

Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая

Николаевская И.А.

*Московский государственный психолого-педагогический университет (ФБГОУ
ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

В статье представлен анализ случая оказания психолого-педагогической помощи учащейся с трудностями в обучении средствами рефлексивно-деятельностного подхода, приводится подробный анализ трех ситуаций из трех занятий с учащейся 6 класса, испытывающей трудности в английском языке. Анализ проведен с помощью методики ситуационно-векторного анализа, разработанной на основе многовекторной модели зоны ближайшего развития и модификации метода анализа речевой продукции при решении творческих задач. В статье кратко характеризуются этапы применения методики: разделение стенограмм на ситуации, анализ высказываний консультанта и учащегося с помощью метода анализа речевой продукции при решении творческих задач, соотнесение высказываний с описанными векторами, фиксирование динамики изменения границ зон ближайшего и актуального развития.

Ключевые слова: многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, преодоление учебных трудностей, ситуационно-векторный анализ, личностное развитие.

Для цитаты: 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

Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study

Nikolaevskaya I.A.

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

The article presents an analysis of the case of the provision of psychological and pedagogical help to students with learning difficulties by means of a reflective-activity approach. The evaluation carried out using the methodology of situational-vectorial analysis, developed on the basis of a multi-dimensional model of zone of proximal development and modification of the method of analysis of speech production in creative problem solving. The article briefly describes the stages of applying the methodology: dividing transcripts into situations, analyzing the statements of the counsellor and the student using the method of analyzing of speech production in solving creative problems, correlating statements with the described vectors, fixing the dynamics of changes in the boundaries of the zones of proximal and actual development. Provided detailed analysis of three situations from three sessions with a student of 6th grade who have difficulties in English, the dynamics of personal development described.

Keywords: multi-dimensional model of the zone of proximal development, reflective-activity approach, overcoming learning difficulties, situational-vecotral analysis, cognitive-personal development.

For citation: Nikolaevskaya I.A. Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study. *Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia=Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 187–203. DOI: 10.17759/cpse.2020090110 (In Russ.)

Введение

Проблема учебных трудностей является актуальной и распространенной в образовательном процессе [2; 6; 12; 13]. Причинами возникновения учебных трудностей могут быть семейная ситуация учащегося, взаимоотношения с учителем и одноклассниками, социально-экономический статус семьи, личностные особенности, особенности развития [8].

Сталкиваясь с трудностью, учащийся чаще всего негативно реагирует на нее, т.к. не имеет собственных ресурсов к преодолению этой трудности. Образуется пробел в знаниях, который сказывается на дальнейшем обучении. Количество пробелов постепенно накапливается, лишая учащегося возможности обучаться по программе, он начинает сильно отставать, вместе с этим падает учебная мотивация, формируется негативное отношение к обучению и возникает случай «необучаемого» (хронически неуспевающего) учащегося. Часто школа стремится избавиться от таких учащихся, поскольку ресурса оказать ему необходимую помощь по преодолению пробелов в обучении у педагогов недостаточно. Таким образом, возникает парадоксальная ситуация. С одной стороны, сам характер учебной

деятельности, в которой ребенок пытается делать то, что еще не умеет [5], предполагает ошибки и трудности, что может способствовать его развитию. С другой стороны, учащийся, не справляясь с трудностью самостоятельно и не получая необходимой помощи, начинает выпадать из учебной деятельности, все более отставая от сверстников. Мы предполагаем, что при оказании психолого-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении средствами рефлексивно-деятельностного подхода возможно инициировать не только положительные изменения в предметной деятельности, но и организовать условия для общего, в том числе и личностного развития учащегося. Это является общей гипотезой нашего исследования. **Целью** исследования является определение динамики и условий личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

В совместной работе с консультантом, использующим средства рефлексивно-деятельностного подхода [10] для оказания помощи по преодолению учебных трудностей, учащийся получает возможность двигаться в зоне своего ближайшего развития, постепенно присваивая опыт совместной деятельности. Основной упор в оказании помощи делается на поддержке субъектной позиции учащегося [15–19], установлении отношений сотрудничества, организации совместной рефлексии способов выполнения заданий в учебной деятельности, их осознания и перестройки. Этот ресурс позволяет учащемуся преодолевать учебные трудности (что является исходным замыслом сотрудничества учащегося и консультанта) и в рефлексии фиксировать свои способы действий и собственный успех. Возникает цикличность процесса смены ситуаций совместной работы по принципу «замысел–реализация–рефлексия» и возврат к замыслу [1]. Преодоление ситуации трудности ведет учащегося и консультанта к новой ситуации и к новой трудности, открывает ресурсы для формирования новых замыслов совместной деятельности, расширяет границы зон ближайшего (ЗБР) и актуального (ЗАР) развития учащегося. Так, в работе по преодолению учебных трудностей выделяются следующие ситуации:

