

---

## Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

---

### Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии

**Зарецкий В.К.,**

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru*

---

*В данной статье обосновывается тезис о том, что одной из важнейших компетенций современного учителя является способность оказывать учащимся помощь в преодолении учебных трудностей. При оказании помощи должны учитываться индивидуальные особенности учащегося, а сама помощь должна способствовать его развитию. Далее дается характеристика так называемой «учебной трудности» как ресурса для развития. Также описываются психологические механизмы, работа которых превращает учебную деятельность в источник развития. Кроме того, в статье ставится проблема: как взрослый (учитель, психолог, родитель), оказывая помощь учащемуся в преодолении учебных трудностей, может научиться сам создавать условия для развития ученика в ситуации столкновения с учебной трудностью. В качестве теоретико-методологических оснований для оказания помощи, способствующей развитию учащихся, выступают основные положения культурно-исторической психологии: о взаимосвязи обучения и развития, о зоне ближайшего развития, о сотрудничестве ребенка и взрослого, об осознанном присвоении ребенком опыта совместной деятельности. Положения культурно-исторической психологии дополнены современными представлениями о роли субъектной позиции ученика по отношению к учебной деятельности, о способности ученика к рефлексии. Также в статье описывается многолетняя практика оказания помощи различным категориям учащихся в преодолении учебных трудностей. При этом используются средства рефлексивно-деятельностного подхода. Сама практика имеет глубокое теоретическое обоснование, которое было отработано и легло в основу системы подготовки студентов МГППУ к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении. Данная система является мощным ресурсом и для подготовки учителей и психологов для работы с учащимися, имеющими трудности в обучении.*

**Ключевые слова:** учебная деятельность, развитие, учебная трудность, культурно-историческая психология, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, субъектная позиция, рефлексия, дети с особенностями развития, рефлексивно-деятельностный подход.

---

**Для цитаты:** Зарецкий В.К. Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170205>

---

---

# Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties

**Viktor K. Zaretskii,**

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>,  
e-mail: zar-victor@yandex.ru*

---

*This article substantiates the thesis that one of the most important competencies of a modern teacher is the ability to assist students in overcoming learning difficulties. When providing assistance, the individual characteristics of the student should be taken into account, and the assistance itself should contribute to his development. The following is a description of the so-called “learning difficulty” as a resource for development. The psychological mechanisms are also described, the work of which turns educational activity into a source of development. In addition, the article poses a problem: how an adult (teacher, psychologist, parent), while helping a student in overcoming learning difficulties, can learn to create conditions for the development of a student in a situation of encountering learning difficulties. The main provisions of cultural and historical psychology act as theoretical and methodological grounds for providing assistance that contributes to the development of students: on the relationship between learning and development, on the zone of nearest development, on cooperation between a child and an adult, on the child’s conscious appropriation of the experience of joint activities. The provisions of cultural-historical psychology are supplemented by modern ideas about the role of the student’s subject position in relation to educational activity, about the student’s ability to reflect. The article also describes the long-term practice of helping various categories of students in overcoming learning difficulties. In this case, the means of the reflexive-activity approach are used. The practice itself has a deep theoretical foundation, which was worked out and formed the basis of the system for preparing students of the Moscow State University of Psychology & Education for providing psychological and pedagogical assistance to students with learning difficulties. This system is also a powerful resource for preparing teachers and psychologists to work with students with learning difficulties.*

**Keywords:** *learning activity, development, learning difficulty, cultural-historical psychology, zone of proximal development, multi-vector model of zone of proximal development, subject position, reflection, children with developmental disabilities, reflexive-activity approach.*

---

**For citation:** Zaretskii V.K. Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170205>

---

## Введение

В последние два-три десятилетия проблема учебных трудностей детей и помощи в их преодолении становится все более острой и постепенно выходит на первый план [18]. В значительной мере это обусловлено стремительными изменениями в мире, в том числе, связанными с макрокультуральными процессами, такими как:

- инклюзивное образование (появление в обычном классе учащихся с особенностями развития, которые могут обучаться лишь по индивидуальным программам);
- увеличение количества детей-мигрантов, которые являются носителями других культурных норм, другого жизненного опыта, для которых язык обучения не является родным;

- доступность любой информации учащимся, что в определенном смысле проблематизирует традиционную позицию учителя как представителя культуры и носителя новой для ребенка информации и др.

В этих условиях проблема учебных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении учебного материала и учителя, пытающиеся оказывать помощь в их преодолении, нуждается в переосмыслении, а способность учителя оказывать такую помощь рассматривается как одна из важных компетенций, освоение которой должно стать составной частью профессиональной подготовки педагогов.

### **Постановка проблемы оказания учащимся психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей**

Как показывают вопросы учителей, психологов, родителей и самих учащихся, отношение к ошибкам и трудностям, возникающим в учебной деятельности, у всех указанных субъектов образовательного процесса преимущественно негативное. Ошибки и трудности многими воспринимаются как аномалия, как результат «неправильной» организации учебного процесса или неправильного отношения к нему учащихся (как будто при «правильной» организации освоение учебного материала должно происходить гладко, без проблем, определенными «порциями» в определенные промежутки времени, как это предусмотрено учебным планом и программой). За ошибки снижают оценки, за них ругают, от них пытаются избавляться. Учащиеся нередко скрывают свои ошибки, списывают у соседа по парте, когда затрудняются выполнить контрольное задание самостоятельно. Опросы школьных психологов показывают, что проблема учебных трудностей относится к числу самых часто встречающихся тем в запросах к психологам и у учителей, и у учеников, и у родителей.

