

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ КАК СОДЕЙСТВИЕ РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА

В.К. ЗАРЕЦКИЙ*,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
zar-victor@yandex.ru

А.Б. ХОЛМОГорова**,
Московский НИИ психиатрии — филиал ФГБУ «ФМИЦПН имени
В.П. Сербского» Минздрава России, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
psylab2006@yandex.ru

Для цитаты:

Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 33—59. doi: 10.17759/cpp.2017250303

* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, email: zar-victor@yandex.ru

** *Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, Московский НИИ психиатрии — филиал ФГБУ «ФМИЦПН имени В.П. Сербского» Минздрава России; заведующая кафедрой клинической психологии и психотерапии, декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия, email: psylab2006@yandex.ru

Рассмотрена проблема теоретических оснований для организации работы и взаимодействия специалистов, оказывающих помощь детям с трудностями в обучении (педагогов, психологов-консультантов, психотерапевтов). В качестве такого основания предложена многовекторная модель зоны ближайшего развития, разработанная на основе положений культурно-исторической психологии в рамках рефлексивно-деятельностного подхода. Разные виды помощи рассмотрены как разные подходы (технологии) к созданию условий для развития человека, которому оказывается помощь. Раскрыто содержание понятий, имеющих принципиальное значение для создания таких условий — «сотрудничество», «зона ближайшего развития», «субъектность», «рефлексия», «проблемный эпицентр». Представлены средства и способы операционализации этих понятий применительно к проблеме помощи ребенку с трудностями в обучении. Введено понятие двойного ресурса как важного для разработки технологии работы в зоне ближайшего развития, и на этой основе описаны конкретные приемы организации рефлексии в процессе преодоления трудностей в обучении. Приведены конкретные примеры такой работы.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, помощь в преодолении учебных трудностей, когнитивно-бихевиоральная психотерапия, рефлексивно-деятельностный подход, многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексия, двойной ресурс, проблемный эпицентр.

Различные виды помощи с позиций культурно-исторической психологии

Количество детей с трудностями в обучении неуклонно растет. Встает вопрос, какими знаниями должен обладать специалист, помогающий таким детям. Обычно их направляют к репетитору, психологу-педагогу, нейропсихологу или, в случае серьезной угрозы для психического здоровья, психотерапевту. Какую помощь от каждого из этих специалистов ребенок может получить? Репетитор может адаптировать образовательный процесс к возможностям ребенка и оказать помощь в ликвидации пробелов в образовании. Нейропсихолог может провести диагностику недоразвития структур мозга и психических функций и предложить программу работы по их коррекции. Педагог-психолог также может провести диагностику когнитивных и личностных особенностей ребенка и дать рекомендации по взаимодействию с ним учителям и родителям. В особо сложных случаях, например, когда речь идет об образовании детей-сирот с инвалидностью по соматическому заболеванию, требующему длительного лечения в больнице, когда ребенок оказывается вне системы образования, без семьи, изолированным от социума, — в таких случаях различные аспекты (векторы) развития завязываются в тугую узел, распутать который оказывается не под силу отдельно взятому специалисту.

Но «то, что не под силу одному человеку, оказывается под силу двоим» так, кажется, говорил Фейербах. В таких случаях специалисты объединяются в команду. Но как определить мишени, с которыми нужно работать в первую очередь? Где находится проблемный эпицентр, через который возможен прорыв в развитии? Главный же вопрос можно сформулировать следующим образом: «Как, на основании чего специалисты могут договориться о принципах взаимодействия?».

Очевидно, что для ответа на эти вопросы нужны представления о процессе развития, которые разделяют все члены команды, в противном случае их работа может оказаться хаотичной, несогласованной и неэффективной, а иногда может нанести вред ребенку. В основе этих представлений должны лежать определенные ценностные основания, задающие направление работы. Например, многочисленные педагогические подходы по исходным основаниям исторически различаются пониманием позиции ребенка в учебной деятельности, что, соответственно, отражается в оппозиции «авторитарная педагогика» — «педагогика сотрудничества» [8]. В авторитарной педагогике ребенок является объектом воздействия взрослого. Наиболее ярко эту идею воплощает тезис о том, что ребенок это «*tabula rasa*» — чистая доска, на которой взрослый может написать все, что угодно. В педагогике сотрудничества ребенок является равноправным субъектом учебной деятельности наряду со взрослым.

Такие ценностные основания, которые могут объединить разных специалистов, имеющих дело с развитием ребенка, дает культурно-историческая психология Л.С. Выготского [5; 6; 7 и др.]

Модель психического развития в культурно-исторической психологии включает в себя ряд базовых представлений: 1) о культуре как об источнике развития — накопленной в процессе эволюции общества системе средств или «орудий» организации психики; 2) об обучении как движущей силе развития, в процессе которого происходит освоение этих орудий; 3) об интериоризации — превращении этих внешних орудий (средств) во внутренние, как механизме развития; 4) о сотрудничестве ребенка со взрослым, которое осуществляется в зоне ближайшего развития ребенка, как о важнейшем условии его развития.

В данной статье мы рассмотрим новые разработки современной отечественной психологии, основанные на этой модели и предназначенные для решения такой практической задачи, как содействие развитию детей с трудностями в обучении при оказании им педагогической, психологической и психотерапевтической помощи. Собственно, именно решение этой задачи — содействие развитию через обучение — и интересовало Л.С. Выготского в первую очередь: львиная доля всех его трудов посвящена нарушениям развития и путям их преодоления [12; 13].

С позиций культурно-исторической психологии, трудности в обучении, если они не преодолеваются, ведут к блокаде процесса развития в целом. При этом они связаны между собой, и разные виды помощи можно рассматривать с позиций культурно-исторической психологии как содействующие развитию разными средствами.

Психолого-педагогическую помощь можно сводить к обучению. Психотерапевтическую помощь можно рассматривать как лечение. Но можно их рассматривать **как разные подходы (технологии) к созданию условий для развития человека, которому эту помощь оказывают.** Тогда получается, что психотерапевт и педагог-психолог (или просто педагог) имеют дело с одним и тем же процессом, но действуют с разных позиций. Педагог имеет дело с развитием в контексте освоения новых знаний (умений, навыков и т. п.) при работе с содержанием учебных предметов, психотерапевт — в контексте преодоления причин психических нарушений и освоения новых знаний (умений, навыков), но для развития психологической саморегуляции. Такое разделение является результатом неизбежной специализации и дифференциации знаний в связи с углублением в каждый из этих контекстов.

Педагогическая деятельность (психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей), помимо трансляции знаний, включает, с одной стороны, *переучивание*, преодоление и изменение неадекватных, стихийно сложившихся способов действия, а с другой — *изменение отношений, установок и т. п.*, так как личностный аспект в любой деятельности, включая учебную, безусловно, есть. И если проблемы учебных трудностей связаны с личностными особенностями ребенка, то в помощи по их преодолению может возникнуть психотерапевтический аспект. Например, уверенность ребенка, что у него «все равно не получится» фактически лишает перспективы какую-либо педагогическую помощь, так как он ее просто не воспримет. Необходимо преодолеть установку на бесперспективность усилий, придать этим попыткам смысл, вовлечь ребенка в деятельность как ее субъекта, только тогда возможен и педагогический эффект. В таких случаях условием успешности педагогической работы является преодоление тех личностных установок, которые стали препятствием к освоению нового материала, что сближает ее с психотерапевтической работой. Таким образом, если мы в качестве «фигуры» рассматриваем педагогическую помощь, то в качестве «фона» для нее выступает психотерапевтический аспект. Причем в зависимости от ситуации «фигура» и «фон» могут меняться местами. В процессе оказания помощи эпицентр блокады движения ребенка в учебном материале может смещаться, и необходимо менять инструменты для того, чтобы «прорвать» ее и создать условия для дальнейшего развития.

