ эти проблемы удалось решить [Антонова, 2000; Симунова, 2000]. Дети за три неполных недели сумели компенсировать многие пробелы, существенно продвинулись в предмете, приобрести вкус к учебе, а главное — сохранили приобретенный опыт преодоления учебных трудностей на последующие годы.

Работа в ЛШ строилась на принципах рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [Зарецкий, Гордон, 2001]¹.

Основой РДП являются теоретические положения учёных-психологов Л.С. Выготского [1984], П.Я. Гальперина [1966], их последователей Н.Г. Алексеева [2002], В.К. Зарецкого [2008]:

обучение становится более эффективным, когда способствует развитию самопознания (осознанности, рефлексии);

в процессе обучения ученик является субъектом учебной деятельности;

учебный процесс строится по схеме «замысел — реализация — рефлексия»;

центральной категорией на протяжении всего учебного процесса является «смысл».

После ЛШ 1999 г. я перенесла принципы работы РДП в обычную школу, так как с этими ребятами мне предстояло работать учителем математики. Поскольку ЛШ были рассчитаны на оказание помощи детям с трудностями в обучении, имеющим глубокие пробелы в знаниях, отстающим от сверстников, то в центре учебного процесса стала работа с ошибкой (трудностью), как правило, индивидуально ориентированная, так как даже при одинаковых ошибках у разных детей обычно бывают разные причины и трудности. Поэтому и помощь им нужна разная. Это и составляет основную проблему и основное отличие в построении урока на принципах РДП от урока, проводящегося по обычной технологии: как в условиях работы с классом обеспечить движение каждого ученика по своей собственной траектории.

Технология работы с классом на принципах РДП

1. Урок начинаю с того, что устанавливаю эмоциональный контакт. Он необходим, так как людям, собирающимся что-то делать вместе, важно почувствовать друг друга, понять особенности эмоционального состояния каждого партнёра. Учитель и ученики встретились. Что-то с ними происходило, но порознь, они были в разных пространствах. У учителя был другой урок, у детей тоже. Там могли произойти события, от которых они сразу не могут отстраниться. Если кто-то поссорился с другом — это не мелочь, это событие его жизни, субъективно ничуть не менее значимое, чем предстоящий урок. Это не значит, что надо обсуждать каждое такое событие на уроке. Обычно достаточно дать понять,

¹ Подробнее о летних школах можно прочитать в статье Ю.В. Зарецкого в настоящем выпуске.

что ты видишь состояние ученика и сочувствуешь ему — ребёнок мобилизуется. Словом, если не освободиться от груза разнообразных чувств, не поделиться ими, не выстроить эмоциональный «мост» между тем, что происходило до того и замыслом урока, контакта между учителем и учениками не будет. А не будет контакта — не будет урока. Для тех кто считает, что это пустая «непроизводительная» трата времени, подчеркну: эмоциональный контакт между учителем и ребенком — необходимое условие того, чтобы урок состоялся.

2. Доношу до ребёнка смысл каждой темы, каждого урока, каждого вида работы, каждого упражнения, каждого слова.

Стоит ребёнку потерять смысл того, что он сейчас делает, и он выпадает из урока, теряет интерес.

Учебный процесс выстраиваю от смысла к смыслу.

3. Согласую свои замыслы на урок с замыслами детей. Каждый ребёнок проговаривает, зачем он пришёл на урок, какую цель ставит, какие проблемы хотел бы решить. *Роль учителя — организовать работу таким образом, чтобы помочь детям в реализации своих замыслов.*

4. Организую процесс таким образом, чтобы помочь каждому реализовать свои замыслы. Это может быть работа в парах, групповая или фронтальная. Важно, чтобы ученики сами выбрали, сами определили, как им лучше работать. Тогда они начинают думать, что дает им та или иная форма работы. А значит, выберут эффективную для себя.

5. Выделяю время на рефлексию:

по восстановлению смысла, если он утерян,
поиску эпицентра проблемы,
поиску смысла этого урока во взаимосвязи с предыдущим,
поиску способа решения проблемы,
по поводу организации работы.

6. Устанавливаю отношения сотрудничества, даю ребенку возможность почувствовать, что он может реально участвовать в выработке замысла урока, определении наиболее полезного для себя предмета, в выборе задания и формы проведения занятия.

Если учитель находится в позиции сотрудника, является помощником, если между учителем и учеником таким образом выстраиваются субъект-субъектные отношения, учитель *взаимодействует* с учеником (а не воздействует на него), а учебный процесс идёт по мысли ребёнка и в эпицентре проблемы ребёнка, тогда:

дети становятся успешными в учёбе,
начинают развиваться по разным направлениям,
у них исчезает страх перед ошибкой,

меняется само отношение к ошибке; ошибка становится неизбежным спутником всякой новой деятельности, обязательным моментом обучения, в котором есть свой смысл и ресурс для развития; снимается напряжение, снимаются многие внутренние проблемы, дети начинают свободно говорить о своих проблемах, решают их.

По завершении изучения темы или в начале изучения провожу ее обобщение. Организую рефлекссию, чтобы выработать совместно с учащимися замысел предстоящей темы, показать ее значимость в дальнейшем изучении математики.

Рефлексия

- Что я знаю и понимаю в теме?
- Что вызывает сомнения?
- Что не знаю или не понимаю?
- Что достаточно решить, чтобы продвинуться в изучении математики?

На этом этапе происходит:

создание проблемно-тематического поля, выделение проблемных вопросов, тем;

выбор темы, актуализация интересов изучения нового.

Учитель готовит проблемное задание, которое пока нельзя разрешить имеющимся багажом знаний. Роль обобщающих моментов в том, чтобы помочь учащимся в уже созданном проблемном поле сформировать свой взгляд, свою точку зрения, выделяя, понимая, соотнося ее со взглядами на эту проблему своих товарищей и человека авторитетного для них (учителя). Таким образом, *каждый становится автором* новой темы, проблемы.

Совместно с детьми проектируем шаги решения, шаги изучения темы, выбираем форму работы (фронтальная, групповая, индивидуальная).

После того как разобран новый материал, решены типичные задания (примеры из учебника) совместно с учащимися, составляем способ решения задач на новую тему — это может быть фронтальная, индивидуальная или работа в группах. Если получились разные варианты, все обсуждаем, составляем общий, прописываем его на доске, дети — в тетрадях-памятках. Желающие могут оставить свой вариант способа ее решения.

Сравниваем наш способ с алгоритмом в учебнике. Обычно ученики выбирают свой вариант, потому что он «более понятен». Вот какой способ получился для нахождения производной сложной функции (10-й класс):

- 1) *Обозначу новой переменной U так, чтобы функцию свести к табличной;*
- 2) *Найду производную получившейся табличной функции;*
- 3) *Умножу ее на*

производную того, что обозначили за U ; 4) Подставляю вместо U то, что обозначили; 5) Упрощу получившееся выражение. В учебнике алгоритм не прописан, разобраны только примеры (А.Г. Мордкович. «Алгебра и начала анализа»). Действуя по нему, ученик может найти производную любой сложной функции. Учителю не надо разбирать все примеры по нескольку раз. А это экономия времени. У него появляется время для индивидуальной работы с детьми, которые еще не все поняли. Может быть, с ними придется расписать более подробно некоторые шаги или добавить новые. По-моему, такая работа по созданию способа решения учебной задачи позволяет учащемуся осмыслить тему, понять ее и, что важно, каждый причастен к созданию способа. При создании способа ребенок учится анализировать, обобщать. Записанный способ поможет ребенку восстановить его по истечении времени. Способ используется как руководство к действию. Если способ прописан, то не пропустишь шаги. Понятно и ученику, и учителю, на каком шаге допущена ошибка, т. е. он сужает поле поиска зоны ближайшего развития. Значит, помощь будет оказана точнее. Если учитель понимает, в какой помощи нуждается ученик, помогает ученику преодолеть трудность и перестроить ошибочный способ, а затем проводит рефлекссию, в ходе которой ученик осознает, чего ему не хватало, чтобы выполнить задание самостоятельно, и чем ему помог учитель, то для него возникнет задача, как сделать самостоятельно то, что он сделал с помощью учителя. Если он ее решит, в этом и будет состоять его «шаг развития».

Еще очень важный момент. При выполнении задания ребенок часто обращается за помощью к родителям. При этом возникает проблема: объяснение идет на разных языках «а нам не так объясняли». В этом случае родители тоже могут воспользоваться прописанным способом, и скорее всего ребенок поймет родителя. Кстати, для родителей, желающих научить своего ребенка, я организовала «родительскую субботу», когда мы встречались с родителями, обсуждали их способы помощи, трудности, которые у них возникали, и работали над перестройкой своих способов родительской помощи, проводя работу, аналогичную той, которую мы проводили с детьми на уроках.

Следующий шаг — анализ заданий, предложенных в учебнике по данной теме, в соответствии с разработанным способом. Выясняем, за чем предлагается то или иное задание. Чему можно научиться, выполнив его. Учащийся, анализируя задания, старается понять, что от него требуется, проговаривает, иногда прописывает проект решения данного вида задания. Обычно в задачнике в большом избытке количество заданий, которые предполагают отработку каждого шага способа. Учащийся-

ся выбирает, во-первых, свой уровень сложности, во-вторых, с какого задания начать. Конечно, приходится возвращаться к более простым заданиям, если «пробуксовывает» какой-то шаг, и нужно разобраться в его выполнении. В этом случае возврат к этим заданиям становится осмысленным. Это две принципиально разных ситуации: учитель дает список номеров заданий, или ты сам выбираешь номера. Ответственность за выполнение заданий для ребенка повышается, появляется другая мотивация к выполнению задания. Количество заданий угнетает ученика, но в процессе анализа становится ясно, что можно все задания не решать. Умение анализировать, распределять и группировать – это умения, которым должна научить школа. И нужно использовать все возможности, чтобы помочь ребенку в овладении этими навыками.