Помимо негативного отношения к ошибкам и трудностям встречается также «негативно-нейтральное», то есть отношение к ним как к неизбежному злу. Каждый ребенок может что-то не понять в объяснении учителя, в чем-то затрудняться, так что совсем избежать ошибок и трудностей невозможно. Но сам факт их возникновения при этом остается крайне неприятным для всех участников образовательного процесса.

Очень редко встречается другая точка зрения, суть которой заключается в том, что ошибки и трудности — не только неизбежный, обязательный момент учебной деятельности, но также желательный, необходимый для того, чтобы обучение достигало своих целей и способствовало развитию. Корнями эта точка зрения (хотя и мало распространенная) уходит в основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

По словам Л.С. Выготского, учебная деятельность устроена так, что ребенок «постоянно должен в ней прыгать выше головы» [6]. Действительно, когда ребенок учится, он пытается делать то, что еще не умеет, поэтому трудности и ошибки неизбежны. В процессе их преодоления происходит не только обучение ребенка чему-то новому (знаниям, умениям, навыкам), но происходит и развитие ребенка. Тезис «обучение ведет за собой развитие» (Л.С. Выготский) является основополагающим в постановке проблемы помощи различным категориям обучающихся в преодолении учебных трудностей. И именно базовые положения культурно-исторической психологии развития, которые начал формулировать Л.С. Выготский и над которыми продолжили работу его соратники, ученики и ученики учеников как в нашей стране, так и за рубежом [14], позволяют поставить проблему работы с детьми с трудностями в обучении несколько иначе, а именно: как использовать ресурс ситуации столкновения с учебной трудностью для развития обучающегося, то есть как помогать в преодолении учебных трудностей, чтобы эта помощь способствовала развитию обучающегося?

Почему важно делать акцент на содействии развитию в процессе оказания помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей?

Во-первых, развитие полагается как ценность: если человек развивается, это нормально, это правильно, это залог его социального благополучия и психического здоровья. Альтернатива развитию — деградация.

Во-вторых, будет ли происходить развитие ребенка в процессе преодоления учебных трудностей — зависит от качества помощи, которую получает обучающийся.

В-третьих, если помощь неадекватна или недостаточна и учебные трудности оказываются непреодолимыми, то локальная неуспешность может перерасти в хроническую неуспеваемость и даже в психическую патологию.

Таким образом, образование (учебная деятельность), развитие (в процессе преодоления учебных трудностей) и психическое здоровье оказываются взаимосвязанными [15].

Исходя из вышесказанного, предлагается следующая постановка проблемы работы с детьми, имеющими трудности в обучении.

- Как помогать, чтобы помощь способствовала успешному преодолению учебных трудностей, когнитивному и личностному развитию обучающихся, сохранению и укреплению их психического здоровья?
- Чему нужно научить учителей, психологов и других специалистов, чтобы они могли оказывать такую помощь?
- Как можно выстроить процесс подготовки (переподготовки) специалистов, чтобы по его окончании они могли оказывать такую индивидуальную помощь обучающимся в преодолении учебных трудностей?

### **Основания, которые дает культурно-историческая психология для такой постановки проблемы**

На рубеже XX–XXI веков культурно-историческая психология стала одной из ведущих теорий развития в мире, постоянно расширяющей свое влияние, привлекающей в свои ряды все новых сторонников. Поскольку в центр теории развития Л.С. Выготского положен революционный для его времени тезис «обучение ведет за собой развитие», то сферой приложения теории в разных странах стала именно практика образования и содействия развитию детей, в том числе нуждающихся в особых условиях обучения, то есть детей, которые сталкиваются с серьезными, часто непреодолимыми трудностями в обучении.

Почему возрастает популярность культурно-исторической психологии? Почему, спустя столько десятилетий после смерти Л.С. Выготского, различные специалисты (учителя, психологи, психотерапевты) обращаются к его наследию как источнику новых(!) для них идей и путей решения самых различных проблем? На эту тему проводятся исследования в разных странах, написаны сотни книг и статей, поэтому здесь мы лишь кратко обозначим те основные положения культурно-исторической психологии, которые могут служить обоснованием постановки проблемы помощи в преодолении учебных трудностей как источника развития учащегося, а самой трудности (ошибки) — как важнейшего ресурса развития.

Кратко перечислим эти положения.

Культурно-историческая теория изначально была ориентирована на практику. Один из базовых методологических тезисов Л.С. Выготского — психология должна стать практикой создания условий для развития человека [5] (когда он писал об этом в 1927 году, речь шла о воспитании «нового человека»; сейчас, спустя почти сто лет, мы понимаем, что каждое новое поколение — это новые люди, живущие в новом мире, и учителя — это практики, которые создают условия для развития «нового человека»).

Если психология мыслится как практика, то и теория в ней выступает не просто как система понятий, объясняющих протекание тех или иных процессов (например, связи обучения и развития), но и включает в себя «психотехнический компонент», то есть создает инструменты практической работы. Применительно к нашей проблеме помощи в преодолении учебных трудностей мы должны не просто описать, что такое трудность, и объяснить, как она возникает, мы должны описать способы ее преодоления, механизмы содействия этому процессу развития и — главное — как учитель может своими действиями этим процессам способствовать.