- выработка совместного замысла (когда устанавливается контакт и выстраиваются отношения сотрудничества);
- начало содержательной работы (когда определяется ЗБР);
- возникновение трудности или ошибки (когда становится осмысленной помощь взрослого);
- совместное преодоление трудности (когда ведущей становится работа над способом);
- завершающая рефлексия (когда выстраивается картина осуществленного действия с выделением главного события, которым может быть признание ошибки, понимание ее причин, осознание неадекватного способа, установление отношений между способом и результатом, представление о том, что в способе следует изменить и т.д.).

Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению трудностей предполагает разделение стенограммы каждого занятия на ситуации, представленные выше [11]. Для анализа отбираются ситуации, в которых происходят ключевые качественные изменения во взаимодействии консультанта и учащегося и в речевой продукции самого учащегося. К примеру, ситуация формирования общего замысла деятельности консультанта и учащегося, в которой учащийся вырабатывает для себя собственный замысел деятельности, что поддерживает и укрепляет его субъектную позицию в учебной деятельности. В свою очередь субъектная позиция является одним из главных ресурсов преодоления учебных трудностей и условием качественных изменений как в предметной плоскости, так и в личностной сфере. Качественные изменения фиксируются в высказываниях, которые разделяются на личностные, рефлексивные и содержательные в соответствии с методом анализа речевой продукции при решении творческих задач [9]. После этого они соотносятся с векторами, описанными в многовекторной модели ЗБР (рис. 1) [10], разработанной на основе известной концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [6] и фактологии о возможности применения основ этой концепции для определения направлений развития ребенка [3; 4; 14; 17].