Итак, учащиеся вооружены способом работы, проанализировали все задания, и готовы работать самостоятельно по решению задач. Далее каждый работает с примерами индивидуально, в соответствии с выбранным уровнем сложности. Учащиеся знают количество часов на данную тему, количество и темы контрольных заданий. После проверочных работ идет работа над ошибками, в ходе которой опять корректируется способ решения, добавляются шаги или расписываются более подробно уже существующие (форма работы индивидуальная или групповая, по желанию учащихся).

Объяснение нового материала происходит укрупненными единицами. Например, сложение отрицательных чисел и чисел с разными знаками в 6-м классе. Традиционно изучается сложение отрицательных чисел (2 часа), потом сложение чисел с разными знаками (3 часа). Как только начинаются задания с теми и другими числами, дети начинают путаться, словно пяти уроков и не было. Если разбираться в обеих темах сразу, то усвоение идет на первый взгляд труднее, но результат лучше. Ребенку сразу приходится обращать внимание на различие способов сложения. И этот момент обязательно прописывается в памятке.

Модель изучения темы: РЕФЛЕКСИЯ — ПРОБЛЕМА — ПОИСК СПОСОБА РЕШЕНИЯ — ПРОПИСЫВАНИЕ НАЙДЕННОГО СПОСОБА (РЕФЛЕКСИЯ) — АНАЛИЗ ЗАДАНИЙ — РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПО ТЕМЕ — ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА — РАБОТА НАД ОШИБКАМИ (РЕКОНСТРУКЦИЯ СПОСОБА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИИ И ЕГО ПЕРЕСТРОЙКА).

Работа над ошибками как ресурс для развития

Конечно, при изучении темы не обходится без ошибок, как и в любой деятельности. В традиционной педагогике отношение и у учителей, и у детей к ошибке отрицательное. Ошибка — это то, чего нужно избегать,

за что ставят «двойки». Именно поэтому дети нередко занимаются совершенно бессмысленным делом, списывают домашние и контрольные задания. Смысл состоит в том, чтобы получить «положительную» оценку и не быть уличенным в незнании. В результате этого ошибки и незнания скрываются, оценка перестает быть мерилом успеваемости. В итоге оказывается, что ученик имеет огромные пробелы по предмету. В РДП ошибка — это тот момент, который дает обратную связь ученику, помогает понять, что еще не все понято, есть над чем и зачем работать.

В РДП ошибка является важнейшим моментом учебного процесса, так как она является и критерием освоения материала, и формой обратной связи ученику, и ресурсом для его развития. Может служить ориентиром для определения направления дальнейшей деятельности, ее целей (учителя и ученика), быть предметом анализа и рефлексии, и главное — основой для перестройки способов деятельности [Зарецкий, 2008].

Поэтому возникают два типа контрольных работ. Первый тип, когда материал не освоен полностью, но ребенку нужно понять, что он ещё недопонял, не доделал. Второй тип контрольных работ, когда материал освоен (по мнению учащихся). Здесь уже ошибок быть не должно. Если всё же ошибка допущена, появляется материал для рефлексии.

Итак, провожу диагностическую контрольную работу. Ошибки не исправляются, а только отмечаются. Роль учителя — довести смысл выполнения этой работы. А смысл состоит в том, что ученику нужно показать ошибки самому себе и учителю. Себе, чтобы понять, из-за чего появляется ошибка. Учителю, чтобы он сумел помочь. Если ребенок справился с работой, ему можно предложить задание повышенной сложности или предложить поработать в качестве помощника.

После контрольной работы проводится «инвентаризация» ошибок. Выписав задания с ошибками, ребенок ищет их причину, затем объединяет ошибки в группы по причине их появления. Количество групп меньше, чем количество ошибок, поэтому психологически ребенку легче. Задача учителя — помочь понять смысл продельваемой работы, найти эпицентр проблемы. На этом этапе можно использовать помощников, учеников, которые справились с работой. Но их надо подготовить, научить. Такая работа проводится фронтально. Выдается каждому одна и та же работа. Проводится ее совместный анализ, совместно составляются колонки с видами ошибок. Фронтальная работа проводится несколько раз. Постепенно дети сами начинают проводить «инвентаризацию». Тем, у кого пока не получается, помогает либо учитель, либо помощник. Задание до конца не выполняется. Отыскивается эпицентр ошибки. Например, при решении уравнения ученик понял, что допу-

щена ошибка при раскрытии скобок. В тетради ученика появляется таблица, в которой он отображает свои ошибки.

№ задания	Виды ошибок					
	A	B	C	D	E	F
1	+					+
2		+		+		+
3	+	+				

После того как ученики составили таблицы у себя в тетрадях, учитель совместно с ребятами составляет для класса общую таблицу ошибок на ватмане, чтобы поле ошибок было структурировано. Колонки и строчки таблицы показывают, куда направить деятельность ученику и учителю.

Ф.И. ученика	Виды ошибок					
	A	B	C	D	E	F
Иванов	+	+	+	+	+	+
Петров					+	+
Сидоров			+	+	+	+

Психологически ребёнку легче. Он видит, что такую ошибку допустил не он один, видит, с кем можно объединиться в группу, к кому обратиться за помощью. Таблица висит до тех пор, пока все не избавятся от ошибок. Учитель объясняет, для чего нужна таблица.

Традиционно «инвентаризацию ошибок» учитель делает сам. Составляет для себя таблицу. Ребенку преподносит готовый результат этого этапа. Для учеников остается тайной сам процесс анализа, который проделал учитель, и не для всех понятен смысл выбора ошибки. В жизни эту работу человеку нужно делать самому. Инвентаризация ошибок учит анализировать свою деятельность.

Выбор ошибки

Ребёнок сам выбирает ошибку, над которой в первую очередь хотел бы поработать. Учитель объясняет важность этого шага. Поскольку ребёнок сам определяется, с чем ему работать, тем самым берёт ответственность за конечный результат на себя. Учитель в этот процесс не вмешивается.

Работа над ошибкой

В традиционном обучении работа идет по образцу. В РДП организуется поиск способа избавления от ошибки. Ученик прописывает шаги найденного способа: «Для того чтобы избавиться от этой ошибки, я делаю...». И тем самым создает себе памятку.

Саша К. допустил 3 ошибки при раскрытии скобок: при умножении одночлена на многочлен; при раскрытии квадрата двучлена (2 ошибки). С первой ошибкой он быстро разобрался:

— Я просто забыл умножить на второе выражение.

— Как будешь действовать, чтобы не забывать?

— ...поставлю дуги» (некоторые дети уже пользовались способом дуг, возможно, вспомнил его).

Во втором случае пришлось попотеть.

— Что значит выражение в квадрате?

— ...это значит — выражение умножить само на себя.

— Умножай.

Записал, думает как быть дальше.

— Тебе помочь?

— Нет, я сам.

Еще прошло несколько минут. Рассуждает вслух.

— Так, я выполняю умножение, ... ставлю дугу, умножаю, ставлю дугу, умножаю... А второе... что с ним делать... не знаю. Помогите.

— Проводи дугу и умножай».

— И все?

Облегченно вздыхает. Еще несколько примеров решает правильно. Рефлексия. Отвечает на вопросы.

— Что ты сделал сам?

— Умножил одночлен на многочлен.

— Что сделал с моей помощью?

— Раскрыл скобки, когда в квадрате.

— Что я сделала, помогая тебе?

— Мне помог вопрос «Что значит в квадрате?»

— А если будет в третьей степени?

— Это значит выражение нужно умножить само на себя три раза и раскрывать скобки.

(На данном этапе в задачу не входило научить действовать по формуле сокращенного умножения).

Составили способ: Чтобы раскрыть скобки, я поступаю так: 1) Ставлю дугу от выражения, которое умножаю, к выражению, на которое умножаю; 2) Умножаю; 3) Записываю; 4) Проверяю, все ли пары составлены. Если ребенок считает, что найденный способ поможет ему избавиться от выбранной ошибки, он запрашивает контрольную работу на испытание способа.

Испытание способа. По просьбе ученика составляется контрольная работа на данную ошибку. Если способ проходит испытание, ученик бе-

рет его на вооружение и выбирает новую ошибку. В случае неудачи способ дорабатывается: дописываются новые шаги или расписывается более подробно один из шагов. Новый способ снова фиксируется, чтобы была возможность сравнить его с прежним. Способ «выращивается» до культурного образца, т. е. пока не становится универсальным для решения данной учебной задачи. Женя просит помочь по теме «Решение линейных неравенств».

У: Какая помощь тебе нужна?

Ж: Мне нужно понять, где я ошибаюсь.

У: Напиши способ, которым ты пользуешься.

Ж: 1) Раскрываю скобки; 2) Переносу известные вправо, неизвестные влево? 3) Считаю справа и слева; 4) Нахожу неизвестное; 5) Ответ изображаю на координатной прямой; 6) Пишу ответ.

Предлагаю решить неравенство.

Допускает ошибку во 2) и 4) шаге. При переносе через знак неравенства меняет знаки не у каждого слагаемого.

У: Почему здесь сменил знак, а здесь нет?