Применительно к поставленной проблеме помощи в преодолении учебных трудностей важнейшими являются следующие положения Л.С. Выготского о связи обучения и развития [6; 7]:

- обучение ведет за собой развитие;
- развитие происходит в процессе сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития (ЗБР), то есть когда ребенок осуществляет деятельность, которую не может выполнить самостоятельно, а лишь с помощью взрослого;
- развитие не происходит, если в учебной деятельности ребенок выполняет только те задания, с которыми справляется самостоятельно;
- сотрудничество ребенка и взрослого должно быть осознанным совместным действием, а не просто «подражанием», то есть ЗБР имеет «верхнюю» границу, за которой ребенок не может взаимодействовать осознанно;
- развитие происходит в процессе интериоризации (присвоения) ребенком опыта совместной деятельности: «то, что ребенок сегодня делает совместно со взрослым, завтра он сможет делать самостоятельно»;

- понятие ЗБР может быть распространено не только на интеллектуальное развитие, но и на другие стороны личности, то есть на развитие ребенка в целом;
- один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

К теории развития Л.С. Выготского не следует относиться как к завершенной. С момента когда он сформулировал свою позицию по отношению к психологии как практике в 1927 году, он проработал всего семь лет. Поэтому большая часть его идей была только намечена, но не получила авторской разработки [9]. Последний тезис о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии [6, с. 230] был сформулирован им за 2–3 месяца до смерти. И хотя после этой фразы Л.С. Выготский написал, что «это есть самый положительный момент новой теории», развития в его трудах этот тезис не получил. Но, соединяя этот тезис с понятием ЗБР, мы получаем логический вывод, который наиболее четко сформулировал В.П. Зинченко в своем эссе о Л.С. Выготском: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития» [17].

Если вспомнить, что в ЗБР ребенок способен продуктивно действовать только с помощью взрослого, и соотнести это с тем, что каждый шаг в обучении с помощью взрослого может приводить — пусть даже не к ста — к многим шагам в развитии, то проблема способов помощи и компетенций учителя, который ежедневно оказывается в ситуации, когда от него требуется помощь тому или иному ученику в преодолении учебных трудностей, без сомнения становится одной из приоритетных: от того, как будет помогать учитель (взрослый) в преодолении учебных трудностей, зависит то, как будет развиваться ученик, и вообще будет ли он развиваться.

Если помощь будет непродуктивной, то альтернативой развитию, как было сказано выше, может быть деградация, выученная беспомощность, девиантное развитие или психическое нездоровье.

Далее рассмотрим, как с позиций культурно-исторической психологии, дополненной некоторыми современными представлениями, может быть описан механизм развития в процессе преодоления учебных трудностей.

В разрабатываемом нами с 1997 года рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [10] к положениям культурно-исторической психологии добавляются три важных понятия, которые, без сомнения, появились бы в теории Л.С. Выготского, если бы он проработал хотя бы еще несколько лет.

Первое понятие — «деятельность». Для отечественной психологии категория деятельности стала ключевой благодаря работам С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и многих других. Л.С. Выготский говорит о взаимодействии и сотрудничестве ребенка и взрослого. С нашей точки зрения, здесь всего один шаг до совместной или «совместно-распределенной» деятельности [22], в которой происходит процесс превращения, по Л.С. Выготскому, «интерпсихического» в «интрапсихическое».

Второе понятие — «субъект учебной деятельности». Положение об активном отношении ребенка к миру, к познанию, к взаимодействию с другими людьми, то есть о ребенке как субъекте осуществляемой деятельности, развивалось в отечественной психологии на протяжении десятилетий, начиная с работ П.П. Блонского (1916) [4] и С.Л. Рубинштейна (1922) [21]. Однако применительно к учебной деятельности тезис о ребенке как ее субъекте был сформулирован и обоснован лишь в работе 1992 года В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман [8]. В дальнейшем субъектности стало придаваться все большее значение в развитии, субъектность начала трактоваться как новая парадигма в образовании [20], личность — как субъект развития [23], само развитие — как прогресс субъектности [25].

Если вспомнить, что у Л.С. Выготского процесс взаимодействия ребенка и взрослого в ЗБР описывается термином «сотрудничество» [6; 7], то можно сказать, что и здесь до понятия «субъекта учебной деятельности» остается всего один шаг, так как по своей сути сотрудничество предполагает субъектное отношение к осуществляемой деятельности каждого участника процесса. Если один (взрослый) воздействует на другого (ребенка) — пусть даже для достижения вполне благородных воспитательных целей, — это не «сотрудничество», а «формирование», «влияние», «педагогическое воздействие». Если взрослый действует со скрытыми целями по отношению к ребенку, то это не сотрудничество, а манипуляция. Сотрудничество предполагает ясное понимание каждым участником процесса того, что они делают вместе, смысл этого действия и позицию каждого из них. То есть каждый из участников совместной деятельности является субъектом ее осуществления. В нашем случае — ребенок ищет способы преодолеть учебную трудность или избавиться от ошибки, а взрослый помогает ему в этом, нередко в творческом поиске.

Третье понятие — рефлексия. Л.С. Выготский не пользовался этим понятием, хотя само слово в его текстах встречается. Но у него было важное понятие, от которого до рефлексии также всего один шаг. Это представление об осознанном отношении ребенка к сотрудничеству, его способности осознавать то, что он делает совместно со взрослым, и осознанном присвоении того, что делалось совместно, а не бессознательном копировании и подражании (как это можно увидеть в ранних работах Л.С. Выготского по педагогической психологии). В работе 1932 года Л.С. Выготский окончательно уходит от термина «подражание» и далее говорит об осознанном сотрудничестве [7].