Как уже упоминалось, пути преодоления блокады могут лежать в области личностных проблем (хронический неуспех и выученная беспомощность как его результат, пассивная или негативная позиция по отношению к учебе, отсутствие смысла учебы и т. д.) или быть связаны с неадекватными способами предметных действий в конкретных видах учебной деятельности, что задает разные векторы и эпицентры (главные мишени) в работе специалистов.

В связи с этим возникает запрос практики на разработку консультативной помощи по процессу преодоления трудностей в учебной деятельности на основе целостного представления о развитии и его различных векторах. Ответом на этот запрос является **рефлексивно-деятельностный подход (РДП)**, в рамках которого на протяжении последних 20 лет разрабатывается практика помощи детям с трудностями в обучении на основе представлений культурно-исторической психологии о **развитии**. РДП, как направление консультативной психологической помощи, опирается на *многовекторную модель развития* [11; 13] и стремится к интеграции знаний из области психотерапии, педагогики и психологии развития. Этот подход направлен на вооружение учителей такими психологическими знаниями о развитии, которые помогают им видеть при работе с учеником не локальную трудность в освоении их предмета, а целостную картину развития, когда эта трудность может стать источником роста, а может, напротив, заблокировать его, привести к утрате веры в себя и в людей. Специалисты-психологи, вооруженные знаниями о развитии, обычно не обладают достаточными знаниями в том или ином учебном предмете, поэтому их работа с ребенком, столкнувшимся с ситуацией неуспеха в учебе, может оказаться односторонней. Психологи, работающие в РДП, как правило, оттачивают свое мастерство консультанта одновременно с овладением в той или иной степени предметной областью, в которой ребенок испытывает трудность. Последнее резко усиливает их возможности в оказании психологической помощи. Можно предположить, что образ учителя, о котором мечтали П.П. Блонский [4] и Л.С. Выготский [7], был именно таким — сочетающим знания предмета и закономерностей детского развития.

Базовые понятия при работе с трудностями в обучении: зона ближайшего развития, двойной ресурс, субъектность

В последнее десятилетие ведутся целенаправленные исследования, направленные на соединение технологий РДП, когнитивно-бихевиорального и экзистенциального направлений в психотерапии [22; 23; 30]. Как педагогическая, так и психологическая работа начинаются с

важнейшего звена — установления контакта. Психотерапевт Ф. Каспар (*F. Caspar*) справедливо отметил: «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» [28, с. 47]. То же самое можно полностью отнести и к педагогической деятельности. Известное высказывание Конфуция о том, что учитель и ученик растут вместе, в нашей стране в XX веке воплотилось в идее педагогики сотрудничества, на принципиальную роль которого для развития ребенка указывал Л.С. Выготский [6]. Сотрудничество можно рассматривать как условие развития и как базовую ценность, которую важно разделять всем членам бригады специалистов.

Приведем определение сотрудничества, данное женщиной, заболевшей тяжелым психическим расстройством в подростковом возрасте и описавшей свой трудный путь к выздоровлению. Обобщая опыт борьбы с болезнью и вспоминая разных специалистов, которые встретились ей на этом пути, А. Лаувенг пишет (позволим себе эту длинную цитату): «Вспоминая теперь, что на меня действовало, а что нет, мне кажется, что главная причина, почему у кого-то получилось добиться со мной успеха, состояла в том, что они сотрудничали со мной. Они использовали и развивали мои ресурсы и помогали мне компенсировать мои слабости, и добивались того, что я была на их стороне не под влиянием какого-то закона о привлечении потребителя, а просто потому что это была моя жизнь, моя личность, моя болезнь и, в конечно счете, только я могла с ней что-то поделать. Я не могла поправиться сама, без посторонней помощи, но никакие посторонние помощники не могли меня вылечить без моего собственного участия. Очевидно, что это и есть то, что следует понимать под сотрудничеством» [18, с. 207].

Но как выстроить отношения сотрудничества? Что для этого нужно *сделать* взрослому, чтобы самому занять позицию сотрудника, а не наставника, и какую работу — с помощью взрослого — должен проделать ребенок, чтобы из позиции обучаемого (излечиваемого) превратиться в сотрудника, т. е. субъекта совместной деятельности со взрослым? Известным исследователем факторов эффективности психотерапии К. Граве (*K. Grawe*) было сформулировано правило, которое позволяет указать пути к этой цели: не актуализировать проблему пока не активизированы ресурсы для ее решения [29]. Однако при его реализации неизбежно возникают следующие вопросы: как создать условия для активизации ресурсов пациента? Как определить, достаточны ли они, что делать, если нет?

Решая проблему связи обучения и развития, Л.С. Выготский фактически формулирует еще одну базовую ценность, которую важно раз-

делять всем специалистам, независимо от того, на какой вектор развития направлена их работа: работать в зоне ближайшего развития ребенка (ЗБР). Согласно Выготскому, только в этом случае помощь взрослого ребенку эффективна и полезна.

Как было показано нами ранее [22; 23], принципы «активизации ресурсов» К. Граве и «работы в ЗБР» Л.С. Выготского тесно связаны между собой, причем второй содержит важный эвристический потенциал для уточнения условий реализации первого. Для раскрытия этого потенциала нами было введено представление о двойном ресурсе (там же), который возникает в зоне ближайшего развития. **Представление о двойном ресурсе позволяет понять, как при работе в ЗБР происходит активизация и наращивание ресурсов человека, преодолевающего трудности.**

Первоначально Л.С. Выготский разделяет «зону ближайшего развития» и «зону актуального развития» [6; 7]. Зона ближайшего развития — это область действий, которые ребенок может выполнить лишь с помощью взрослого, но не способен выполнить самостоятельно, а зона актуального развития, по Л.С. Выготскому, представляет собой область действий, которые ребенок способен выполнить самостоятельно, без помощи взрослого. Указывая на важность различения этих зон, Выготский подчеркивал, что «...то, что ребенок сегодня может сделать совместно с взрослым, завтра он может сделать самостоятельно» [6, с. 264]. При этом Л.С. Выготский отмечал огромное значение этого понятия для педагогической работы с ребенком и планировал раскрыть его в последующих главах, которые так и остались ненаписанными [10; 31].

Продолжая аналогию между учебными трудностями в психолого-педагогической работе и проблемами клиента в психотерапии фиксируем, что поскольку собственного ресурса для решения проблемы у пациента явно недостаточно (иначе бы он не обратился за помощью), то он нуждается в расширении, наращивании, а не просто актуализации ресурсов. Для осуществления этой задачи личностный ресурс клиента, о котором говорил К. Граве, специалисту полезно рассматривать дифференцированно: то, что человек (клиент или ребенок) может сделать самостоятельно, и то, что он может сделать совместно с помогающим (психотерапевтом, психологом, педагогом). Именно такая дифференциация понятия ресурса, позволила нам ввести представление о **двойном личностном ресурсе, исходя из которого, специалист выстраивает взаимодействие и определяет, для работы с какими проблемами есть собственный потенциал в сочетании с готовностью и способностью принять помощь извне, а для каких проблем этот комплекс условий пока отсутствует.** Таким образом, правило Г. Граве «активизация ресурсов при актуализации проблемы» получило важную конкретизацию — актуализируемая для обсуждения и преодоления проблема должна лежать в зоне ближайшего

развития клиента, т. е. в той зоне, где у него имеется двойной ресурс: способность сделать что-то для ее решения самостоятельно, а что-то — с помощью терапевта [22; 23].