Ж: Это слагаемое перенес через знак неравенства... это не перенес ... это тоже. Все, я понял!

Переписывает шаг: 2) Переносу известные вправо, неизвестные влево. Если слагаемое переходит через знак неравенства, то плюс меняю на минус, а минус на плюс. Если не переходит, то знаки не меняются. (Дописанные предложения жирно подчеркивает). Работаем с шагом 4). Показываю на примерах, что происходит со знаком неравенства при делении на отрицательное число и при делении на положительное число. После этого Женя переписывает шаг 4). Если делю на отрицательное число, то знак неравенства меняется «меньше» на «больше», «больше» на «меньше». Просит контрольное задание на испытание способа. Предлагаю несколько неравенств высокой сложности. Допускает ошибки в шаге 5). Предлагаю прием Оли: «знак неравенства мысленно дорисовываю до стрелки. Штриховку провожу в ту сторону, куда показывает стрелка». Женя берет этот прием на вооружение. Переписывает шаг 5). Выполняет контрольное задание без ошибок.

Когда ученик избавился от ошибок диагностической контрольной работы, по его запросу пишется итоговая контрольная работа. Цель её — проверка знаний по теме.

Таким образом, работа над ошибкой идет в эпицентре проблемы ребёнка, в опоре на его собственный опыт. В каждый момент деятельности идёт осмысленная работа.

Идет урок работы над ошибками диагностической контрольной работы. Предложила ребятам самим определить, где они допустили ошиб-

ки, найти их, определить, как надо было сделать правильно, да ещё проделать эту работу в группах. И хотя ошибок было немного, но эта часть урока заняла более 20 минут. Что в эти 20 минут происходило? Дети работали самостоятельно, о чём-то между собой спорили, при этом не писали, не читали, не изучали новый материал, не повторяли старый. Шёл процесс рефлексии, причём рефлексии совместной. Мало было найти свою ошибку и объяснить её, надо было ещё убедить товарища, а у него могла быть другая точка зрения.

Половина урока ушла на то, чтобы разобраться с несколькими ошибками. Но после этой работы дети сами сформулировали ошибки, их причины и нашли способы избавиться от них.

В конце урока проводилась итоговая рефлексия, благодаря которой понимаешь, что же произошло в ходе реализации замысла.

Оля: «Хорошо работать группе: тебе трудно — сосед тут же объяснит».

Женя: «Плохо работать в группе: не успел сам подумать, тебе уже подсказывают».

Вася: «В группе работать интересно. Но очень трудно.

Трудно учесть мнения каждого и ... договориться».

На уроке произошло много событий. Найдены ошибки и их причины. Пришло понимание, как делать, чтобы этих ошибок не было. Детям стало ясно, над чем работать дальше. Но главным событием стал новый опыт совместной деятельности. Именно он подвергся рефлексии, и оказалось, что у каждого свои мнения и предпочтения в отношении организации этой деятельности. Приобретённый опыт сотрудничества друг с другом стал центральным событием для ребят. Урок оказался ценен не только осмысленными ошибками и новыми знаниями. У них появился опыт совместной творческой деятельности в условиях различных точек зрения без «драки».

При построении уроков на принципах рефлексивно-деятельностного подхода деятельность ребенка становится успешной всегда, даже если он допускает много ошибок [Зарецкий, 2008]. Если он выполнил задание без ошибок, успехом является сам факт выполнения задания правильно. Если он допустил ошибки, но осмыслил и понял их причину, успехом является факт понимания, что является источником ошибок, поскольку в этом случае ученик начинает понимать, над чем ему работать, чтобы устранить ошибки, и его деятельность приобретает глубокий личностный смысл.

Здесь ошибка рассматривается как следствие несовершенного способа. Учителю важно понимать специфические причины каждого

вида ошибок, а значит помочь ребенку выработать такой собственный индивидуальный способ организовать деятельность, которая будет полезна именно ему и приведет к успешному выполнению задания, в целом успешности в учебной деятельности. Кроме того, можно утверждать, что ошибки позволяют определить пространство, в котором следует искать зону ближайшего развития, так как развитие происходит тогда, когда взрослый организует совместную деятельность в этой зоне.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дисс. в виде научного доклада ... д-а психол. наук. М., 2002.
- Антонова А.Н.* Математика по «Русскому проекту» // Рефлексия опыта четвертой Летней школы для детей с особенностями развития. Сборник аналитических и методических материалов. — Пермь-Нытва-Москва.: ПОИПКРО — РУО — ИПИ РАО, 2000. — С. 40—42.
- Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) / Собр. соч. Т. 4. М., 1984. С. 243—432.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966.
- Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М.* Продолжаем разговор о рефлексивно-деятельностной педагогике // Первое сентября. 27.03.2001.
- Симунова Н.Г.* Работа в Новоильинском классе. День за днем // Рефлексия опыта четвертой Летней школы для детей с особенностями развития. Сборник аналитических и методических материалов. — Пермь-Нытва-Москва.: ПОИПКРО — РУО — ИПИ РАО, 2000. — С. 42—51, 52—58.

LESSON PLANNING ON THE PRINCIPLES OF REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH

A.N. ANTONOVA

The article deals with technology of planning a lesson on the principles of reflective-activity approach. It describes basic steps of planning such lesson: establishing emotional contact with students, defining the general intent of the lesson, establishing cooperative relationships, when student becomes the subject of his own activities, developing mode of action, its testing, error correcting, modify-

ing the mode of action. It is emphasized that establishing a cooperative relationships, when a child is a subject of the learning activities, considerably changes position of a teacher, who actually becomes a consultant for mastering the material, developing a plan and making modifications in case of errors and difficulties. Special emphasis in helping the student is put on developing of reflection and work with context.

Keywords: reflective-active approach, meaning, reflection, mode of action, awareness and transformation process, cooperation, development.

Alekseev N.G. Proektirovanie usloviy razvitiya refleksivnogo myishleniya // Diss. v vide nauchnogo doklada ... d-a psihol. nauk. M., 2002.

Antonova A.N. Matematika po "Russkomu proektu" // Refleksiya opyta chetvertoj Letnej shkoly dlya detej s osobennostyami razvitiya. Sbornik analiticheskikh i metodicheskikh materialov. — Perm'-Nytva-Moskva.: POIPKRO — RUO — IPI RAO, 2000. — S. 40—42.

Vygotskiy L.S. Problemy detskoj (vozzrastnoj psihologii) / Sobr. soch. T. 4. M., 1984. S. 243—432.

Galperin P.Ya. Psihologiya myishleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyih deystviy // Issledovaniya myishleniya v sovetskoj psihologii / Pod red. E.V. Shorohovoy. M.: Nauka, 1966.

Zaretskiy V.K. O chem ne uspel napisat L.S.Vygotskiy // Kulturno-istoricheskaya psihologiya. 2007. № 3. S. 96—104.

Zaretskiy V.K., Gordon M.M. Prodolzhaem razgovor o refleksivno-deyatelnostnoj pedagogike // Pervoe sentyabrya. 27.03.2001.

Simunova N.G. Rabota v Novoil'nskom klasse. Den' za dnem // Refleksiya opyta chetvertoj Letnej shkoly dlya detej s osobennostyami razvitiya. Sbornik analiticheskikh i metodicheskikh materialov. — Perm'-Nytva-Moskva.: POIPKRO — RUO — IPI RAO, 2000. — S. 42—51, 52—58.

ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ УТЕШЕНИЯ

Е.В. ШЕРЯГИНА

В статье рассматривается «утешение» как понятие, описывающее интерпсихологическую форму переживания. Делается вывод о том, что психологу необходимо опираться в своей работе на те стратегии утешения, которые сложились у клиента в процессе его становления как личности. Представлены новая проективная методика исследования стратегий утешения, анализ результатов пилотажного исследования.

Ключевые слова: утешение, эмпатия, совладание, переживание, сопереживание.

Актуальность проблемы

Человек в сложной ситуации нуждается в помощи психолога, но по опыту известно, что непрофессиональная помощь друга, родственника, который вовремя и тактично поддержал, утешил, оказывается порой не менее эффективной, чем помощь психотерапевта. Обращаясь к психотерапевту, люди также ищут поддержки и участия. Их ожидания открывают перед психологией широкое поле для исследований — изучение психологической культуры утешения. Эти исследования необходимы для оказания людям психологической помощи, в частности выработки эффективных стратегий совладания с различными кризисными ситуациями. Несмотря на всю важность подобных исследований, можно констатировать, что феномен утешения недостаточно описан в отечественной психологии. На сегодняшний день можно обнаружить всего лишь несколько работ [Донец, Федунина, Шерягина, 2007; Василюк, 2005; Немец, 2007; Огнянникова, 2009; Стручкова, 2011; Федунина, 2008, 2009; Ханский, 2002; Шерягина, 2006], посвящённых утешению.

Существует целый ряд исследований, посвящённых защитным механизмам и стратегиям совладания [Василюк, 1984; Грановская, Никольская, 2010; Нартова-Бочавер, 1997; Lazarus, 1993; Freud, 1936]. Однако, в этих исследованиях феноменологии утешения не уделялось достаточно внимания.