С нашей точки зрения, «осознанность» применительно к совместной деятельности означает способность отрефлексировать: что, как, почему делается именно так, а не иначе, построить связи, установить отношения между своими действиями и их результатами, между способами действия и возникающими трудностями, установить различия между тем, как действовал ребенок самостоятельно, и тем, как он действовал совместно со взрослым. Осознанное отношение позволяет ребенку включаться в совместную деятельность в качестве не только субъекта ее осуществления, но и ее рефлексии. Базовыми схемами, в которых соединяются понятия «деятельность», «субъектная позиция» и рефлексия, могут быть разработанные Н.Г. Алексеевым схема проектного действия («замысел — реализация — рефлексия»), схема рефлексивного акта [2] и схема четырехуровневого описания мышления при решении творческих задач, включающая рефлексия как компонент мышления [3; 13].

Три указанные предметные «добавки» — используем термин Н.Г. Алексеева [1; 24] — позволяют по-новому взглянуть на процесс преодоления учебных трудностей, а именно: рассматривать ученика как субъекта преодоления учебной трудности, а учителя как помощника в этой деятельности. Быть субъектом преодоления учебных трудностей означает быть субъектом и осуществления этой деятельности, и ее рефлексии. Именно поэтому подход к оказанию психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей мы стали называть рефлексивно-деятельностным, поскольку сотрудничество с учеником выстраивалось именно как с субъектом деятельности «преодоления» [10], что предполагало его осознанную субъектную позицию по отношению к этой деятельности [16].

Далее рассмотрим, как с позиций рефлексивно-деятельностного подхода можно построить представление о механизме развития в обучении, о том, как один шаг в обучении может давать много шагов в развитии, при каких условиях это может происходить, какая помощь требуется от учителя, какими качествами (компетенциями) должен обладать учитель, оказывающий помощь ученику в преодолении учебных трудностей, а также какие формы работы с учителем могут помочь ему обрести указанную компетенцию — способность оказывать индивидуальную помощь ученику, способствующую его развитию.

### **Многовекторная модель ЗБР и механизм саморазвития**

Поскольку рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей изначально возник и развивался как практика помощи неуспевающим ученикам и содействия их развитию, то все базовые понятия и принципы подхода появлялись в ходе рефлексии этой практики как концептуальные инструменты, помогающие описывать и объяснять процессы возникновения и преодоления трудностей и создавать средства помощи. Одним из важнейших концептуальных инструментов, позволяющих описывать, объяснять и содействовать процессу преодоления учебных трудностей, стала многовекторная модель ЗБР [9].

Ее разработка основана на трех идеях Л.С. Выготского:

- идея ЗБР как области действий, в которой ребенок не может успешно действовать самостоятельно, но может осознанно сотрудничать со взрослым;
- идея о том, что понятие ЗБР может быть распространено на развитие личности в целом (а не только на развитие интеллекта);
- положение о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии.

В конце 1990-х — начале 2000-х годов появляется целый ряд работ отечественных психологов, в которых проводится мысль о том, что ЗБР может иметь разные измерения (Н.П. Белопольская, Е.Е. Кравцова, И.А. Корепанова, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман), относящиеся не только к развитию когнитивных функций. На основе идей Л.С. Выготского и указанных отечественных психологов была предложена многовекторная модель ЗБР, описывающая связь обучения и развития как совершение своего рода «шагов» — качественных изменений состояния того или иного вектора развития или появления новообразований по вектору. Та-

ким образом была получена модель ЗБР (рис.1), в которой «шаги» в развитии по любому из векторов рассматриваются как связанные с «шагами» в обучении (преодолении трудностей) и так или иначе обусловлены ими.