У самого К. Граве также имеется важное указание на условие, при котором активизация ресурсов и актуализация проблемы бывают наиболее эффективны, — это ситуации **спонтанной актуализации** ресурсов во время сессии. Способность улавливать эти ситуации и опираться на них при работе с проблемой, согласно К. Граве, отличает работу эффективного психотерапевта от неэффективного. **Спонтанная актуализация ресурсов, касающихся вызвавшей затруднения проблемы, как в процессе психотерапии, так и в процессе преодоления учебных трудностей — это важный эмпирический признак вхождения в зону ближайшего развития пациента (ребенка)** [22; 23]. При этом качество активности (соответствие его действий эпицентру проблемы) и мера вмешательства специалиста (психотерапевта, педагога, консультанта) имеют определяющее значение для общей эффективности работы с точки зрения проблемы развития.

В соответствии с положением теории деятельности о том, что развитие происходит только в процессе собственной деятельности человека, активность психотерапевта будет способствовать расширению зоны актуального и ближайшего развития при условии тщательного отслеживания и всемерной поддержки собственного движения пациента. Более активное включение психотерапевта конструктивно лишь при необходимости и, как правило, в особой форме, а именно, в моменты затруднений в виде эмоциональной поддержки и вопросов, развивающих рефлексивную способность и, таким образом, направленных на усиление **собственного ресурса пациента**.

Многовекторная модель психического развития в рефлексивно-деятельностном подходе

Л.С. Выготский указывает на то, что область «действий», которые может выполнить ребенок совместно с взрослым в зоне ближайшего развития, следует понимать достаточно широко, как вообще область потенциальных когнитивных и личностных изменений [6]. Такое расширенное понимание зоны ближайшего развития послужило основой для создания многовекторной модели зоны ближайшего развития как области когнитивных и личностных изменений ребенка в процессе совместной деятельности с взрослым в конкретной проблемной ситуации [10; 31].

Многовекторная модель ЗБР возникла в процессе рефлексии практики оказания помощи в преодолении учебных трудностей детям различных категорий: учащимся общеобразовательных школ, детям с инвалидно-

стью, детям с девиантным поведением, детям-сиротам, а также детям-сиротам с инвалидностью и сложными соматическими заболеваниями. Разработка многовекторной модели ЗБР опиралась на поиски «других измерений» ЗБР, помимо плоскости учебного предмета, которые осуществлялись различными отечественными авторами [3; 17; 19; 25]. Сам Л.С. Выготский, разрабатывая понятие ЗБР, подчеркивал, что «...существенным признаком обучения является тот факт, что обучение создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития» [7]. Что он имел в виду под «целым рядом процессов развития»? Известно, что, обсуждая понятие ЗБР и его принципиальную важность для нового понимания взаимосвязи обучения и развития, Л.С. Выготский подчеркивал, что, во-первых, понятие ЗБР можно распространить не только на когнитивные функции, но и на развитие личности ребенка в целом, т. е. понимать его достаточно широко [6], а, во-вторых, сформулировал важный тезис о том, что «...один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [5, с. 230]. Из этого можно предположить, что шаг, который делает ребенок в учебной деятельности, каким-то образом вызывает к жизни процессы развития, находящиеся в разных «измерениях».

Из практики работы с детьми каждый специалист знает, что развитие протекает не равномерно, а скачкообразно. В какой-то момент вложенные усилия вдруг оборачиваются резким скачком в развитии. Этот скачок может быть связан как со сдвигом в овладении предметным материалом (наконец-то понял смысл математических действий или ликвидировал застарелый пробел), так и с прорывом в области развития психических функций (ребенок научился действовать в уме, и это изменило весь строй психической деятельности) и с преодолением личностных барьеров (приобретая успешный опыт преодоления трудностей, ребенок поверил в свои силы и готов охотно прикладывать усилия для преодоления новых трудностей).

Как следует из этих рассуждений, шаги в плоскости освоения учебного материала (на схеме «плоскость работы с трудностями по учебному предмету»), могут вызывать к жизни, по Л.С. Выготскому, «целый ряд процессов развития», относящихся, согласно предлагаемой схеме, к разным векторам развития:

- 1) к сфере отношения ребенка к учебной деятельности (субъектность);
- 2) к осмыслению своей деятельности (рефлексия);
- 3) к различным психическим функциям, которыми эта деятельность реализуется (когнитивная сфера);
- 4) к личностным качествам и особенностям, которые в этой деятельности проявляются и формируются (личностная сфера) (рис. 1).

В процессе такого взаимодействия ребенка и взрослого, первый приобретает важный опыт преодоления учебных трудностей, который может быть им осмыслен, обобщен, преобразован в способы «преодоления трудностей вообще» [10]. Мы выделяем и другие измерения, по которым могут происходить существенные изменения, обусловленные приобретаемым опытом. Например, может меняться отношение к людям, прежде всего ко взрослым, отношение к жизни, которое наполняется смыслом, становится более оптимистичным, отношение к будущему, в котором мечты могут стать реальностью, и к прошлому, которое становится фактом личной истории, а не совокупностью травматичных событий, о которых хочется забыть.

Мы видим, что педагогические, психологические и психотерапевтические аспекты оказываются в этих примерах тесно переплетенными. Проблемный эпицентр — это «точка» пересечения различных аспектов, центральная проблема, от преодоления которой зависит, осуществится ли запуск процессов развития или нет. Аналогом эпицентра у Л.С. Выготского можно рассматривать центральное новообразование школьного возраста, которое он называл «центральным нервом», «осью», вокруг

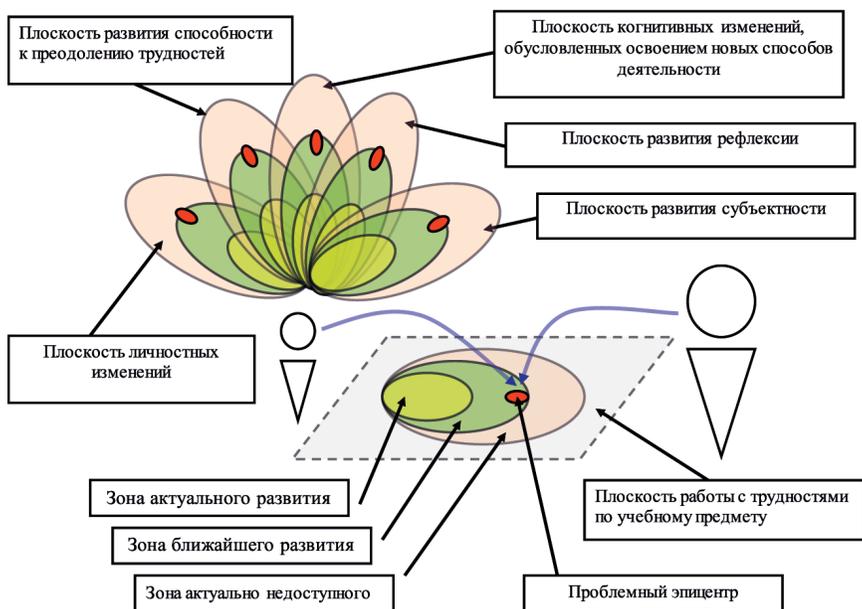


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [10; 31]

которой вращаются все остальные процессы. Но при этом подчеркивал, что «между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной умозрительной формулой» [7]. Действительно, при работе с конкретным ребенком может выясниться, что его эпицентр связан вовсе не с новообразованиями возраста, а с его историей обучения, особенностями ситуации в семье, опытом интерперсональных отношений или переживанием проблемных ситуаций. И тогда предмет работы может сместиться из плоскости учебной трудности или центрального новообразования возраста в любую из других плоскостей развития, в которой образовалась «блокада», сдерживающая развитие в целом.