Одним из наиболее развивающихся направлений изучения стратегий совладания с различными стрессами является изучение так называемой социальной поддержки — естественной системы помощи со стороны ближайшего социального окружения. Она включает в себя две основные формы: инструментальную и эмоциональную поддержку. Если инструментальная поддержка касается разного рода технической помощи (например, передача нужной информации, помощь по дому или в рабочих делах и т. д.), то эмоциональная поддержка направлена на нормализацию душевного состояния. Особое внимание уделяется эмоциональной поддержке как наиболее эффективному способу совладания со стрессом. Доказано, что высокий уровень эмоциональной поддержки является важнейшим фактором, смягчающим различные стрессы и сберегающим как психическое, так и соматическое здоровье человека [Холмогорова, Гаранян, Петрова, 2003; Холмогорова, Петрова, 2007]. В качестве одной из форм эмоциональной поддержки можно рассматривать такой способ совладания со стрессом как утешение.

Отдельно хотелось бы отметить понятие «*comforting messages*» в работах зарубежных коллег [Burlison, 2006, 2009; Jones, 2005], с которым, как нам кажется, можно было бы соотнести понятие «утешение». Так, в частности, в работе Susanne M. Jones [Jones, 2005] подчеркивается эффективность лично-центрированных реплик в коммуникации для эмоциональной поддержки.

Понятие «утешение» является распространенным житейским понятием. В данной работе мы попытались придать ему научный статус и разработать диагностический инструмент для оценки способов совладания с критическими ситуациями, включая стратегию утешения. В основе этой стратегии, согласно одной из наших гипотез, лежит базовая способность к эмпатии. Поэтому тест направлен как на диагностику стратегии помощи в критической ситуации, так и на способность к эмпатии.

В своем исследовании мы рассматриваем утешение как интерпсихологическую форму переживания. Мы предлагаем следующую классификацию различных форм утешения:

- 1) утешение со стороны социального окружения (можно рассматривать как один из видов естественной эмоциональной поддержки);
- 2) самоутешение (осуществляется в виде внутреннего диалога, когда интерпсихические процессы интериоризуются и выступают в виде интрапсихических процессов переживания);
- 3) «профессиональная поддержка» в форме утешения со стороны психолога-консультанта или другого специалиста (например, врача при сообщении диагноза, педагога в ситуации переживания учебных трудностей).

Для того, чтобы профессиональная помощь была более эффективной, специалисту необходимо представлять, какие стратегии утешения человек использует в своей повседневной жизни, т. е. стратегии, которые сложились в процессе его становления как личности. При этом важно учитывать, насколько он способен использовать помощь других людей и вести внутренний диалог, направленный на нормализацию своего эмоционального состояния. Представляется, что этим процессам уделяется недостаточно внимания, хотя в последнее время в консультировании более активно используются опросники, направленные на диагностику уровня социальной поддержки [см., например, Холмогорова, Петрова, 2007]. Наивно считать, что у клиента нет никакой собственной системы психологической помощи самому себе. Однако, как правило, предполагается, что она неэффективна, поэтому именно психолог в профессиональной коммуникации выступает как «специалист», «эксперт» в области человеческих взаимоотношений.

На наш взгляд, все гораздо сложнее. Клиент, переживающий критическую ситуацию, совершает тяжелую работу — работу переживания. Его захлестывает поток эмоций, воспоминаний, мыслей, и этот внутренний процесс по своей природе диалогичен. Клиент задает себе один и тот же вопрос, на который пока нет ответа, ругает себя или жалеет, приказывает или уговаривает себя, и психотерапевт должен встроиться в этот поток, поддерживать его, осуществлять «сопереживание» как особую деятельность [Василук, 1984]. Таким образом, психотерапевт не просто воздействует на клиента; происходит встреча двух людей, творчески соучаствующих в преодолении кризиса. Поток переживания у клиента по сути представляет собой внутренний диалог; жанр и стиль его демонстрируют психологу систему психологической помощи, на которую он может опираться в своей работе. Например, если высказывания клиента свидетельствуют, что он убеждает себя в том, что «решение принимать рано, нужно подождать изменений», можно предполагать, что основной внутренний механизм совладания с критической ситуацией у данного клиента — терпение. Эта стратегия может быть неэффективной в одних ситуациях, но оказаться полезной в других.

Естественным образом встает вопрос о генезе стихийно сложившихся стратегий совладания. Основная гипотеза нашего исследования состоит в том, что способность к самоутешению в качестве одной из форм переживания можно рассматривать как высшую психическую функцию, и что первичной интерпсихологической формой этой функции является утешение в системе коммуникации «взрослый-ребенок». Мы предполагаем, что в зависимости от стратегий утешения, которые использовались взрослыми по отношению к ребенку, у него будут складываться различные стратегии переживания, совладания, самоподдержки. Знание этих стратегий важно

как для развития знаний о процессе продуктивного переживания клиентов, так и для разработки системы профессиональной и личностной подготовки психотерапевтов. Для решения задач исследования была разработана проективная методика, которая позволяет исследовать стратегии утешения в интерактивном ключе в диадах «взрослый-ребенок» и «взрослый-взрослый». Мы предположили, что при выполнении инструкции испытуемыми в диаде «взрослый-взрослый» будут проецироваться сложившиеся в их детском возрасте коммуникации с родителями (диада «взрослый-ребенок») и проявляться соответствующие стратегии самоутешения. На изучение связи между этими процессами было направлено наше пилотажное исследование.

Описание методики

Идея создания методики принадлежит Ф.Е. Василюку, а описанная ниже методика была разработана нами совместно. Первоначально проводилась в форме интервью и состояла из двух этапов — констатирующего и формирующего. Констатирующий этап был направлен на диагностику способности к утешению по отношению к ребенку и взрослому; формирующий — на развитие этой способности.

На первом, констатирующем этапе, предъявлялись 19 реплик ребенка, описывающих разные неурядицы и затруднения из его жизни. Испытуемому предлагалось придумать реплику с позиции взрослого, уместную в этой ситуации. Например, дать ответ взрослого на следующую реплику ребенка: «Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга». Затем предлагается еще одна серия из 19 реплик, на этот раз взрослого человека, попавшего в сложную ситуацию, с просьбой придумать уместный ответ из позиции взрослого человека. Например, дать ответ взрослому на реплику другого взрослого: «Я разругалась с лучшей подругой. Теперь я жалею, что так получилось, но поздно: ведь это навсегда». Таким образом, предъявлялось 19 типов трудных ситуаций в двух вариантах для разных типов коммуникации (взрослый-ребенок и взрослый-взрослый).

На констатирующем этапе давалась следующая инструкция.

«Мы изучаем стрессы у детей и у взрослых и помощь, которую им оказывает другой человек. Сейчас я прочту реплики разных детей, которые оказались в трудной ситуации и обращаются за помощью к взрослому. Дайте Ваш вариант ответа. Долго не размышляйте, не старайтесь искать правильный ответ». После того как испытуемый ответил на реплики в ситуациях, когда в помощи нуждается ребенок, ему предъявляются ситуации (реплики), когда в помощи нуждается взрослый. Инструкция менялась соответствующим образом. Все ответы испытуемого записываются в протокол исследования.

На формирующем этапе инструкция была направлена на стимуляцию способности к распознаванию эмоционального состояния другого человека и эмпатии. Этот этап включал две серии, которые различались уровнем стимуляции указанной способности.

Первая серия сопровождалась следующей инструкцией.

«Сейчас я прочту еще раз реплики. Ответьте, пожалуйста, что чувствует, думает, делает ребенок, когда он это говорит». После того как испытуемый ответит, экспериментатор задает следующий вопрос: «Что будет чувствовать ребенок после того, как услышит ваш ответ?». Если испытуемый не помнит свой ответ, то он зачитывается вслух.

Вторая серия сопровождалась следующей инструкцией.

«Дайте, пожалуйста, еще один вариант ответа, чтобы максимально оказать душевную поддержку, помочь справиться ребенку с этой ситуацией».

Обработка теста

Полученные ответы подвергались экспертной оценке по шкале эмпатии К. Роджерса (Carkhuff's Accurate Empathy Scale) [Carkhuff, 1969]. Шкала предполагает уровни от 1 до 5, где первый представляет собой игнорирование чувств ребенка/взрослого, а пятый — выражение чувств другого с более глубоким содержанием смысла, чем был способен сказать ребенок/взрослый. В таблице 1 представлено более подробное описание системы оценивания.

Таблица 1

Шкала эмпатии (Carkhuff's Accurate Empathy Scale)

Уровень (количество баллов за ответ)	Условия, при которых ответ испытуемого на реплику соответствует тому или иному уровню эмпатии
1-й уровень (1 балл)	Слова испытуемого существенно не отличаются от предложенной реплики; испытуемый совсем не уделил внимания чувствам другого
2-й уровень (2 балла)	Хотя испытуемый выразил чувства, он сделал это таким образом, что значительная часть переживания ребенка/взрослого осталась неученной
3-й уровень (3 балла)	В ответе испытуемого точно отражены чувства; переживания в реплике и выраженные испытуемым по сути взаимозаменяемы
4-й уровень (4 балла)	Испытуемый точно выразил чувства, но на более глубоком уровне, чем ребенок/взрослый был способен сказать в реплике
5-й уровень (5 баллов)	Испытуемый точно выразил чувство, на значительно более глубоком уровне и с более высоким содержанием смысла, чем был способен сказать ребенок/взрослый

На основе анализа ответных реплик выделяются стратегии утешения и дается их качественное описание. Для обработки данных используется типология коммуникации родитель-ребенок, предложенная Т. Gordon [Gordon, 1970]. Она представляет собой виды типичных родительских ответов на жалобы ребенка:

1. Приказ, директива, команда
2. Предостережение, предупреждение, угроза
3. Нравоучения, морализирование, проповеди
4. Советы, готовые решения
5. Нотации, логические аргументы, поучения
6. Критика, несогласие, порицание
7. Похвала, согласие
8. Обзывание, насмешка
9. Интерпретация, анализ, диагноз
10. Увещевание, утешение, поддержка
11. Вопросы, допытывание
12. Отвлечение, обращение в шутку

Важно отметить, что Т. Gordon рассматривает все эти типы коммуникации, включая утешение, как неэффективные, и противопоставляет им активное слушание. Среди отрицательных последствий, в частности, Т. Gordon выделяет то, что утешение может остановить дальнейшую коммуникацию, так как ребенок чувствует, что родитель хотел бы, чтобы ребенок перестал чувствовать то, что он реально чувствует.