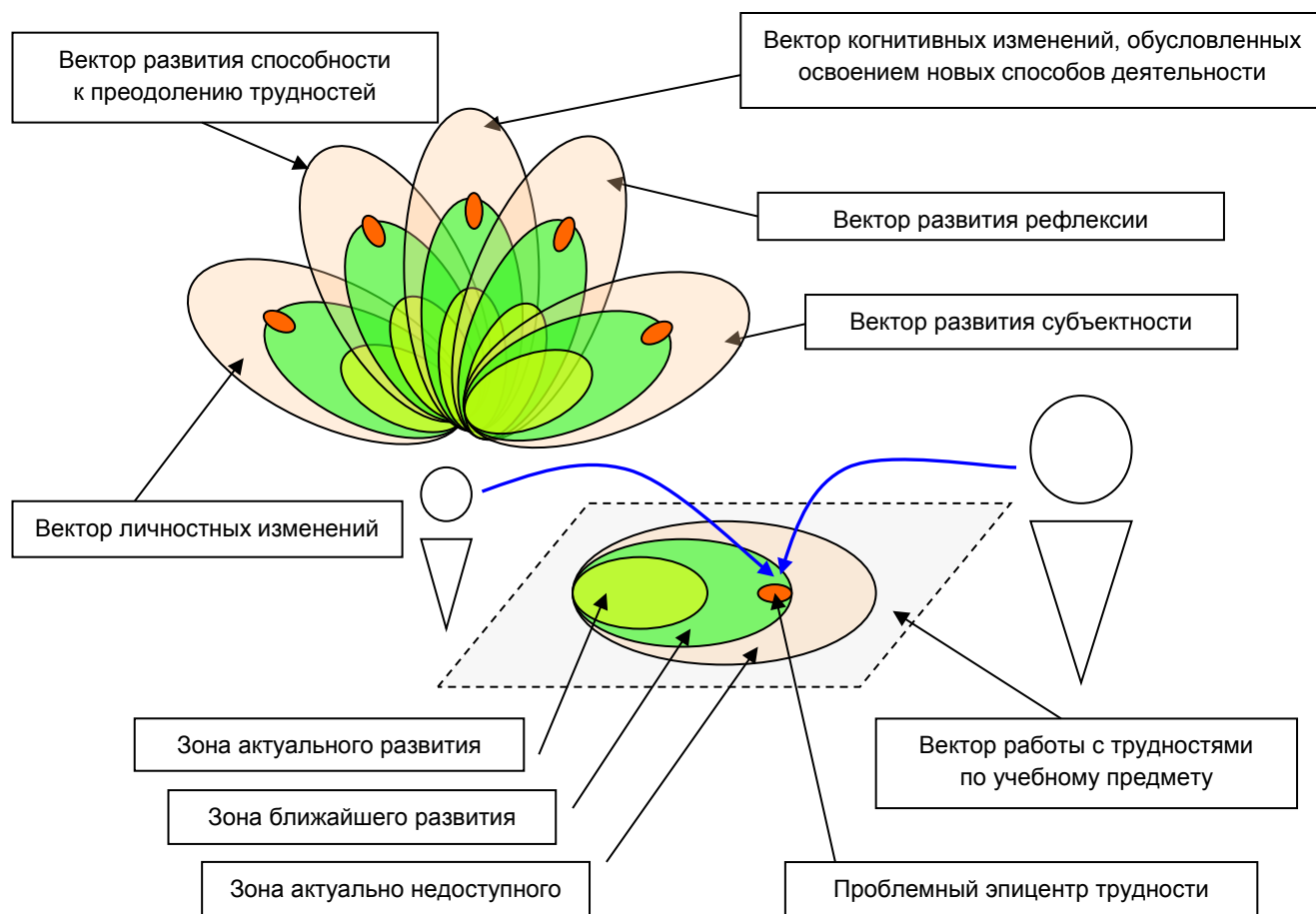


Рисунок 1.  
Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов,  
по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии (многовекторная модель ЗБР) [9]

На схеме учитель и ученик (взрослый и ребенок) изображены как два равноправных субъекта совместной деятельности по преодолению трудностей (нижняя плоскость — «вектор учебной деятельности»). По каждому из векторов выделяются три зоны: зона актуального развития (область действий, которые ребенок может выполнять самостоятельно), зона ближайшего развития (область действий, которые ребенок может осознанно выполнять совместно со взрослым, но не может успешно выполнить самостоятельно), зона актуально недоступного (область действий, которые ребенок не может выполнять даже совместно, так как они находятся за пределами его способности осознавать их). Предполагается, что причины ошибок и затруднений, непосредственно выражающиеся в неадекватных способах учебной деятельности, могут быть связаны и с личностными особенностями, с дефицитом рефлексии, с особенностями контакта со взрослым и выстраивания межличностных отношений. Страх и неуверенность, отсутствие смысла и интереса, убежденность в собственной несостоятельности не являются специфически предметными трудностями, но могут проявлять себя как причины ошибок и затруднений в любом виде учебной деятельности. Если с помощью взрослого ребенок начинает осознавать их как то, что мешает ему успешно справляться с трудностями, он как субъект осуществляемой деятельности начинает активно включаться в процесс поиска «внутренних препятствий» и выращивания внутренних средств деятельности. Тем самым запускается механизм саморазвития, а идея того, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии, из абстрактного тезиса становится реальной практикой [11].

В связи с этим важным понятием становится «проблемный эпицентр», который расположен на векторе учебной деятельности, но его следует рассматривать как «узел», стягивающий на себя самые различные вектора, как препятствие, блокирующее движение сразу по нескольким векторам, как блокаду развития в целом. Самым ярким случаем такой «блокады» является выученная беспомощность (понятие, введенное М. Селигманом). Ощущение неспособности успешно действовать в проблемных ситуациях блокирует всякую активность и делает невозможным преодоление любой трудности, так как любое затруднение запускает процесс переживания беспомощности, который «поглощает всю энергию».

Примером преодоления выученной беспомощности может служить случай из нашей практики, связанный с оказанием помощи детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями, проходящим длительное лечение в РДКБ и опекаемым Фондом «Дети.мск.ру». Тринадцатилетний мальчик Паша, имеющий диагноз артрогриппоз, не учился в школе, не делал самостоятельно ничего, так как мышечная ткань на руках и ногах не образовывалась. Его возили в коляске, кормили, мыли, одевали, перемещали и т.д. Единственное, что он делал сам, он мог писать и рисовать, держа карандаш в зубах. В феврале 2013 года в ходе игры в шахматы он (с помощью консультанта-психолога) впервые передвинул шахматную фигуру рукой. Рефлексия этого события привела его к мысли о том, что он «должен сам придумывать для себя способы». После этого он сам стал инициатором новообразований по самым различным векторам, стал ставить себе задачи, испытывая свою «зону ближайшего развития», поражая окружающих своими достижениями. В течение года он закончил шестой класс в школе, научился играть на пианино, на гитаре, на ударных инструментах; используя протезы, стал играть с детьми в футбол. Начал строить планы профессиональной деятельности, закончил курсы радиокomentаторов, стал играть в театре, обнаружив талант актера (даже был приглашен в Щукинское училище). Сейчас готовится к поступлению на оперное отделение одного из вузов, так как оказался обладателем редкого голоса. Проживает в квартире самостоятельно. Никто не мог представить себе семь лет назад, что такое возможно, даже лечащие врачи, делавшие Паше многократные операции для расширения двигательных возможностей, признались, что самостоятельные занятия Паши, направленные на расширение диапазона его действий, дали больше, чем могли бы дать их операции [11; 15].