Особое значение в этой модели приобретают векторы субъектности и рефлексии. Вектор субъектности означает способность человека быть субъектом осуществления собственной деятельности и ее рефлексии [15; 16], Ребенок в субъектной позиции по отношению к своей деятельности начинает активно включаться в процесс преодоления трудностей, опираясь на помощь взрослого, используя ее, но и проявляя собственную инициативу. Если ребенок не может *сделать* чего-то сам, но способен *понять*, как это получается сделать совместно со взрослым, то такая деятельность доступна ребенку и находится в его ЗБР. Если предложить ребенку действовать за пределами «верхней границы» зоны ближайшего развития, где находится область «актуально недоступного» (т. е. не хватает ресурсов), то ребенок не сможет воспользоваться этой помощью, а проблемы не только не будут решены, но могут усугубиться вплоть до развития синдрома «выученной беспомощности». Напротив, при адекватной помощи взрослого ребенку, последний, в ходе рефлексии своей совместной деятельности со взрослым, осознания и интериоризации ее средств поступательно наращивает свой ресурс. Соответственно, те проблемы, которые не были доступны сначала, постепенно становятся предметом совместной деятельности и могут быть успешно разрешены. Взаимовлияние разных векторов развития можно проиллюстрировать на примере исследований, выявивших тесную связь позиции ребенка в учебной деятельности с его субъективным психологическим благополучием [15], а также уровнем развития его эмпатических способностей [24].

Предложенная многовекторная модель [10; 12; 13; 31] открывает возможность применения понятия зоны ближайшего развития в ситуациях не только учебных трудностей в детском возрасте, но и в широком спектре проблемных ситуаций, которые человек (как ребенок, так и взрослый) не может преодолеть самостоятельно и обращается за помощью (как это бывает в педагогической, консультативной и психотерапевтической работе).

В рамках многовекторного представления о ЗБР получает объяснение упомянутый выше результат исследований К. Граве, указывающий на связь между эффективностью психотерапии и чувствительностью терапевта к спонтанной активизации ресурсов клиента в процессе взаимодействия. **«Спонтанная активизация ресурсов» означает возможность развития по «вектору субъектности» способности ребенка (клиента) занимать активную позицию по отношению к собственным проблемам, определять, направлять и регулировать деятельность по их решению.** В процессе взаимодействия ребенка и взрослого (клиента и психотерапевта) каждый из них вносит свой посильный вклад в совместную деятельность. Рост вклада ребенка (клиента) в совместную деятельность означает развитие его субъектности. Субъектная позиция ребенка, таким образом, становится важнейшим условием возможности сотрудничества и, соответственно, его эффективности. Последовательную поддержку субъектной позиции ребенка в процессе работы по преодолению учебных трудностей можно обозначить как еще одну базовую ценность, которая воплощает в операциональной форме тезис Л.С. Выготского о сотрудничестве как особом типе взаимодействия ребенка и взрослого, в котором происходит развитие. Она должна быть объединяющей для всех специалистов, стремящихся содействовать процессу развития.

В этом контексте описанный выше результат исследований К. Граве, констатировавшего, что наиболее успешными были те сеансы, в которых психотерапевты чутко реагировали на моменты **спонтанной активизации ресурсов клиента**, получает важное для работы по оказанию любой помощи ребенку или взрослому человеку объяснение. **Наибольший эффект достигается в тех случаях, когда специалистом поддерживается субъектная позиция ребенка (клиента).** Подчеркнем еще раз: важны чуткость специалиста к субъектности ребенка (клиента) и умение, в опоре на нее, работать как на решение актуальной проблемы (преодоление данного конкретного затруднения), так и на расширение ресурса клиента, т. е. работать на процесс развития. Этот пример ярко иллюстрирует долго казавшийся загадочным тезис Выготского о том, что один шаг в обучении может давать прирост в сто шагов в процессе развития ребенка [12; 13]. При такой работе специалиста овладение ребенком определенными навыками (способами действия) сопровождается ростом его активности, уверенности в себе, осознания своего ресурса и той зоны, в которой ему пока нужна помощь, а также умения эту помощь получать и использовать. Ребенок становится все менее зависимым от помогающего взрослого, все более способным как самостоятельно справляться с проблемами, так и запрашивать помощь взрослого в случае необходимости, различая, что он может и чего не может сделать сам, и понимая, какая именно и в чем ему нужна помощь.

Рефлексия и технологии ее организации при работе с трудностями в обучении

Как было отмечено выше, быть субъектом — означает быть субъектом деятельности и ее рефлексии. Технологически в РДП это реализуется в процессе заполнения таблицы с двумя колонками, которая названа рефлексивной формой [26]. В ней ребенок совместно со взрослым фиксирует двойной ресурс, дифференцируются собственные возможности и помощь специалиста, затем формулируется проблема (выдвигается гипотеза о проблемном эпицентре), которая может решаться на базе этого ресурса и намечается следующий шаг в работе.

На основе идеи важности процесса рефлексии собственной деятельности ребенка для его развития специалистам (учителям, психологам), оказывающим детям помощь в преодолении учебных трудностей, было предложено фиксировать процесс и результаты совместной деятельности в таблице, включающей следующие вопросы:

- 1) «Что ребенок смог сделать сам?» (зона актуального развития);
- 2) «Что не смог сделать?» (какие ошибки допустил, что сделал с помощью взрослого — предположительно ЗБР);
- 3) «Какую помощь получил от взрослого?» (что именно в их совместной деятельности делал взрослый);
- 4) «Что эта помощь дала?» (помог ли взрослый ребенку справиться с трудностями, чем именно);
- 5) «Каким может быть следующий шаг?» (что осмысленно пробовать делать дальше, чтобы процесс обучения и развития шел поступательно? В идеале — в этом пункте формулируется представление об эпицентре).

Естественно, маленькие дети, учащиеся начальной школы, да и подростки тоже, не могут самостоятельно заполнить эту таблицу. Они нуждаются в помощи взрослого. В процессе совместного осмысления осуществленной деятельности ребенком и взрослым последнему становится понятным, что способен осмыслить ребенок самостоятельно, что он может осмыслить с помощью взрослого, а что пока еще находится за пределами доступного ему для осмысления. То есть по вектору «рефлексия» тем самым намечаются свои ЗАР, ЗБР и ЗАН.