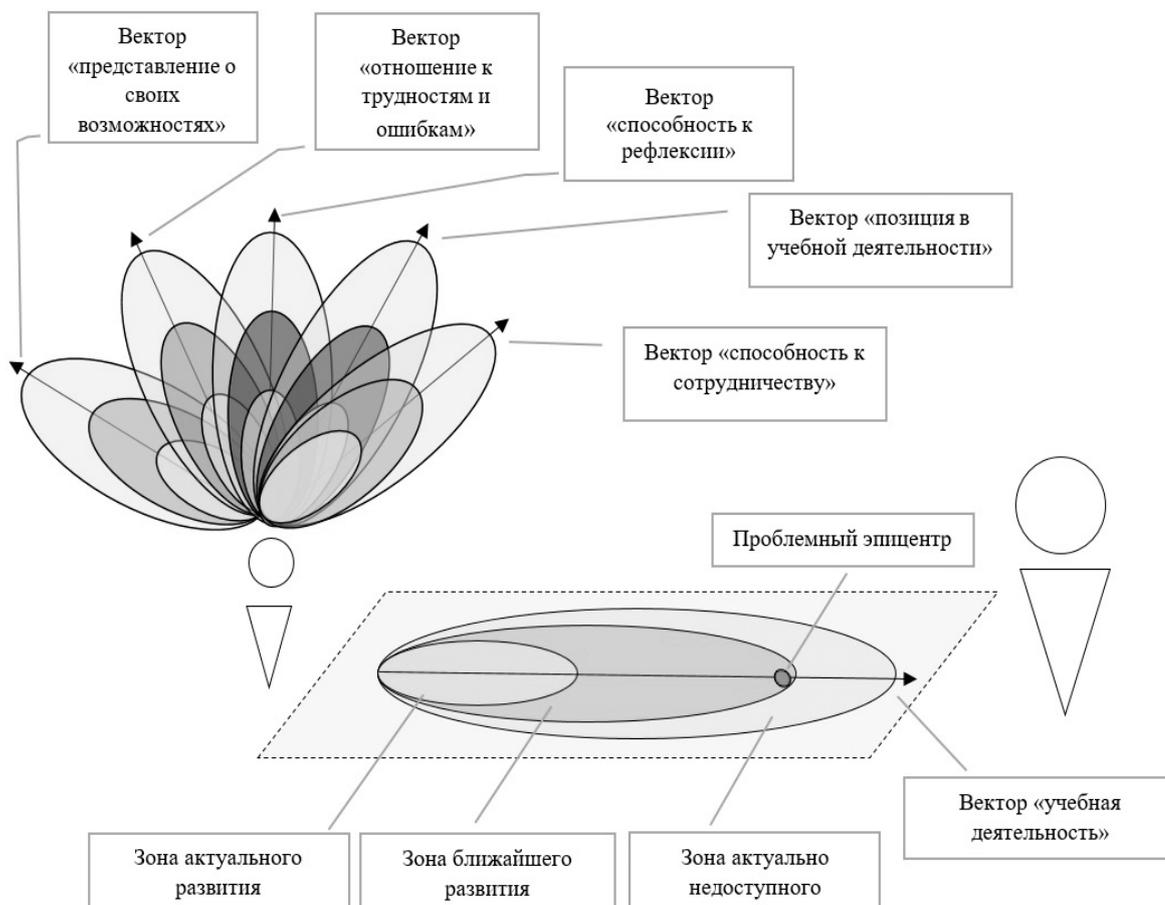


Рис. 1. Многовекторная модель зоны ближайшего развития [10]

Важно отметить, что в модели описаны не все векторы, а только те, динамику на которых инициирует консультант, – векторы, поддержка движения на которых помогает учащемуся стать субъектом осуществления своей деятельности, ее рефлексии, преодоления трудностей и саморазвития [10]. На рисунке представлены векторы развития, которые проявляются в работе по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Вектор способности к сотрудничеству. Отражает способность учащегося устанавливать эмоциональный, позиционный и смысловой контакты с консультантом.

Вектор способности к рефлексии. Способность учащегося отвечать на рефлексивные вопросы, проводить рефлексии своей деятельности, устанавливать отношения между способами деятельности и ее результатами.

Вектор позиции в учебной деятельности. Характеризуется выраженностью активности и осознанности учащегося. Основные типы позиций в учебной деятельности: субъектная, объектная, негативная, пассивная.

Вектор отношения к трудностям и ошибкам. Отражает переживания, эмоции и мысли учащегося, связанные с потенциальной или возникшей трудностью или ошибкой.

Вектор представления о своих возможностях. Отношение учащегося к своим способностям и возможностям, его самооэффективность.

Вектор учебной деятельности конкретизируется в каждом случае и описывается через совместное движение консультанта и учащегося в предметном содержании выполняемых учебных заданий.

После того как анализ высказываний проведен внутри ситуаций, ситуации соотносятся между собой для определения динамики когнитивно-личностного развития учащегося. Динамика фиксируется с помощью определения границ ЗБР и ЗАР и их расширения. При этом критерием отнесения действия к ЗБР является выполнение его совместно с консультантом или после инициирования консультантом действия. Критерием отнесения к ЗАР является самостоятельное выполнение действия учащимся.

Случай В. Характеристика ситуации до начала работы

Учащаяся 6 класса, 12 лет. В. проживала в многодетной семье, была старшей дочерью, в ее основные обязанности входила забота о младших братьях и работа по дому. Семья находилась в сложном социально-экономическом положении, родители практически не принимали участия в обучении В. В таких условиях уже с начальной школы у В. начались проблемы с успеваемостью, которые превратились в серьезную педагогическую запущенность к 4 классу. В начальной школе В. уже работала с консультантами в рефлексивно-деятельностном подходе и к пятому классу довольно успешно преодолела выученную беспомощность, сформировавшуюся за

несколько лет хронического неуспеха, и педагогическую запущенность в основных предметах программы. Нельзя было сказать, что ее успеваемость стала стабильно высокой, однако В. обрела опыт успешного преодоления учебных трудностей, что стало ресурсом для ее самостоятельной работы над своим обучением. Но когда в средней школе начался новый предмет, В. снова обнаружила себя неспособной самостоятельно справиться с ним. Английский язык начался по программе в пятом классе, весь пятый класс В. сталкивалась со страхом нового предмета и непонятного ей языка. Происшедшие подряд несколько ситуаций ее неуспеха в английском языке сформировали стратегию избегания: В. прогуливала уроки английского языка, не делала домашние задания, контрольные пыталась списывать, получала большое количество неудовлетворительных оценок, усиливая свое ощущение беспомощности в английском языке. В шестом классе разрыв в знании английского языка у В. и ее одноклассников был большой, В. не знала букв и не могла прочитать даже простые слова. У учителя не было ресурса на оказание дополнительной помощи В., семья практически не включалась в процесс обучения В.