Включение механизма саморазвития, на наш взгляд, является наглядной иллюстрацией и тезиса Л.С. Выготского о том, что шаг в обучении может вести к многим шагам в развитии, и тезиса В.П. Зинченко о том, что в этом случае развитие следует рассматривать как бесконечный (не имеющий ограничений) процесс. Из этого следует, что способность взрослого, коим может быть учитель, психолог или родитель, оказывать плодотворную помощь в преодолении учебных трудностей, может играть важнейшую роль не только в учебной деятельности, но и в личностном развитии учеников в широком смысле слова.

Кратко остановимся на тех условиях и ключевых векторах, с которыми связана работа механизма саморазвития.

Прежде всего, отметим, что какими бы глубокими ни были пробелы ученика в знаниях предмета, всегда можно обнаружить зону его актуального развития по тем заданиям, с которыми ученик может успешно справиться самостоятельно, и зону его ближайшего развития по тем заданиям, которые ученик способен выполнять в сотрудничестве с взрослым. Нам приходилось иметь дело со случаями, когда ученики четвертого класса не умели считать в пределах десятка, когда ученица седьмого класса не понимала, что такое разряд числа (не могла в числе 78 назвать количество десятков), когда ученица шестого класса после года изучения английского языка не знала ни одной буквы и т.д.

Естественно, что при таких пробелах ученики не могли выполнять задания, с которыми справлялись их сверстники. Когда ситуация хронического неуспеха длится довольно долго, то она может стать пусковым механизмом для искаженного личностного развития, что может негативно сказываться на отношении к учебе, отношениях с учителями, сверстниками, родителями, может возникнуть представление о себе как «необучаемом», любая трудность и ошибка воспринимается как материальное свидетельство собственной неспособности. Когда возникают такие негативные личностные «новообразования», то педагогическая помощь в чистом виде — например, занятия по предмету над трудностями и ошибками — может не дать результата. То есть в таких случаях требуется не педагогическая, а психолого-педагогическая помощь. И если:

- учитель (психолог, родитель), оказывающий индивидуальную помощь в преодолении учебных трудностей, удерживает в фокусе своего внимания комплекс условий, при которых эти препятствия могут быть преодолены,
- ученик может занять позицию субъекта саморазвития, то есть активного деятеля, сотрудничающего с учителем,



то тогда ученик сам начинает искать и осознать, что мешает ему быть успешным в учебе, и прилагать усилия, чтобы эти препятствия устранить.

### **Чему необходимо научиться учителю, чтобы оказывать индивидуальную помощь в преодолении учебных трудностей**

Анализ практики оказания психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода показывает, что наиболее важными в плане инициации механизма саморазвития являются условия, обеспечивающие положительную динамику по следующим векторам, описываемым многовекторной моделью ЗБР:

- позиция по отношению к учебной деятельности,
- отношения учителя и ученика (вектор сотрудничества),
- отношение к трудностям и ошибкам,
- отношение к своим возможностям (самоэффективность),
- способность к рефлексии.

Указанные векторы, условия и направленность помощи взрослого в обеспечении динамики по данным векторам кратко представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Векторы личностного развития — потенциальные «мишени» психолого-педагогической помощи**

Вектор развития	Условие	Помощь взрослого (содействие процессу)
Позиция по отношению к учебной деятельности	Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности и процессу преодоления учебных трудностей	Содействие переходу ученика от объектной (пассивной, негативной позиции) позиции к субъектной — к способности взаимодействовать с учителем активно и осознанно, формулировать собственные замыслы действия, согласовывать их с замыслами учителя, активно их реализовывать и осуществлять рефлексию того, что сделано лично и совместно
Отношения ученика и учителя	Отношения сотрудничества и взаимодействия	От готовности ученика бездумно следовать требованиям учителя (или сопротивляться им) — к сотрудничеству как совместной деятельности, направляемой замыслами учителя и ученика
Отношение к трудностям и ошибкам	Отношение к трудностям и ошибкам как к «точкам роста», ресурсу для обучения и развития	От негативного отношения к трудностям и ошибкам как к тому, чего нужно избегать, скрывать от других как свидетельство собственной несостоятельности, неспособности учиться, как к непреодолимому препятствию — к отношению к трудностям и ошибкам как к естественным и даже необходимым моментам учебной деятельности, без которых обучение и развитие невозможно
Отношение к своим возможностям	Положительное отношение, чувство высокой самоэффективности, основанное на реальных достижениях	От неуверенности в собственных силах, низкой оценки своих возможностей и низкой самоэффективности к адекватной критичной оценке своих возможностей на данный момент, четкому различению того, что «уже могу», и того, что «пока не могу», к осознанию того, что нужно сделать, чтобы то, что пока недоступно, стало доступным
Способность к рефлексии	Способность осознать и перестраивать способы собственных действий, осознать и прилагать	От отсутствия направленности на осознание собственных действий, от пребывания «во власти» сложившихся способов, неспособности их осознания и отсутствия каких-либо усилий по их перестройке, не-

	усилия для устранения внутренних препятствий	способности описать собственные действия — к способности выстраивать целостную картину собственного действия, устанавливать отношения между способами действия и его результатами, к пониманию, что именно и как следует в своем действии изменить. Способность осознавать, с чем были связаны трудности и ошибки, благодаря каким изменениям в способах собственного действия они были преодолены
--	--	--

Соответственно, способность учителя помогать в преодолении учебных трудностей так или иначе связана с его способностью создавать условия для динамики по данным векторам. Подчеркнем, что помимо чисто педагогической (предметной, инструментальной) помощи важнейшую роль играет эмоциональная и рефлексивная поддержка динамики по указанным в таблице 1 векторам. Таким образом, можно сделать вывод, что способность учителя оказывать индивидуальную помощь ученику в преодолении учебных трудностей, способствующую развитию, включает в себя, помимо знания предмета (умения донести до ученика изучаемый материал), способность создавать условия для самостоятельного преодоления учеником возникающих трудностей, то есть помогать ему осознавать и перестраивать способы действия, неадекватное отношение к себе, к учителю, к ситуации. Как правило, в процессе освоения способов психолого-педагогической помощи учитель сталкивается с проблемой перестройки собственных сложившихся в его опыте стереотипов неадекватного реагирования на ситуации затруднения или ошибки ученика.