Приведем несколько простых примеров, которые показывают, во-первых, какой может быть связь когнитивных, личностных, интерперсональных аспектов (векторов) развития в процессе преодоления самых обычных учебных трудностей, а, во-вторых, какую роль в преодолении этих трудностей и инициации процессов развития может играть рефлексия, направленная на дифференциацию собственного ресурса ребенка и ресурса совместной деятельности со взрослым (табл. 1, 2, 3). Имена детей изменены.

В табл. 1 описан процесс совместной рефлексии в конце занятия математикой с учащимся второго класса, который хронически не успевает по этому предмету. В форме отражены попытки рефлексии самого ученика и рефлексивные фиксации консультанта. Это первое занятие и по нему видно, что ребенок пока не может осмыслить свои действия даже с помощью взрослого.

Т а б л и ц а 1

Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса и определения проблемного эпицентра (Случай Вани, 8 лет, 2-й класс)

Что мог сделать сам?	Записано со слов Вани: Писал. Читал. Рисовал стрелки (в примерах нужно было соединить действие с ответом)
Чего не мог сделать сам?	Не может ответить. (По рефлексии Вани видно, что смысл математических действий для него скрыт. Сам Ваня этого, естественно, не формулирует)
Какая потребовалась помощь?	Не может ответить. (Помощь была направлена на прояснение смысла заданий)
Что помощь дала?	Ваня фиксирует, что с этой помощью смог сделать задание. (Помощь помогла понять задания, но не прояснить смысл математических действий)
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	В рефлексии Ваня фиксирует лишь внешнюю операциональную сторону осуществляемых действия («читал», «писал»...). Математические действия для Вани пока – таинственные не имеющие смысла манипуляции с числами, которые осуществляются по определенным правилам. Но смысл этих правил пока, возможно, за пределами ЗБР. Двигаться нужно туда. Как? – Возможно, через вовлечение Вани в деятельность измерения, где действия и числа, обретут конкретный смысл

В табл. 2 приводится пример рефлексии самого консультанта по итогам занятия русским языком с учеником первого класса, родители которого обратились за помощью в связи с постоянными грубыми ошибками мальчика при выполнении работ по данному предмету.

В таблице приведены рефлексивные фиксации, которые были сделаны консультантом по ходу занятия, и сформулирована проблема, которая пока не стала предметом обсуждения с мальчиком, но помощь в ее преодолении уже начала оказываться (она описана в графе «комментарий»).

Т а б л и ц а 2

Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса и определения проблемного эпицентра (Случай Миши, 7 лет, 1-й класс)

Что мог сделать сам?	Не может сформулировать, соглашается с мнением консультанта в процессе совместной рефлексии: Писал простые слова, неровным, корявым почерком, допуская «глупые» (выражение Миши) ошибки на пропуск букв, замену букв, лишнюю букву (слов «на правила» не было). Писал, не диктуя себе, т. е. не проговаривая то, что пишет ни вслух, ни про себя. Понял объяснение консультанта, зачем нужно проговаривать вслух то, что пишешь
Чего не мог сделать сам?	Поскольку Миша болезненно переживает ошибки и трудности, воспринимая их как свидетельство своей несостоятельности, то этот вопрос с ним не обсуждался. Отказался писать сложные слова, проговаривая их написание вслух. На вопрос консультанта, почему он не хочет писать: потому что ему это неинтересно или потому что он не уверен, что получится, ответил: «Я в себе не уверен!»
Какая потребовалась помощь?	С Мишей также пока не обсуждается. Чтобы не было «глупых» ошибок, было предложено проговаривать каждую букву и даже ее элементы вслух (первая помощь). В ответ на фразу «Я в себе не уверен», консультант сказал: «Ты не уверен, что сможешь сделать сам, но ведь я же тебе помогаю. Вместе мы сможем сделать! Ты же веришь, что я тебе помогу?» (вторая помощь)
Что помощь дала?	Со слов Миши: «Проговаривая, стал допускать меньше ошибок». Первая помощь помогла понять смысл проговаривания для того, чтобы не допускать ошибок определенного типа, но была недостаточна для того, чтобы Миша начал проговаривать правильно и чтобы это дало эффект. Вторая помощь (с Мишей не обсуждалась) дала Мише возможность включиться в работу и попробовать начать писать, проговаривая вслух то, что он пишет
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ресурсе и проблемном эпицентре)	Гипотетический проблемный эпицентр – тотальная неуверенность в себе и болезненное переживание любой ошибки при убежденности в их неизбежности. Избегание учебной деятельности как источника тяжелых переживаний. Для Миши очень важна ситуация реального успеха, достигнутого в опоре на новый способ действия, чтобы убедиться в том, что преодоление ошибок возможно и что ОН может это сделать. И в рефлексии обязательно нужно зафиксировать, что позволило ему справиться со своей ошибкой

В табл. 3 приводится пример рефлексии занятия русским языком с ученицей третьего класса, которая допускает большое количество ошибок и хронически не успевает по русскому языку.

Таблица 3

Рефлексивная форма для фиксации двойного ресурса и определения проблемного эпицентра (Катя, 9 лет, 3-й класс)

Что могла сделать сама?	(Записано консультантом: от рефлексии фактически от-казалась). Может списывать, хотя делает это не самым эффектив-ным способом (списывает слова по частям и отдельным буквам, что чревато ошибками «на внимание»). Результат достигается за счет высокой мотивации и энергетических затрат (а не за счет совершенных способов и мастерства)
Чего не могла сделать сама?	Читает по складам, смысл прочитанного понимает не сразу и только с помощью. Части слова знает, но выделять их не умеет. Определения частей слова не понимает. Затрудняется при задаче обобщить даже в опоре на реф-лексию собственных действий
Какая потребова-лась помощь?	Помощь в работе с текстом – в выделении смысловых частей определения. Помощь в использовании определения в качестве инстру-мента различения частей слова. Материализация процесса (карточки, надписи, примеры). Помощь в проверке уже выполненных действий. Помощь в выдаче обобщенных формулировок
Что помощь дала?	Задание выполнено успешно и в целом с пониманием. Занималась с интересом. В конце сказала, что понравилось все
Комментарий (выдвижение гипотез о ЗБР, ре-сурсе и проблем-ном эпицентре)	В рефлексии сказала, что сама не сделала ничего. Но при этом была нацелена на выполнение задания с высоким качеством. Это проблема – самооценка занижена, а уро-вень притязаний завышен. Также смущает нацеленность на результат, хотя процессом увлекается и занимается с интересом, но доминирует цель, а не ценность процесса познания. Плохо понимает смысл заданий. Торопится делать, а не понять. Вызывает трудности осмысление того, что и как делает сама. В этом видится ключ и к по-ниманию, и к ликвидации разрыва между самооценкой и уровнем притязаний, и к обобщению (как способности). Представляется, что рефлексия собственной деятель-ности – главная мишень и эпицентр, в котором нужно работать

Девочка обладает знаниями, но испытывает трудности в их применении. По рефлексии видно, что адекватного осмысления своей и совместной деятельности у нее нет, что консультант фиксирует в качестве главной проблемы или гипотетического эпицентра.

Практика оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей убедительно показывает, что рефлексия играет важнейшую роль, как в процессе преодоления самих трудностей, так в развитии по другим векторам, которые затрагивает деятельность.