Характеристика начала работы

Обратившись за помощью к консультанту, В. тем не менее пыталась избежать столкновения с трудностью в английском языке, ей сложно было на длительное время погрузиться в содержательную работу по преодолению трудностей. Основным ресурсом на первых занятиях стали способность к сотрудничеству В.: она находилась в устойчивом эмоциональном контакте с консультантом благодаря их сотрудничеству в работе по другим предметам, доверяла ему. Проблемным эпицентром в работе было негативное представление о своих возможностях, В. остро переживала ситуацию собственной неуспешности, негативные эмоции и переживания блокировали способность к рефлексии своих способов деятельности, мешали погружаться в содержательную работу. За год хронического неуспеха у В. сформировалось твердое убеждение в своей неспособности выучить английский язык.

На первом занятии были определены границы зоны ближайшего развития – прочтение букв английского алфавита. В. не могла сделать этого полностью самостоятельно, требовалась рефлексивная и педагогическая помощь консультанта. В течение часа занятия В. и консультант разбирали каждую букву алфавита, замыслом этой деятельности было предоставить В. максимум самостоятельности, оказывать минимальную помощь, чтобы в процессе прочтения и вспоминания букв В. актуализировала свои знания и наметила трудности. При этом занятие проводилось в полуигровой форме, чтобы не вызывать негативные эмоции В., связанные с традиционной формой урока по английскому языку. В завершении первого занятия консультант предложил В. попробовать себя в чтении слогов, общий замысел заключался в изучении правил чтения буквосочетаний.

Анализ ситуаций совместной деятельности консультанта с В.

На втором занятии В. и консультант перешли к разбору правил чтения буквосочетаний. Приведем фрагмент стенограммы для иллюстрации

взаимодействия В. с консультантом и методики анализа высказываний в отдельно выделенной стенограмме (табл. 1).

Таблица 1

Ситуация первой трансформации: от невозможности читать к рефлексии способа чтения буквосочетания. Занятие 2

Высказывания	Код:	
	Р–рефлексивный, Л–личностный, С – содержательный	Векторы
1 К: можешь какой-нибудь пример слова придумать?	Р+С (обращение к В. как субъекту)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Способность к сотрудничеству
2 В (вдыхая): индюк.	Л (избегание работы с содержанием)	Отношение к трудностям и ошибкам; Представление о своих возможностях
3 К: не, английский.	С (уточнение предложения)	
4 В: ты меня про английский спрашиваешь?!	Л (восклицание о собственной беспомощности в английском языке)	Отношение к трудностям и ошибкам; Представление о своих возможностях; Способность к сотрудничеству
5 К: ну, давай найдем какое-нибудь слово с двумя «и» подряд? Здесь есть наверняка, смотри в учебник. Где они?	С+Р (предложение совместного действия через поиск способа чтения слов)	Способность к сотрудничеству; Способность к чтению на английском языке; Способность к рефлексии
6 В: вот тут?	С (попытка найти подходящее слово)	Способность к сотрудничеству: ориентация на консультанта, вопрос к консультанту
7 К: нет, надо, чтобы подряд две «и» были.	С+Р (фиксация части способа по поиску слова)	Способность к чтению на английском языке; Способность к рефлексии;
8 В: а вот так? Типа «и-индюк», «и-и»	С+Р (пример, фиксирует как поняла способ)	Способность к чтению на английском языке; Способность к рефлексии (рефлексивная фиксация способа); Способность к сотрудничеству; Позиция в учебной деятельности