Результаты пилотажного исследования

В пилотажном исследовании приняли участие 20 испытуемых. Анализ полученных результатов позволил сделать следующие предварительные выводы, так как в исследовании участвовало небольшое количество испытуемых.

1. Существуют различия в ответных репликах испытуемых ребенку и взрослому, при этом прослеживается три основные тенденции: 1) испытуемый проявляет больше эмпатии по отношению к ребенку, чем к взрослому; 2) испытуемый проявляет больше эмпатии по отношению к взрослому, чем к ребенку; 3) уровень эмпатии по отношению к ребенку и взрослому примерно одинаковый.

2. Испытуемые, которые проявляют меньше эмпатии по отношению к детям, занимают в большей степени авторитарную позицию и используют такие жанры коммуникации, как интерпретация, порицание, морализирование, советы и т. п., в то время как по отношению к взрослым выражают в большей степени эмоциональную поддержку, сопереживание.

3. В ряде случаев испытуемые проявляли устойчивую склонность к одному типу стратегий утешения независимо от того, с кем была коммуникация (взрослый или ребенок), например, стратегия оправдания страдающего и обвинения «третьих лиц»: «Я уверен, что ты ни в чем не виноват, твой Андрей любит подражаться. Не дружи с ним, он тебя не достоин».

4. Испытуемые с более высоким уровнем эмпатии по шкале К. Роджерса чаще демонстрировали поддерживающую коммуникацию («утешение», по Т. Gordon).

5. Классификация стратегий Т. Gordon не позволяет дифференцировать разные типы стратегий утешения. Полученные ответы сложно оценить с помощью этого инструмента, более того, оценка утешения как неэффективного способа коммуникации не учитывает важные позитивные аспекты такой коммуникации, так как иногда бывает чрезвычайно важно улучшить душевное состояние страдающего человека.

6. Динамика ответов первой и второй серии выявляет следующие тенденции:

1) повышение уровня эмпатии и, соответственно, выбор более поддерживающих эффективных стратегий во второй серии;

2) отсутствие различий в первой и второй серии;

3) снижение уровня эмпатии и выбор менее поддерживающих стратегий во второй серии.

Такой неожиданный для нас результат снижения эффективности у некоторых испытуемых во второй серии можно, на наш взгляд, объяснить тем, что уже имеющийся навык эмпатии «разрушается» при пристальном внимании к чувствам ребенка/взрослого, т. е. мы наблюдаем, можно сказать, «эффект сороконожки».

7. Так как методика представляет собой формирующий эксперимент, она позволяет оценить не только имеющийся уровень эмпатии, но и диагностировать зону ближайшего развития этой способности, что не позволяют сделать другие методики, направленные на диагностику эмпатии [Бойко, 1996; Борисенко, 1988; Сопиков, 1978; Юсупов, 1997]. В этом, на наш взгляд, состоит принципиальная новизна данной методики.

Модификация методики

После проведения пилотажного исследования методика была существенно сокращена и изменена, в частности из 19 трудных ситуаций были оставлены 10, и несколько изменена инструкция. В заключение приведем бланк методики в модифицированном варианте.

1. Ниже приводятся реплики разных детей, которые оказались в трудной ситуации и обращаются за помощью к взрослому. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы во втором столбце.

№ п/п	Реплика ребенка	Реплика взрослого	
1	Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга.		
2	Никто не хочет со мной дружить, говорят, что я жадный. Разве я жадный? Просто я берегу свои вещи, чтобы их не испортили и не потеряли.		
3	Ребята из восьмого класса отобрали у меня деньги на завтрак, я не смог постоять за себя.		
4	Колька из параллельного класса забрал мой мяч и не отдает его.		
5	Мы с ребятами прыгали через лужу, все перепрыгнули, а я упал. Все смеялись надо мной.		

2. Ниже приводятся реплики взрослых людей, каждый из которых оказался в трудной ситуации и обращается за помощью к старшему другу. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы во втором столбце.

№ п/п	Реплика взрослого	Реплика друга	
1	Марина пригласила весь отдел в кафе отметить свой день рождения, а меня единственную из всех не позвала, представляешь?		
2	Мой друг с женой уезжает в Австралию на постоянное место жительства, боюсь, мы расстанемся навсегда.		
3	Муж моей подруги занял у меня 5000 рублей год назад и не думает отдавать.		
4	Если бы я не была такой толстой, у меня бы была личная жизнь. Мужчины на меня даже не смотрят, никто не любит меня. Я выгляжу ужасно.		
5	Все люди как люди: едут летом на море, а я один должен опять лечиться в больницу из-за сезонного обострения своей болезни.		

3. Перед Вами те же самые реплики детей. Во втором столбце напишите чувства, которые испытывает ребенок. В третьем столбце дайте другой вариант ответа на эти фразы.

№ п/п	Реплика ребенка	Чувства ребенка	Реплика взрослого
1	Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга.		

2	Никто не хочет со мной дружить, говорят, что я жадный. Разве я жадный? Просто я берегу свои вещи, чтобы их не испортили и не потеряли.		
3	Ребята из восьмого класса отобрали у меня деньги на завтрак, я не смог постоять за себя.		
4	Колька из параллельного класса забрал мой мяч и не отдает его.		
5	Мы с ребятами прыгали через лужу, все перепрыгнули, а я упал. Все смеялись надо мной.		

4. Перед Вами те же самые реплики взрослых. Во втором столбце напишите чувства, которые испытывает взрослый. В третьем столбце дайте другой вариант ответа на эти фразы.

№ п/п	Реплика взрослого	Чувства взрослого	Реплика друга
1	Марина пригласила весь отдел в кафе отметить свой день рождения, а меня единственную из всех не позвала, представляешь?		
2	Мой друг с женой уезжает в Австралию на постоянное место жительства, боюсь, мы расстанемся навсегда.		
3	Муж моей подруги занял у меня 5000 рублей год назад и не думает отдавать.		
4	Если бы я не была такой толстой, у меня была бы личная жизнь. Мужчины на меня даже не смотрят, никто не любит меня. Я выгляжу ужасно.		
5	Все люди как люди: едут летом на море, а я один должен опять лечиться в больницу из-за сезонного обострения своей болезни.		

5. Вернитесь к заданию 1. В третьем столбце напишите те чувства, которые, по Вашему мнению, испытывает ребенок после того, как услышал Вашу реплику.

6. Вернитесь к заданию 2. В третьем столбце напишите те чувства, которые, по Вашему мнению, испытывает взрослый после того, как услышал Вашу реплику.

В данный момент тест находится в процессе дальнейшей валидации с целью разработки более подробного описания и дифференциации стратегий утешения и последующего определения стандартной процедуры обработки.

Методика и ее различные модификации неоднократно использовались в ряде дипломных работ студентов МГППУ [Иванова, 2013; Квасова, 2007], а также для проведения психологического обследования лиц, проходящих судебную экспертизу по делам о сексуальных преступлениях [Демидова, 2012; Демидова, Шерягина, 2013].

ЛИТЕРАТУРА

- Бойко В.В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: «Филинь», 1996.
- Борисенко С.Б.* Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Л.: ЛГУ, 1988.
- Будаговская Н.А., Дубровская С.В., Карягина Т.Д.* Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1.
- Василюк Ф.Е.* Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 191 с.
- Василюк Ф.Е.* Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 1.
- Василюк Ф.Е.* Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования. М.: Смысл, 2005. 191 с.
- Грановская Р.М., Никольская И.М.* Психологическая защита у детей. СПб.: «Речь». 2010. 352 с.
- Демидова Л.Ю.* Понимание эмоциональных состояний лицами, совершившими сексуальные действия в отношении несовершеннолетних // Тезисы всероссийской научно-практической конференции «Психическое здоровье населения как основа национальной безопасности России» // Под ред. Н.Г. Незанова, К.К. Яхина). СПб., 2012.
- Демидова Л.Ю., Шерягина Е.В.* Возможности и перспективы изучения эмпатии у лиц с аномалиями сексуального влечения // Психология и право. 2013. № 3.
- Донец В.В., Федунина Н.Ю., Шерягина Е.В.* Мотив утешения у передвижников // Консультативная психология и психотерапия. 2007. № 3.
- Иванова А.В.* Структура и развитие эмпатических способностей в ходе обучения психологическому консультированию. Дипломная работа. М.: МГППУ, 2013.
- Карягина Т.Д.* Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 4. С. 50—74.
- Квасова И.И.* Проблема развития эмпатии в процессе подготовки консультантов и психотерапевтов. Дипломная работа. М.: МГППУ, 2007.
- Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20—30.
- Немец Н.Г.* Утешение как механизм изменения структуры самосознания личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Огнянникова Е.Н.* Культурные формы сопереживания. Дипломная работа, М.: МГППУ, 2009. 95 с.