Соответственно, в качестве дальнейшего углубления и развития исследований рефлексии мы рассматриваем выделение ее различных функций в процессе решения проблемы (учебной трудности). На рубеже 1970—1980-х гг. в психологии мышления интерес к экспериментальному исследованию рефлексии только зарождался. Нами было проведено первое сравнительное исследование рефлексивной регуляции мышления при решении творческих задач в норме и патологии. В нем были выделены контрольная (осознание и анализ сложившихся способов действий) и конструктивная (перестройка неадекватных оснований и выработка новых способов действий) функции рефлексии [14]. В 2001 году в спецвыпуске Московского психотерапевтического журнала по когнитивно-бихевиоральной терапии было впервые поведено сравнение положений отечественной психологии мышления с принципами когнитивной психотерапии и показано, что последняя направлена на развитие рефлексивных способностей [20]. В результате сравнительного анализа технологий классической когнитивной терапии А. Бека [2] и разработок последнего этапа, или так называемой третьей волны этого направления терапии, были выделены еще две функции рефлексии — дифференцирующая (позволяющая различать и отделять друг от друга разные содержания и способы действий) и интегративная (направленная на установление отношений между разными содержаниями, способами действий и их последствиями) [22].

В опоре на различия указанных функций рефлексии и схему рефлексивного акта, разработанную на основе идей Г. Фихте Н.Г. Алексеевым [1] и дополненную В.К. Зарецким [9; 11], нами был проведен сравнительный анализ деятельности консультанта по работе с предметным аспектом учебной трудности и психотерапевта с ее личностным аспектом [20; 21]. Его результаты представлены в табл. 4.

Левая колонка представляет собой схему рефлексивного акта, включающую шесть последовательных действий и дополненную нами седьмым — направленным на дифференциацию двойного ресурса в процессе оказания помощи по преодолению возникшего затруднения. Средняя колонка раскрывает движение по этой схеме при оказании помощи в работе с предметным действием средствами рефлексивно-деятельност-

Таблица 4

Схема работы консультанта (РДП) с предметным действием и психотерапевта (КБТ) с эмоциональным состоянием и поведением ребенка в процессе преодоления учебных трудностей

Модифицированная схема рефлексивного акта по Н.Г. Алексееву и В.К. Зарецкому	Схема работы консультанта (РДП), направленная на психическое развитие ребенка в процессе перестройки способов работы с определенным содержанием учебного предмета	Схема работы психотерапевта (КБТ), направленная на психическое развитие ребенка в процессе овладения им способами управления своими эмоциями и поведением
<i>Контрольная функция рефлексии</i>		
1) Остановка действий (мыслей)	Что ты сейчас делаешь?	Какая мысль (образ) промелькнула в твоей голове, когда ты испытал это чувство?
<i>Контрольная функция рефлексии</i>		
2) Фиксация действий (мыслей)	Описание своего действия	Формулирование автоматических мыслей
<i>Контрольная функция рефлексии</i>		
3) Объективация действий (мыслей)	Анализ действия или работа с собственным действием как с объектом, выявление причин ошибок или трудностей	Оценка автоматических мыслей – работа с собственной мыслью как с объектом, выявление искажений или ошибок мышления
<i>Дифференцирующая функция рефлексии</i>		
4) Отчуждение действий (мыслей)	Описание своего неверного способа действий в данной задаче, его проблематизация – освобождение от власти неосознаваемого способа	Формулировка альтернативного взгляда – освобождение от привычного взгляда на ситуацию и связанного с ним способа эмоционального реагирования и поведения
<i>Интегрирующая функция рефлексии</i>		
Установление отношений между разными действиями (мыслительными содержаниями)	Установление отношений между: а) способом и затруднением или ошибкой; б) сходными задачами по способу их решения; в) новым способом и успешным действием	Установление отношений между: а) мыслями, негативными эмоциями и деструктивными действиями; б) соотнесение с автоматическими мыслями в сходных ситуациях и выявление убеждений; в) убеждениями и релевантным детским опытом; г) убеждениями и более широким жизненным

<p>Модифицированная схема рефлексивного акта по Н.Г. Алексееву и В.К. Зарецкому</p>	<p>Схема работы консультанта (РДП), направленная на психическое развитие ребенка в процессе перестройки способов работы с определенным содержанием учебного предмета</p>	<p>Схема работы психотерапевта (КБТ), направленная на психическое развитие ребенка в процессе овладения им способами управления своими эмоциями и поведением</p>
		<p>контекстом — анализ последствий своих убеждений для решения проблем</p>
<p><i>Конструктивная функция рефлексии</i></p>		
<p>6) Изменение оснований мышления</p>	<p>Осознанный отказ от старого способа и переход к новому способу</p>	<p>Целенаправленная, осознанная перестройка дисфункциональных убеждений и связанного с ними неадаптивного эмоционального реагирования и поведения</p>
<p><i>Дифференцирующая функция рефлексии</i></p>		
<p>7) Установление отношений между разными аспектами процесса решения проблемы (вскрытие двойного ресурса)</p>	<p>При преодолении трудностей в учебной деятельности установление отношений между личным ресурсом — что я сделал (могу теперь делать) сам и совместным ресурсом — в чем понадобилась помощь (чему мне еще надо научиться или изменить)</p>	<p>При преодолении эмоциональных трудностей в учебной деятельности установление отношений между: личным ресурсом — что я сделал (могу теперь делать) сам и совместным ресурсом — в чем понадобилась помощь (чему мне еще надо научиться или изменить)</p>

ного подхода (когнитивный вектор), а правая — при оказании помощи в работе с личностными трудностями средствами когнитивно-бихевиоральной терапии (личностный вектор). Важно, что разведение собственного и совместного ресурсов на седьмом шаге имеет принципиальное значение не только для предметного и личностного векторов, но и для вектора интерперсональных отношений — развития способности к сотрудничеству и конструктивной кооперации со взрослым, а также для вектора субъектности — способности самостоятельно планировать собственную активность и запрос на помощь.

Выводы

1. В трудностях учебной деятельности ребенка проявляются различные механизмы, блокирующие его развитие в целом. В культурно-исторической психологии была заложена модель психического развития,

которая может быть положена в основу разных видов помощи детям с трудностями в обучении, объединенных идеей содействия развитию. При этом базовым ценностным основанием таких видов помощи является сотрудничество ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

2. Дополнение понятия зоны ближайшего развития понятием двойного ресурса позволяет операционализировать диагностику ЗБР, технологизировать работу в ЗБР и целенаправленно способствовать развитию по разным его векторам и, прежде всего, по вектору субъектной позиции ребенка в процессе преодоления учебных трудностей.

3. В РДП получили дальнейшее развитие положения культурно-исторической психологии, в частности, была предложена многовекторная модель психического развития, включающая различные векторы развития: движение в учебном предмете, когнитивные функции, личностные характеристики, рефлексивные способности, способность к преодолению трудностей, эмоциональная регуляция, интерперсональные отношения и др. На основе модели возможны выделение узловых проблем и координация работы специалистов, помогающих ребенку с трудностями в обучении.

4. Работу разных специалистов с разными аспектами учебных трудностей — консультанта (РДП) с предметным действием и психотерапевта (КБТ) с эмоциональным состоянием и поведением ребенка в процессе преодоления учебных трудностей — объединяет общая задача развития рефлексии, включая ее контрольную конструктивную, дифференцирующую и интегрирующую функции. Такая работа также способствует общему развитию ребенка по разным векторам.