Одной из форм подготовки (которая положительно зарекомендовала себя в работе со студентами факультета консультативной и клинической психологии МГППУ при обучении их способам психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей) является разбор успешных случаев из практики работы с детьми, имеющими трудности в обучении. В процессе анализа случая по видеозаписи преподаватели останавливают запись (делают «стоп-кадр») в ключевых ситуациях занятия, предлагая студентам самим найти способ действия в этой ситуации (исходя из роли учителя или психолога-консультанта). Студенты фиксируют свой способ помощи в виде записи высказываний и действий, которые им представляются оптимальными в этой ситуации, а затем сравнивают свой способ действия с тем способом, который был реализован ведущими занятием в записи.

После завершения просмотра занятия со стоп-кадрами — анализируется занятие в целом с использованием метода ситуационно-векторного анализа [12; 20] и выстраивается картина динамики движения по векторам, которая инициировалась и поддерживалась помощью учителя (психолога-консультанта). Дальнейшая рефлексия и сравнительный анализ тех способов помощи, которые представлялись естественными и «правильными» студентам, и способов, которыми действует психолог, владеющий средствами рефлексивно-деятельностного подхода, позволяют каждому студенту определить свои «точки роста», свою зону ближайшего развития, свои проблемы и ресурсы, определить, над чем следует работать в первую очередь.

Таким образом, обучение способам помощи, основанное на рефлексивно-деятельностном подходе (РДП), осуществляется средствами самого РДП. Это дает возможность студентам получить двоякий опыт знакомства с РДП: во-первых, наблюдая за работой специалиста, помогающего ученику средствами РДП, и, во-вторых, работая над преодолением собственных трудностей и получая при этом помощь от преподавателей в их преодолении средствами РДП.

Далее студенты, прошедшие такую подготовку, имеют возможность получить собственный опыт практической работы по оказанию помощи учащимся различных категорий и возрастов в образовательных учреждениях — по собственному выбору. За последние пятнадцать лет студенты факультета консультативной и клинической психологии оказывали помощь в преодолении учебных трудностей:

- учащимся начальной, средней и старшей школы в образовательных учреждениях г. Москвы,
- детям с особенностями развития и инвалидностью,
- детям-сиротам с инвалидностью и тяжелыми соматическими заболеваниями, проходящим длительное лечение в РДКБ,
- подросткам с девиантным поведением, обучавшимся в специальных школах г. Москвы,
- подросткам, проходящим курс реабилитации по освобождению от алкогольной и наркотической зависимости в центре «Возрождение».

Работа с учениками осуществляется в условиях супервизорской помощи со стороны специалиста в РДП и предполагает:

- ведение подробного дневника,
- рефлексивное обсуждение работы после каждого проведенного занятия,
- подготовку итогового рефлексивно-аналитического отчета и написание записки «сменщику» (то есть студенту, который в дальнейшем продолжит работу с учащимся, если она будет необходима).

В ряде школ г. Москвы уже появился запрос на работу психолога по оказанию индивидуальной помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Однако представляется важной организация подготовки учителей, которая бы способствовала развитию у них соответствующих компетенций, поскольку:

во-первых, учителя практически ежедневно сталкиваются с проблемой, когда ученики допускают ошибки или оказываются в затруднении при выполнении учебных заданий,

во-вторых, если учителя не владеют способами помощи, то они упускают ресурс ситуаций затруднения для развития и, более того, своими действиями могут нанести ущерб учащимся, невольно способствуя тем или иным отклонениям в их личностном развитии.

Напротив, владение способами индивидуальной помощи в преодолении учебных трудностей, способность учителя инициировать и поддерживать субъектную позицию учащихся по отношению к учебной деятельности, содействовать здоровому отношению к трудностям и ошибкам, укреплению веры в собственные силы и возможности, выстраивать отношения сотрудничества и осуществлять рефлекссию собственной деятельности — все это может способствовать нормализации социальной ситуации развития учащихся, использованию ресурса ошибок и трудностей, с которыми ежедневно сталкиваются ученики, во благо их развития.

В качестве возможных форм подготовки и переподготовки учителей можно использовать те формы подготовки педагогов-психологов, которые отработаны в работе со студентами на факультете консультативной и клинической психологии МГППУ. Многолетняя практика оказания помощи различным категориям учащихся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода, наличие глубокого теоретического обоснования этой практики и отработанная система подготовки студентов к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении в МГППУ — являются значительным ресурсом в подготовке учителей и психологов для работы с учащимися, имеющими трудности в обучении.

## Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Проблемы методологии в эргономике: Сборник статей. М.: ВНИИТЭ, 1979. С. 104–125.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... д-ра психол. наук. М. 2002. 41 с.
3. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 2. С. 3–7.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1979. 398 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
7. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
9. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.
10. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.

11. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309.
12. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi: 10.17759/chp.2020160104.
13. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8.
14. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Мировая психология и педагогика в поисках теории развития, адекватной вызовам нашего времени: вперед к Выготскому [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 170–175. doi: 10.17759/cpp.2017250312.
15. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. doi: 10.17759/chp.2020160211.
16. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
17. Зинченко В.П. Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: Коллективная монография / Под общ ред. Т.Г. Щедринной. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. С. 294–299.
18. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7–16. doi: 10.17759/jmfp.2019080101.
19. Николаевская И.А. Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 186–203. doi: 10.17759/cpse.2020090110.
20. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 3. С. 100–109.
21. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.
22. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
23. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134–140.
24. Холмогорова А.Б. Клиническая психология: В 4 т. Т. 1. Общая патопсихология. М.: Академия, 2010. 464 с.
25. Эльконин Б.Д. Педагогическая идея развивающего обучения // Эльконин Б.Д. [и др.]. Современность и возраст. М.: Авторский клуб, 2015. С. 26–28.

## References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie printsipy analiza kontseptual'nykh skhem deyatel'nosti v psikhologii [Methodological principles of the analysis of conceptual schemes of activity in psychology]. *Problemy metodologii v ergonomike: Sbornik statei [Methodological problems in ergonomics. Collection of articles]*. Moscow: VNIITE Publ., 1979, pp. 104–125.
2. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikh. nauk [Designing conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
3. Alekseev N.G., Semenov I.N. Urovni poznavatel'noi deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach [Levels of cognitive activity in solving creative problems]. *Novye issledovaniya v psikhologii [New Research in Psychology]*, 1979, no. 2, pp. 3–7.
4. Blonskii P.P. Izbrannye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya: V 2 t. T. 2 [Selected pedagogical and psychological works: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1979. 398 p.
5. Vygotskii L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. [Collected works: in 6 vol. Vol. 1]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. [Collected works: in 6 vol. Vol. 2]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.

7. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoi) psikhologii. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. [Collected works: in 6 vol. Vol. 4]*. Moscow, 1984. 432 p.
8. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatelnosti [The junior schoolchild as a sub"ect of educational activity]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
9. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [The zone of proximal development: what Vygotsky did not have time to write about ...]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104.
10. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Formation and essence of the reflexive-activity approach in the provision of consulting psychological and pedagogical assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 2, pp. 8–37.
11. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razviti: ot idei k praktike [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309.
12. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uchashchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei [The method of situational-vector analysis of cognitive-personal development of students in the process of overcoming learning difficulties]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. doi: 10.17759/chp.2020160104.
13. Zaretskii V.K., Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logical-psychological analysis of productive thinking in discursive problem solving]. *Novye issledovaniya v psikhologii [New Research in Psychology]*, 1979, no. 1, pp. 3–8.
14. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Mirovaya psikhologiya i pedagogika v poiskakh teorii razvitiya, adekvatnoi vyzovam nashego vremeni: vpered k Vygotskomu [World psychology and pedagogy in search of a development theory adequate to the challenges of our time: forward to Vygotsky]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 170–175. doi: 10.17759/cpp.2017250312.
15. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The relationship between education, development and health from the perspective of cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. doi: 10.17759/chp.2020160211.
16. Zaretskii Yu.V. Cub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatelnosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subjective position in relation to educational activity as a resource for development and a subject of research]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 2, pp. 110–128.
17. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatelnost' [Lev Semenovich Vygotsky: life and work]. In Shchedrina T.G. (eds.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko: Kollektivnaya monografiya. [Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. On the occasion of the 80th birthday of Vladimir Petrovich Zinchenko. Collective monograph]*. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya, 2011, pp. 294–299.
18. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspevaemosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Foreign experience of preventing and overcoming school failure in children brought up in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Contemporary Foreign Psychology]*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7–16. doi: 10.17759/jmfp.2019080101.
19. Nikolaevskaya I.A. Situatsionno-vektorni analiz stenogramm zanyatii po preodoleniyu uchebnykh trudnostei: analiz sluchaya [Situational vector analysis of transcripts of classes to overcome learning difficulties: case analysis]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and Special Psychology]*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 186–203. doi: 10.17759/cpse.2020090110.
20. Petrovskii V.A. Sub"ektnost': novaya paradigma v obrazovanii [Subjectivity: a new paradigm in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996. Vol. 1, no. 3, pp. 100–109.
21. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti (k filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki) [The principle of creative amateur performance (to the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1986, no. 4, pp. 101–109.

22. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU Publ., 2008. 416 p.
23. Tolstykh N.N. Formirovanie lichnosti kak stanovlenie sub"ekta razvitiya [Formation of personality as the formation of the subject of development]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 2008, no. 5, pp. 134–140.
24. Kholmogorova A.B. Klinicheskaya psikhologiya: V 4 t. Vol. 1. Obshchaya patopsikhologiya [Clinical Psychology: in 4 vol. Vol. 1. General pathopsychology]. Moscow: Akademiya, 2010. 464 p.
25. El'konin B.D. Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya [The pedagogical idea of developing education]. In El'konin B.D. et al. *Sovremennost' i vozrast*. [Modernity and age]. Moscow: Avtorskii klub, 2015, pp. 26–28.

## Информация об авторах

**Зарецкий Виктор Кириллович,**

кандидат психологических наук, профессор, кафедра индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии; заведующий, лаборатория психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью, Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

## Information about the authors

**Viktor K. Zaretskii,**

PhD in Psychology, Professor, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology; Head, Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Youth with Developmental Disabilities, Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 02.08.2020

Received 02.08.2020

Принята в печать 30.08.2020

Accepted 30.08.2020