- Сопиков А.П.* Экспериментальная методика для исследования эмпатии к ощущениям партнера по общению // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Краснодар, 1978. С. 52—63.
- Стручкова А.А.* Психологический анализ стратегий утешения (на материале русских и английских пословиц). Дипломная работа. М.: МГППУ, 2011.
- Федунина Н.Ю.* Тема утешения в русском классицизме XVIII века // Консультативная психология и психотерапия. 2008. № 2. С. 183—186.
- Федунина Н.Ю.* «Горе» и «утешение» в русской языковой картине мира // Консультативная психология и психотерапия. 2008. № 4. с. 124—137.
- Федунина Н.Ю.* Речевые формулы утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 4. С. 98—123.
- Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы / Пер. Р. Гинзбурга. М.: «Педагогика», 1993. 144 с.
- Ханский А.О.* Коммуникативные стратегии вербального утешения: Дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 2002. 126 с.
- Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А.* Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 2. С. 15—23.
- Холмогорова А.Б., Петрова Г.А.* Методы диагностики социальной поддержки при расстройствах аффективного спектра // Медицинская технология. МНИИ психиатрии Росздрава. М., 2007. 24 с.
- Шерягина Е.В.* Переживание и утешение в психологической практике // Молодые ученые — московскому образованию. Материалы V городской научно-практической конференции молодых учёных и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. — М.: МГППУ, 2006. С. 289—290.
- Юсупов И.М.* Психология эмпатии // Дисс... д-ра психол. наук. СПб., 1997.
- Brant R. Burlelson, Meina Liu, Yan Liu, Steven T. Mortenson* Chinese evaluations of emotional support skills, goals, and behaviors // *Communication Research*. Vol. 33. № 1. February 2006.
- Brant R. Burlelson.* Explaining Recipient Responses to supportive messages: development and tests of a Dual-Process theory // *New directions in Interpersonal Communication Research*, 2009.
- Carkhuff R.R.* Helping and human relations. Vol. II. Practice and research. N.Y., 1969.
- Gordon T.* Parent effectiveness training. Penguin books Canada Limited, Markham, Ontario, 1970.
- Lazarus R.S.* Coping theory and research: past, present and future // *Psychosomatic Medicine*, 1993. № 55. P. 237—247.
- Susanne M. Jones.* Attachment style Differences and similarities in evaluations of affective communication skills and person-centered comforting messages // *Western Journal of Communication*. Vol. 69. № 3. July 2005. P. 233—249.
- Truax C.B., Carkhuff R.R.* Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice. Chicago: Aldine, 1967.
- Freud Anna.* Das Ich und die Abwehrmechanismen, 1936.

PROJECTIVE TECHNIQUE FOR CONSOLATION'S STRATEGIES STUDY

E.V. SHERYAGINA

The article discusses the concept of "consolation" as describing an interpsychological form of experience. It is concluded that the psychologist should base its work on the client's consolation's strategies, which have emerged from the client's process of personality growth. A new projective technique to study consolation's strategies and analysis of its pilot study are presented.

Keywords: consolation, empathy, coping, experience, co-experience.

- Boyko V.V.* Energiya emotsiy v obschenii: vzglyad na sebya i na drugih. M.: "Filin", 1996.
- Borisenko S.B.* Metody formirovaniya i diagnostiki empatii uchiteley: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. L.: LGU, 1988.
- Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V., Karyagina T.D.* Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika empatii M. Devisa // Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2013. № 1.
- Vasilyuk F.E.* Psihologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 191 s.
- Vasilyuk F.E.* Semiotika i tehnika empatii // Voprosy psihologii. 2007. № 1.
- Vasilyuk F.E.* Perezhivanie i molitva: opyt obschepsihologicheskogo issledovaniya. M.: Smyisl, 2005. 191 s.
- Granovskaya R.M., Nikolskaya I.M.* Psihologicheskaya zaschita u detey. SPb.: "Rech". 2010. 352 s.
- Demidova L.Yu.* Ponimanie emotsionalnykh sostoyaniy litsami, sovershivshimi seksualnyye deystviya v otnoshenii nesovershennoletnih // Tezisy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Psichicheskoe zdorove naseleniya kak osnova natsionalnoy bezopasnosti Rossii" // Pod red. N.G. Neznanova, K.K. Yahina). SPb., 2012.
- Demidova L.Yu., Sheryagina E.V.* Vozmozhnosti i perspektivy izucheniya empatii u lits s anomaliyami seksualnogo vlecheniya // Psihologiya i pravo. 2013. № 3.
- Donets V.V., Fedunina N.Yu., Sheryagina E.V.* Motiv utesheniya u peredvizhnikov // Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2007. № 3.
- Ivanova A.V.* Struktura i razvitie empaticheskikh sposobnostey v hode obucheniya psihologicheskomu konsultirovaniyu. Diplomnaya rabota. M.: MGPPU, 2013.
- Karyagina T.D.* Filosofskie i nauchnyye konteksty problemy empatii // Moskovskiy psihoterapevticheskiy zhurnal. 2009. № 4. S. 50—74.
- Kvasova I.I.* Problema razvitiya empatii v protsesse podgotovki konsultantov i psihoterapevtov. Diplomnaya rabota. M.: MGPPU, 2007.
- Nartova-Bochaver S.K.* "Coping behavior" v sisteme ponyatiy psihologii lichnosti // Psihologicheskii zhurnal. 1997. T. 18. № 5. S. 20—30.
- Nemets N.G.* Uteshenie kak mehanizm izmeneniya strukturyi samosoznaniya lichnosti: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Yaroslavl, 2007.

- Ognyanikova E.N.* Kulturnye formy soperezhivaniya. Diplomnaya rabota, M.: MGPPU, 2009. 95 s.
- Sopikov A.P.* Eksperimentalnaya metodika dlya issledovaniya empatii k oschuscheniyam partnere po obscheniyu // Voprosy psihologii poznaniya lyudmi drug druga i obscheniya. Krasnodar, 1978. S. 52—63.
- Struchkova A.A.* Psihologicheskii analiz strategiy utesheniya (na materiale russkikh i angliyskikh poslovits). Diplomnaya rabota. M.: MGPPU, 2011.
- Fedunina N.Yu.* Tema utesheniya v russkom klassitsizme XVIII veka // Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2008. № 2. S. 183—186.
- Fedunina N.Yu.* "Gore" i "uteshenie" v russkoy yazykovoy kartine mira // Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2008. № 4. s. 124—137.
- Fedunina N.Yu.* Rechevyye formuly utesheniya // Konsultativnaya psihologiya i psihoterapiya. 2009. № 4. S. 98—123.
- Freyd A.* Psihologiya "Ya" i zaschitnyye mehanizmy / Per. R. Ginzburga. M.: "Pedagogika", 1993. 144 s.
- Hanskiy A.O.* Kommunikativnyye strategii verbalnogo utesheniya: Diss. ... kand. filol. nauk. Tver, 2002. 126 s.
- Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Petrova G.A.* Sotsialnaya podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniya i ee narusheniya u bolnykh s rasstroystvami affektivnogo spektra // Sotsialnaya i klinicheskaya psihiatriya. 2003. № 2. S. 15—23.
- Kholmogorova A.B., Petrova G.A.* Metody diagnostiki sotsialnoy podderzhki pri rasstroystvah affektivnogo spektra // Meditsinskaya tehnologiya. MNII psihiatrii Roszdrava. M., 2007. 24 s.
- Sheryagina E.V.* Perezhivanie i uteshenie v psihologicheskoy praktike // Molodye uchentye — moskovskomu obrazovaniyu. Materialy V gorodskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchYonykh i studentov uchrezhdeniy vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchineniya. M.: MGPPU, 2006. S. 289—290.
- Yusupov I.M.* Psihologiya empatii // Diss... d-ra psihol. nauk. SPb., 1997.
- Brant R. Burleson, Meina Liu, Yan Liu, Steven T. Mortenson* Chinese evaluations of emotional support skills, goals, and behaviors // Communication Research. Vol. 33. № 1. February 2006.
- Brant R. Burleson.* Explaining Recipient Responses to supportive messages: development and tests of a Dual-Process theory // New directions in Interpersonal Communication Research, 2009.
- Carkhuff R.R.* Helping and human relations. Vol. II. Practice and research. N.Y., 1969.
- Gordon T.* Parent effectiveness training. Penguin books Canada Limited, Markham, Ontario, 1970.
- Lazarus R.S.* Coping theory and research: past, present and future // Psychosomatic Medicine, 1993. № 55. P. 237—247.
- Susanne M. Jones.* Attachment style Differences and similarities in evaluations of affective communication skills and person-centered comforting messages // Western Journal of Communication. Vol. 69. № 3. July 2005. P. 233—249.
- Truax C.B., Carkhuff R.R.* Toward effective counseling and psychotherapy: training and practice. Chicago: Aldine, 1967.
- Freud Anna.* Das Ich und die Abwehrmechanismen, 1936.

ПАМЯТИ ИГОРЯ БОРИСОВИЧА ГРИНШПУНА

7 июня 2013 года на 60-м году жизни скоропостижно скончался Игорь Борисович Гриншпун, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ, профессор кафедры общей психологии Московского психолого-социального института, автор курсов по истории психологии и истории психотерапии, талантливый, разносторонне одаренный человек, имевший много друзей, которые вспоминают о нем на страницах журнала.

...

С.М. Морозов. Я познакомился с Игорем Борисовичем Гриншпуном в 1971 году, когда поступил в «Ленинский пед» — так всегда называли МГПИ имени Ленина (сегодня — МПГУ). Он учился на курс постарше. Был такой же, как и всегда — умный, тихий, не любивший собрания, но стремившийся к общению. Через два года я «побежал» к А.Н. Леонтьеву проситься в МГУ, общение с Игорем сократилось до минимума — редкие, случайные встречи.