Подводя итоги, обратимся еще раз к положению, имеющему принципиальное значение для эффективной работы с ребенком, испытывающим трудности в обучении. Это положение о существовании эпицентра — ключевой проблемы, локализованной на одном из векторов и создающей блокаду в преодолении этих трудностей [13]. «Нашупывание» этого эпицентра представляет собой поистине творческую задачу для специалистов, но именно ее решение может дать мощный толчок — за один шаг в обучении продвинуться на сто шагов в развитии.

В предыдущих работах [21; 22] мы уже цитировали в связи с этим высказывание известного историка психотерапии Г. Эленбергера о критерии профессионализма психотерапевта как способности предвидения (угадывания) того самого момента времени, когда то или иное вмешательство будет наиболее эффективным. При этом он ссылается на понятие *kairos*, введенное еще Гиппократом. *Kairos* означает ключевой момент в течении болезни, когда возможен резкий перелом в ее динамике, как в позитивную, так и в негативную сторону. Искусство врача Гиппократ усматривал в способности улавливать эти моменты и пользоваться ими для помощи

пациенту в преодолении болезни. Как отмечает Г. Элленбергер, хороший психотерапевт всегда знает, что есть особое время, когда конкретный пациент внутренне готов к данному виду вмешательства, и такое вмешательство в этот момент будет успешным, тогда как до этого момента оно было преждевременным, а после — бесперспективным [27].

Можно вспомнить в качестве иллюстрации такого вмешательства многократно цитированную в психотерапевтической литературе и уже упомянутую нами выше автобиографию Арнхильд Лаувенг, страдавшей от начавшейся в подростковом возрасте и тяжело, с многократными обострениями протекающей шизофрении [18]. В ней она описала точку перелома в своей болезни — беседу с социальным работником относительно возможного трудоустройства. В ходе беседы выяснилось, что больная девушка хотела бы получить образование и помогать таким как она. На фоне хронически протекающей тяжелой болезни с многократными госпитализациями эта идея должна была бы показаться безумной, быть отвергнута и заменена на более реалистичную. Но вместо этого женщина — социальный работник, интуитивно опираясь на вектор субъектности, вместе с Арнхильд составила план движения к этой цели. Они начали с того, что возможно и необходимо для реализации цели в данный момент, что зависит от Арнхильд, а в чем она сможет ей помочь. Эта женщина-специалист интуитивно опиралась на зону ближайшего развития Арнхильд и при этом разводила собственный ресурс пациентки и то, в чем ей понадобится помощь (использовала двойной ресурс). В результате произошло то, что может на первый взгляд показаться чудом — тяжело больная девушка стала клиническим психологом и написала книгу о своей болезни, которая была переведена на многие языки. Скептики могут сказать, что дело в изменившемся течении болезни. Но Л.С. Выготский сказал бы, как нам представляется: «Один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии. И это и есть самый положительный момент новой теории» [5, с. 230].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс... докт. психол. наук в виде научного доклада. М. 2002. 41 с.
2. *Бек А., Раиш А., Шо Б., Эмери Г.* Когнитивная терапия депрессий: пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 304 с.
3. *Белопольская Н.Л.* Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. №1. С. 19—25.
4. *Блонский П.П.* Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. 304 с.

5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5—361.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной психологии). М.: Педагогика, 1984. С. 243—432.
7. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 438—452.
8. *Джурицкий А.Н.* История образования и педагогической мысли. М.: Валдос-пресс, 2003. 400 с.
9. *Зарецкий В.К.* Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1984. 16 с.
10. *Зарецкий В.К.* О чем не успел написать Л.С. Выготский // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.
11. *Зарецкий В.К.* Траектории развития представлений о рефлексии и их использование в практике организации решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55—97.
12. *Зарецкий В.К.* Теорема Л.С. Выготского «Один шаг в обучении — сто шагов в развитии»: в поисках доказательства // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. С. 44—63. doi:10.17759/chp.2015110305
13. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149—188. doi:10.17759/chp.2016120309.
14. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследования проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983. С. 62—100.
15. *Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: автореф. дисс... канд. психол. наук. М, 2014. 24 с.
16. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 2. С. 110—134.
17. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 4. С. 42—50.
18. *Лаувенг А.* Завтра я всегда бывала львом: пер. с норв. Самара: ИД «Бахрах-М», 2009. 288 с.
19. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13—26.
20. *Холмогорова А.Б.* Когнитивная психотерапия и отечественная психология мышления // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 4. С. 165—181.
21. *Холмогорова А.Б.* Когнитивно-бихевиоральная терапия «на гребне третьей волны»: революционный поворот или новые акценты? // Современная терапия психических расстройств. 2016. № 2. С. 16—21.
22. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли быть полезна российская психология в решении проблем современной психотерапии: размышления после XX конгресса интернациональной федерации

- психотерапии (IFP) // [Электронный ресурс]. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 4. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 22.12.2010).
23. 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.
 24. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. № 2. С.75—93.
 25. Дукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61—73.
 26. Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами / Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Издательство «Райхль». 2016. 102 с.
 27. Эленбергер Г. Клиническое введение в психиатрическую феноменологию и экзистенциальный анализ // Экзистенциальная психология. Экзистенция. М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 201—236.
 28. Caspar F. Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract // FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy (Luzerne, June 16th—19th 2010). Luzerne, Switzerland: FMPP, 2010. P. 47.
 29. Grawe K., Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I // IFP Newsletter. Zurich, 2006. P. 7—17.
 30. Nikolayevskaya I. Multidimensional model of the ZPD as tool of analysis of the child's cognitive-personal dynamics of development while overcoming learning difficulties // Revue Internationale Du Crires: Innover Dans La Tradition De Vygotsky. (В печати).
 31. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write // Journal of Russian and East European Psychology. 2009. Vol. 47 (6). P. 70—93. doi: 10.2753/RPO1061-0405470604

PEDAGOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOTHERAPEUTIC HELP IN OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES TO FACILITATE DEVELOPMENT

For citation:

Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogical, Psychological And Psychotherapeutic Help In Overcoming Learning Difficulties To Facilitate Development. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 33—59. doi: 10.17759/cpp.2017250303. (In Russ., abstr. in Engl.)

V.K. ZARETSKII*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
zar-victor@yandex.ru

A.B. Kholmogorova**,

Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal
Medical Research Center for Psychiatry and Narcology, Moscow State
University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
psylab2006@yandex.ru

The paper discusses theoretical foundations for organising the work and interaction of various specialists who help children with learning difficulties (teachers, counsellors, therapists). The multidimensional model of the zone of proximal development based on cultural-historical psychology and developed in the theoretical framework of the Reflection and Activity Approach is proposed to be such a basic value. We connect different types of help to various developmental dimensions and consider them as technologies to enhancing the client's development. We elaborate on the essence of such concepts as collaboration, zone of proximal development, agency, reflection, and problem's epicentre. We present different ways of operational use of these concepts as applied to helping children with learning difficulties. The concept of double resource that we propose is important for developing new techniques of working within the zone of proximal development; it is this basis that certain technologies of organising the client's reflection are relying on. We provide examples of counselling children using this approach.

Keywords: cultural-historical psychology, help in overcoming learning difficulties, cognitive-behavioural therapy, reflective-activity approach, multivector model of the zone of proximal development, reflection, double resource, problem's epicenter.

REFERENCES

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: diss... dokt. psikhol. n. v vide nauchnogo doklada [Designing the conditions of developing reflexive thinking: Dr. Sci. (Psychology) diss. in the form of a scientific report]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Beck A., Rush A., Shaw B., Emery G. Kognitivnaya terapiya depressii [*Cognitive therapy of depression*]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 304 p. (In Russ.).

* Zaretskii Viktor Kirillovich, PhD (Psychology), Professor at the Chair of Individual and Group Psychotherapy, Counseling and Clinical Psychology Department, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, e-mail: zar-victor@yandex.ru

** Kholmogorova Alla Borisovna, PhD (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Moscow Research Institute of Psychiatry — Branch of The Serbsky Federal Medical Research Center for Psychiatry and Narcology; Head of the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, acting dean of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, email: psylab2006@yandex.ru

3. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessment of cognitive and emotional components of the zone of proximal development in children with developmental delays]. *Voprosy psikhologii*, 1997, no. 1, pp. 19—25.
4. Blonskii P.P. Zadachi i metody novoi narodnoi shkoly [The aims and methods of the new public schools]. In *Izbrannye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya. T. 1.* [Selected pedagogical and psychological works: Volume 1]. Moscow: Pedagogika, 1979, pp. 39—85.
5. Vygotsky L.S. Myshlenie i rech' [Thought and language] In *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 2: Problemy obshchei psikhologii* [Works in 6 volumes. Vol. 2: Issues of general psychology]. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5—361.
6. Vygotsky L.S. Problemy detskoj (voznrastnoi) psikhologii [Issues of child (developmental) psychology]. In *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 4: Detskaya psikhologiya* [Works in 6 volumes. Vol. 4: Child psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243—432.
7. Vygotsky L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste [Issue of learning and mental development in school-aged children]. In *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya* [Selected psychological works]. Moscow: APN RSFSR Publ., 1956, pp. 438—452.
8. Dzhurinskii A.N. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoi mysli [History of education and pedagogical thought]. Moscow: Valdos-press, 2003. 400 p.
9. Zaretskii V.K. Dinamika urovnevoi organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach: Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [The dynamics of organising thinking in creative problem solving: Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 1984. 16 p.
10. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii [Zone of proximal development: what Vygotsky had not time to write about]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, no. 3, pp. 96—104. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Zaretskii V.K. Traektorii razvitiya predstavlenii o refleksii i ikh ispol'zovanie v praktike organizatsii resheniya problem [Trajectories of development of the notions of reflection and its applications in the practice of organised aid in solving problems]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology in Higher School], 2013, no. 4, pp. 55—97.
12. Zaretskii V.K. Teorema L.S. Vygotskogo «Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii»: v poiskakh dokazatel'stva [L.S. Vygotsky's Principle “One Step in Learning — A Hundred Steps in Development”]: In Search of Evidence]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology]. 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 44—63. doi:10.17759/chp.2015110305 (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike [Vygotsky's Principle “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. (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B., Smyslovaya regulyatsiya resheniya tvorcheskikh zadach [Meaning regulation of creative problem solving]. In *Issledovaniya problem psikhologii tvorchestva* [Studying the issues of psychology of creativity]. Moscow: Nauka, 1983, pp. 62—100.

15. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya shkol'nikov po otnosheniyu k uchebnoy deyatelnosti v raznykh vozrastnykh periodakh: Avtoref. diss... kand. psikhol. n. [Schoolchildren's position of agency towards the learning activity in different ages: Ph. D. (Psychology) Thesis] Moscow, 2014. 24 p.
16. Zaretskii Yu.V., Zaretskii V.K. Sub"ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei [Subject position of the child in overcoming learning difficulties (case study)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2012, no. 2, pp. 110—134. (In Russ., abstr. in Engl.)
17. Kravtsova E.E. Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural-historical foundations of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 42—50.
18. Lauveng A. Zavtra ya vseгда byvala l'vom [Tomorrow I was always a lion]. Samara: ID «Bakhrakh-M», 2009. 288 p. (In Russ.)
19. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvenno-vremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya [Spatial-time scheme of the zone of proximal development]. *Voprosy psikhologii*, 2005, no. 5, pp. 13—26.
20. Kholmogorova A.B. Kognitivnaya psikhoterapiya i otechestvennaya psikhologiya myshleniya [Cognitive psychotherapy and Russian psychology of thinking]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 2001, no. 4, pp. 165—181.
21. Kholmogorova A.B. Kognitivno-bikhevioral'naya terapiya «na grebne tret'ei volny»: revolyutsionnyi povорот ili novye aktsenty? [Cognitive-behavioral therapy «on the crest of the third wave»: a revolutionary new turn or new accents?]. *Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroistv [Modern therapy of mental disorders]*, 2016, no. 2, pp. 16—21.
22. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li byt' polezna rossiiskaya psikhologiya v reshenii problem sovremennoi psikhoterapii: razmyshleniya posle XX kongressa internatsional'noi federatsii psikhoterapii (IFP) [Can Russian psychology be helpful for solving the problems of modern psychotherapy: reflection after the 10th Congress of the International Federation of Psychotherapy (IPF)]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn [Medical psychology in Russia: online scientific journal]*, 2010, no. 4. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (Accessed 22.12.2010).
23. Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty [Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists?]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2011, no. 1, pp. 108—118. (In Russ., abstr. in Engl.)
24. Kholmogorova A.B., Klimentova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub"ektnosti [Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75—93. doi:10.17759/cpp.2017250205. (In Russ., abstr. in Engl.)
25. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Cooperation between a child and an adult creating the zone of proximal development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2006, no. 4, pp. 61—73.

26. Shakhmaty dlya obshchego razvitiya. Rabochaya tetrad' dlya zanyatii shakhmatami [Chess for general development. A workbook for chess studies]. V.K. Zaretskii, A.M. Gilyazov (eds.). Moscow: «Raikh!» Publ., 2016. 102 p.
27. Ellenberger H. Klinicheskoe vvedenie v psikiatricheskuyu fenomenologiyu i ekzistentsial'nyi analiz [Clinical introduction to psychiatric phenomenology and existential analysis]. In R. May, E. Angel, & H. Ellenberger (eds.). *Ekzistentsial'naya psikhologiya. Ekzistentsiya [Existential psychology. Existence]*. Moscow: Aprel'-Press, EKSMO-Press, 2001, pp. 201—236. (In Russ.).
28. Caspar F. Modeling the Therapeutic Relationship and Resource Orientation: Introduction. Abstract. FMPP Annual Congress of Psychiatry and Psychotherapy. 20th IFP World Congress of Psychotherapy (Luzerne, June 16th—19th 2010). Luzerne, Switzerland: FMPP, 2010, p. 47.
29. Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy, Part I. *IFP Newsletter*, 2006, no. 1, pp. 7—17.
30. Nikolayevskaya I. Multidimensional model of the ZPD as tool of analysis of the child's cognitive-personal dynamics of development while overcoming learning difficulties. *Revue Internationale Du Cires: Innover Dans La Tradition De Vygotsky*. (in press).
31. Zaretskii V.K. Zone of proximal development: what Vygotsky didn't have time to write. *Journal of Russian and East European Psychology*, 2009. Vol. 47 (6), pp. 70—93. doi: 10.2753/RPO1061-0405470604