Последние семь или восемь лет мы встречались чуть ли не ежедневно: И.Б. Гриншпун стал профессором факультета ПК. Вспомнилось былое. Шло настоящее. И в этом настоящем Игорь стал незаменимым.

Странную мозаику складывает время, меняя образы и приоткрывая маски. Кто-то теряет наше доверие, утрачиваются многие иллюзии. Игорь Борисович был тем редким человеком, общение с которым укрепляло веру. И не только потому, что он был добр и честен. Он, казалось, хранил в себе тот «идеальный образ», которому хотелось подражать.

В последние месяцы жизни ему было плохо. Физически плохо. Это было видно. Но он делал свое дело, упорно скрывая боль. И часто думалось: ведь Игорь не ломается...

Я не сентиментальный человек, но в трудные минуты ловлю себя на мысли: а как поступил бы Игорь?

Хочу сказать тем, кто не знал И.Б. Гриншпуна: вы многое не обрели. Тем, кто юн: спешите общаться — «потом» может не случиться. Себе — я знал Игоря Гриншпуна, спасибо за это Судьбе.

...

Б. Шапиро. Я дружил с Игорем Гриншпуном с его студенческих лет и был вхож в его семью. Природа и родители дали ему очень многое: он был всесторонне одаренным человеком — прекрасно лепил, рисовал, писал прозу и стихи, переводил с английского художественные и научные тексты, но из-за его скромности и гипервысокой требовательности к себе об этом знали, в основном, только его родные и друзья.

Уверен, что Игорь был бы прекрасным консультантом-психотерапевтом, если бы захотел, однако, в силу ряда причин этического характера, он предпочитал преподавательскую деятельность. Коллеги (и я в том числе), которые имели честь с ним вместе работать, видели его высочайший профессионализм и эрудицию, пронизанные его не менее высокими человеческими качествами.

Похоже, что в отношении Игоря утверждение «незаменимых нет» не работает. Книга «Введение в психологию», а также труднейшие учебные курсы, которые он разработал и вел, в частности, «История психологии» и особенно уникальный курс «Основные направления и школы психотерапии», вызывали восторженные отзывы студентов и коллег-преподавателей. Я пытался найти замену Игорю на его курс по истории психотерапии среди элиты профессионального психологического сообщества, но безуспешно. Как жаль, что физически его с нами больше нет — замечательного Человека и Профессионала!

...

И. Вачков. Дружба с Игорем — это подарок судьбы и, наверное, главное, что было в моей жизни в последние пятнадцать лет. Этот удивительный человек, наделенный Богом такими многочисленными дарованиями, которых хватило бы с лихвой на десяток людей, каждый из которых стал бы знаменитым, отличался абсолютным равнодушием к регалиям и популярности. Быть идентичным самому себе, оставаться верным своим принципам — вот, пожалуй, что было главным ориентиром, определяющим его важнейшую черту — глубочайшую порядочность. Это слово означает и упорядоченность внутренней структуры личности, и особое отношение к другим людям — не просто принимающее, а связанное с готовностью все время открывать в них что-то замечательное, что-то прекрасное. На порядок превосходя собеседника в знаниях, он приглашал его к диалогу, стремясь научиться чему-то...

...

Вера Цыбуля. Если бы меня попросили выразить мое главное впечатление от общения с Игорем Борисовичем в одном слове, это было бы слово «аристократ». Аристократизм Игоря Борисовича вы-

ражался во всем — во взгляде, в голосе, интонациях, речи, рисунке движений, в том, как он общался и выстраивал отношения с людьми, в его способности всегда соблюдать уважительную дистанцию с человеком, одновременно выражая эмоциональную теплоту и поддержку. Он был строгим и требовательным учителем, но при этом поощрял чувство собственного достоинства и зрелость у своих учеников. Он давал пространство для самостоятельного творческого поиска, выстраивания и отстаивания своей позиции в исследовании и в жизни в целом.

...

Т.С. Постоева. Огромная потеря...

Огромная удача, что в моей жизни случилась встреча с этим замечательным человеком.

Игорь Борисович — это источник, к которому можно припасть и восполнить для себя нехватку спокойной неспешности, достоинства, доброжелательности, заинтересованности, участия, поддержки и т. д. и т. д.

Я согласна с высказыванием Виктора Владимировича Семенова, что жизнь Игоря Борисовича — постоянное расширение пространства, в том числе и для тех, кто был рядом.

Мое пространство с его участием расширялось в сторону живописи (походы в музеи, на выставки), поэзии (не только поэтические вечера «Сретение на Сретенке», но и просто стихи к случаю), архитектуры (прогулки по улицам города, книги), в сторону возвращения в детство (сказки, его способность с ходу включаться в игру), в сторону полноты восприятия жизни.

Присутствие Игоря Борисовича в моей жизни продолжается. В разговорах о нем с друзьями, в воспоминаниях, в фотографиях, в мысленных диалогах с ним.

...

Наталья Симунова. Первые сорок дней после ухода Игоря я чувствовала на плечах тёплое объятие и слышала его голос: отдельные фразы, шутки, реплики, сказанные за 20 лет нашего знакомства. Казалось, Игорь и сейчас есть, легко защищает и поддерживает, и понимает, и принимает. И вдруг оказалось, что вокруг полно его подарков, которые дарились весело, легко, как в игре: разноцветные волшебные стеклянные шарики, калейдоскоп, пластиковые мухи, буйвол «со своим ритмом», мячик — говорящая свинья, которая при броске «говорит»: Ты что свиней не любишь? Повтори бросок, мазила! (любимая игрушка агрессивных подростков и маленьких детей), фигурки Гендальфа с хобби-

тами, и все эти «игрушки» были со мной в работе с детьми и не раз приходили на помощь в тупиковой ситуации. Как бы добрая энергия Игоря, присоединяясь, давала силы. И подсвечник в виде кубка, в котором «сияют лучи», получилось, что для поминальной свечи. В общении с Игорем было всегда надёжно и защищённо, всегда была уверенность, что он всё понимает без слов, но и ему на самом деле интересно и важно, что ты думаешь по тому или другому поводу. При этом его можно было спросить обо всём «умном и философском» с детской уверенностью, что он на все вопросы знает ответы и может всё понятно объяснить, шутя и играя. На групповую нашу последнюю встречу 6 февраля Игорь как всегда пришёл самый первый, и мы немного совсем поговорили, он выглядел усталым и грустным, хотелось что-то тёплое сделать для него...

...

А.Б. Холмогорова. Присутствие Игоря Борисовича в моей жизни было важной ее частью. Я глубоко это почувствовала только, когда его не стало. Это присутствие было столь важным, в том числе потому, что олицетворяло что-то неизменно и устойчиво хорошее, без чего все зыбко и ненадежно в этом мире. Игорь талантливо жил. Всегда востребованный — он не торопился: находил время для разговора, был готов откликнуться на предложение. Он соединял людей своим отношением к их обретаемой совместными делами общности как главной и несомненной ценности. Очень трудно представить встречу нашей психодраматической группы без Игоря, который не пропустил в течение двадцати лет почти ни одной из этих встреч. Таких людей, которые практически никогда не вызывают противоречивых амбивалентных чувств, очень немного. Мне кажется, с ним все чувствовали себя абсолютно безопасно, так как он никогда не вносил ноток конкуренции в отношения, хотя его познания и таланты в разных областях иногда просто поражали. Его вопрос «как дела?» никогда не был проявлением формальной вежливости — он помнил имена и детали из жизни своих друзей. Мог быть жестким, если вставал вопрос нравственного плана. Мог быть едким, ироничным, но никогда — злым. Жизнь всех, кто его знал, стала беднее с его уходом.

...

В.К. Зарецкий. С Игорем Гриншпуном мы познакомились ровно 20 лет назад, когда оказались участниками ставшей в дальнейшем легендарной психодраматической группы, проучившейся по программе Института Морено 12 лет. Мы подружились не сразу, хотя у меня глубокая симпатия к нему возникла с первого группового за-

нения, на котором разыгрывалась драма Игоря. Были сложные моменты в группе, когда он находил истинно творческие решения в конфликтных ситуациях, разряжал обстановку или же вскрывал ситуацию через рефлексию. То, что наша группа просуществовала 12 лет, и все участники до сих пор поддерживают дружеские отношения и регулярно встречаются, — в этом огромная заслуга Игоря — одного из тех, кто цементировал, сплачивал группу. Постепенно симпатия переросла в дружбу. Вскоре мы выяснили, что любим, знаем и поем одни и те же песни, да и некоторые любимые занятия у нас совпадают. Довольно поздно я узнал, что Игорь переводил стихи с английского. Его переводы мне очень понравились. У нас появился общий проект: перевести стихи Сары Тисдейл — автора гениального стихотворения «Будет ласковый дождь». Игорь приступил к реализации проекта и первым делом сделал новый перевод этого стихотворения, чем меня просто потряс, так как мне казалось, что улучшить перевод, сделанный в рассказе Бредбери, невозможно. Игорь это сделал. Мы выяснили, что любим фантастику. Я как-то посетовал, что у меня пропал сборник, в котором был один из моих любимых «психологических» рассказов. Спустя два года (!) после того разговора Игорь принес мне этот сборник, сказав, что случайно купил его на развале. Он помнил об этом два года. Для меня это был пример удивительно внимательного отношения к людям, которое я испытал на себе. В процессе обсуждения научно-фантастической литературы появился проект «Фантастика для психологов». Подборка научно-фантастических произведений, которые полезно, более того, необходимо прочитать студентам-психологам, сделана. Опубликовать ее мы не успели. Когда речь зашла о том, что будет трудно решить вопрос с авторскими правами переводчиков, Игорь сказал, что он сам сделает перевод всех этих произведений, чтобы не возникал вопрос об авторских правах. В это трудно было поверить, так как мне это представлялось огромной, почти невыполнимой работой. А он говорил об этом спокойно, как об обычном не особенно сложном деле... Более всего он поражал меня тем, что никогда никуда не торопился, но при этом никогда никуда не опаздывал и каким-то образом все успевал. На все и на всех он находил время. Секрет этой способности раскрылся после его смерти, когда кто-то на поминках произнес: «Он никогда не делал того, чего не хотел». Думаю, что очень многие, как и я, вспоминают об Игоре с теплотой и, пережив горечь утраты, благодарят судьбу за то, что она их свела с ним...

Когда пришло известие, страшное и неожиданное, о том, что Игорь Борисович Гриншпун 7 июня 2013 г. скоропостижно скончался в г. Муроме, куда поехал принимать экзамен, я, плохо понимая, что делаю, открыл сборник стихов Микеланджело. Вот что там было написано:

Не знаю я, когда мой час пробьет,
А жизнь прошла, как краткое мгновенье...

...

Мой дух в сомненьях тяжких пребывает.
Каков же будет, Господи, ответ?
Ведь угасает вера в справедливость.
Раз смерть врасплох любого настигает...

НАШИ АВТОРЫ

Антонова Алевтина Николаевна

Учитель математики средней образовательной школы № 7 поселка Новоильинский Нытвенского района Пермского края
panti-ant@mail.ru

Ассман Евгения Владимировна

Старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
wnurok@mail.ru

Жичкина Анастасия Евгеньевна

Кандидат психологических наук
nastyaflogiston.ru

Зарецкий Виктор Кириллович

Кандидат психологических наук, заведующий лабораторией психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью института проблем непрерывного образования Московского городского психолого-педагогического университета, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
zar-victor@yandex.ru

Зарецкий Юрий Викторович

Старший преподаватель и аспирант кафедры клинической психологии и психотерапии, куратор студентов 1-го курса кафедры клинической психологии и психотерапии. Педагог-психолог отдела постинтернатного патроната центра содействия семейному воспитанию «Наш Дом»
yzar86@icloud.com

Карлова Мария Александровна

Выпускница кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (2013)
karlova.ma@gmail.com

Кравец Елена Александровна

Кандидат технических наук, доцент Московского государственного университета геодезии и картографии
elekravets@yandex.ru

Мартынов Егор Сергеевич

Магистр психологии, выпускник факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета (2013), педагог-психолог средней образовательной школы № 422 «Перово»
georgepsy77@gmail.com

Познякова Светлана Анатольевна

Выпускница кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета (2010), магистрант кафедры обучения и развития младших школьников факультета психологии Московского городского психолого-педагогического университета, учитель начальных классов средней общеобразовательной школы № 261
roznykova@sch261.ru

Симунова Наталья Григорьевна

Психолог центра социальной помощи семье и детям «Измайлово»
simunovang@mail.ru

Филина Наталья Павловна

Магистр психологии, выпускница факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета (2013)
natush@bk.ru

Холмогорова Алла Борисовна

Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии Московского НИИ психиатрии Минздрава России, и. о. декана факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета
kholmogorova@yandex.ru

Шерягина Елена Владимировна

Доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии Московского городского психолого-педагогического университета.
sheryagina@gmail.com

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.Б. Холмогорова

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ф.Е. Василюк, Н.Г. Гараян (зам. главного редактора)
В.К. Зарецкий (ответственный редактор спецвыпуска),
Е.В. Филиппова, Э. Майденберг (США), П. Шайб (Германия)

РЕДАКТОР

М.А. Кониная

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Бек Джудит (США)
Бондаренко Александр Федорович (Украина)
Гиппенрейтер Юлия Борисовна
Грининг Томас (США)
Гулина Марина Анатольевна (Великобритания)
Тагэ Сэфик (Германия)
Кадыров Игорь Максutowич
Кэхеле Хорст (Германия)
Копьев Андрей Феликсович
Кочюнас Римантас (Литва)
Кроль Леонид Маркович
Лэнгле Альфريد (Австрия)
Михайлова Екатерина Львовна
Осориная Мария Владимировна
Орлов Александр Борисович
Петренко Виктор Федорович
Петровский Вадим Артурович
Перре Майнрад (Швейцария)
Роджерс Натали (США)
Сарджвеладзе Нодар Ильич (Грузия)
Соколова Елена Теодоровна
Сосланд Александр Иосифович
Тарабрина Надежда Владимировна
Цапкин Вячеслав Николаевич
Эйдемиллер Эдмонд Георгиевич

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕДОСТАВЛЕНИЮ МАТЕРИАЛА В ЖУРНАЛ «КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ»

Журнал «Консультативная психология и психотерапия» является научно-аналитическим изданием, освещающим проблемы теории, методологии и практики психотерапии, психологического консультирования и смежных дисциплин.

Основные рубрики журнала

1. Антропология, феноменология, культура. Рубрика посвящена рассмотрению актуальных вопросов философии консультативной и психотерапевтической практики, антропологии и этике психотерапии и консультирования, широкому спектру проблем соотношения психологического консультирования и психотерапии с различными аспектами культуры.

2. Теория и методология. Рубрика посвящена актуальным вопросам и исследованиям в области теории и методологии консультативной психологии и психотерапии.

3. Исследования. Эта рубрика представляет как классические экспериментальные исследования по тематике журнала, так и работы, выполненные в рамках неклассической методологии (феноменологии, герменевтики, дискурс-анализ и др.).

4. Мастерская. Данная рубрика посвящена презентациям и подробному рассмотрению новых методов работы в психотерапии и консультировании.

5. Психотерапевтический цех. Рубрика посвящена рассмотрению различных актуальных вопросов, связанных с функционированием профессионального сообщества консультантов и психотерапевтов (законодательство, сертификация, супервизия, отчеты о конференциях и докладах, презентация консультативных и психотерапевтических центров и т. д.).

6. Специальная психотерапия. Данная рубрика посвящена рассмотрению особенностей психотерапевтической и консультативной работы с клиентами с различной спецификой проблем (суицид, соматические и психосоматические заболевания и т. д.).

7. Случай из практики. Рубрика представляет работы, выполненные в особом жанре анализа единичного случая психотерапевтической и консультативной работы.

8. Эссе. Рубрика представляет материалы, в которых изложен авторский взгляд на ту или иную проблему, связанную с тематикой журнала и оформленную в жанре эссе.

9. Дебют. В этой рубрике журнал публикует лучшие работы начинающих специалистов.

Журнал публикует оригинальные и законченные работы.

В журнале также публикуются обзоры отечественной и иностранной литературы, посвященной различным проблемам консультативной психологии и психотерапии, оригинальные переводы по тематике журнала, интервью, рецензии на книги и статьи.

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию

1. Материалы предоставляются в редакцию в электронном виде (по электронной почте или на электронных носителях). Адрес электронной почты журнала: moscowjournal.cpt@gmail.com

2. Объем материала не должен превышать 50 тыс. знаков.

3. Оформление материала: шрифт Times New Roman, 14, интервал 1,5. Ссылки на литературные источники внутри текста оформляются в виде фамилии автора и года издания в **КВАДРАТНЫХ СКОБКАХ**. Например, [Иванов, 2007].

4. Кроме текста статьи должна быть представлена также следующая информация:

Аннотация статьи (не более 1000 знаков) на русском и английском языках.

Ключевые слова на русском и английском языках.

Пристатейные библиографические списки, оформленные в соответствии с ГОСТ на русском языке и The Chicago Manual of Style на английском языке (примеры оформления на сайте www.pk.mgpru.ru).

5. Информация об авторах:

ФИО, страна, город, ученое звание, ученая степень, место работы, должность, членство в профессиональных сообществах и ассоциациях, научные интересы, дата рождения, контактная информация (тел., факс, e-mail, сайт), фото в электронном виде (100 × 100, 300 dpi).

В случае, если материал предоставляется несколькими авторами, необходимо предоставить информацию обо всех авторах.

6. Рисунки, таблицы и графики необходимо дополнительно предоставлять в отдельных файлах. Рисунки и графики должны быть в формате *.eps или *.tiff (с разрешением не менее 300 dpi на дюйм). Таблицы сделаны в WORD или EXCEL.

Редакционные правила работы с материалами

1. Публикация в журнале является бесплатной.
2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят обязательное рецензирование.
3. Решение о публикации принимается редколлегией на основании отзывов рецензентов.
4. Рецензентов назначает редколлегия журнала.
5. В случае отрицательных отзывов рецензентов автору направляется письменный обоснованный отказ.
6. Несоответствие материалов формальным требованиям является основанием для отправки материала на доработку автору.

Уважаемые читатели!

**Редакция журнала
«Консультативная психология и психотерапия»
предлагает вам подписаться на электронную рассылку
новостей**

Для получения анонсов
и участия в акциях, семинарах
и конференциях, проводимых нашим журналом
и факультетом психологического консультирования
МГППУ, пришлите свой электронный адрес
с указанием имени получателя
на почту редакции: *mpj@list.ru*