9 К: да, я уже три слова вижу,	С (фиксация собственного действия по способу)	Способность к сотрудничеству;
10 В: везет же!	Л (способности консультанта оцениваются высоко в сравнении со своими)	Представление о своих возможностях
11 В: вот, «бэн»	С	Способность к чтению на английском языке
12 К: «бииин»	С (поправка произношения, предложение следующего этапа в способе)	Способность к чтению на английском языке;
13 К: давай запишем как пример		Способность к сотрудничеству
14 В: а перевод? Что это за слово?	С+Р (проявление собственной познавательной активности к содержанию)	Собственная познавательная активность; Позиция в учебной деятельности
15 К: «был». Теперь ты знаешь, как с такими буквами читать?	С+Р (ответ по содержанию. Рефлексивный вопрос на понимание)	Способность к чтению на английском языке; Способность к рефлексии
16 В: «бин».	С	Способность к чтению на английском языке

Примечание: К – консультант; В – учащаяся В.

В начале ситуации В. демонстрирует формальное отношение к предмету, но в высказываниях 5–8 ситуация меняется, В. понимает способ действия и начинает его использовать. В. начинает задавать вопросы к содержанию, которые выходят за логику выполняемого задания, эти вопросы являются проявлением ее собственной активности и собственных смыслов деятельности. Факт возникновения вопроса (высказывание 14) говорит о внутреннем процессе В. – возникновении ситуативного интереса к содержанию предмета.

Представленные векторы в ситуации

Способность к сотрудничеству: есть эмоциональный контакт, общий замысел совместной деятельности еще не сформирован до конца, консультант сам

инициирует способность к сотрудничеству В. (1 К, 5 К), но В. участвует в содержательной деятельности и начинает задавать вопросы консультанту (6 В, 8 В, 15 В).

Способность к рефлексии проявляется в рефлексивной фиксации элемента способа (8 В).

Собственная познавательная активность проявляется в дополнительных вопросах к содержанию (14 В). Вектор не был описан изначально, он был выделен по принципу объединения высказываний В., выражающих собственный интерес к занятию английским языком.

Отношение к трудностям и ошибкам в начале ситуации все еще негативное, но после рефлексивной фиксации способа действия отношение начинает ситуативно меняться. В. не обращает внимания на неточное произношение слова.

Представление о своих возможностях также в начале ситуации ярко проявляется в высказывании (2 В, 4 В), но после рефлексивной фиксации способа действия негативные высказывания о своих возможностях пропадают, появляется соотнесение своих возможностей и возможностей консультанта (10 В).

Позиция в учебной деятельности проявляется в ситуативной заинтересованности и включенности, дополнительных вопросах (8 В, 15 В).

Способность к чтению в английском языке проявляется во владении понятием буквы (8 В), элементом способа чтения буквосочетания (8 В), в прочтении слова с помощью изученного способа (16 В).

В данной ситуации мы видим, как В. изначально не понимает, что ее просят сделать, считает себя неспособной понять английский язык. Но когда консультант помогает осуществить рефлексию способа чтения буквосочетания, В. понимает способ, начинает пытаться его применять, и это качественно меняет ситуацию: В. проявляет собственную активность, вступает в субъектную позицию по отношению к учебной деятельности с помощью консультанта, т.е. субъектная позиция в учебной деятельности доступна В. в ЗБР.

К пятому занятию В. укрепляет свои успехи в английском, она находится в субъектной позиции относительно учебной деятельности, у нее начинает формироваться собственный замысел деятельности (табл. 2).

В начале ситуации возникает желание прочитать и понять текст. Возникает смысл собственной деятельности – прочитать и понять тексты на английском языке. Возникают вопросы к способу: как это делать, как переводить? В. самостоятельно обращается к своему прошлому опыту, использует его для организации своей деятельности. Также В. начинает включаться в организацию процесса.

Таблица 2

Ситуация возникновения собственного замысла деятельности. Занятие 5

Высказывания	Код:	
	Р–рефлексивный, Л–личностный, С – содержательный	Векторы
1 В: что ж тут за текст, я по отрывкам не могу понять. А можно писать «стук» (stook-ed)?	Р+Л+С (проявление интереса к содержанию текста, рефлексивная фиксация своей неспособности понять содержание, вопрос к записи)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Собственная познавательная активность; Способность к сотрудничеству; Способность к чтению на английском языке
2 К: если без «ed» – да.	С	Способность к чтению на английском языке
3 В: мне хочется прочитать текст, но я не могу!	Р+Л (рефлексивная фиксация своей неспособности прочитать текст, выражение желания читать – формирование собственного замысла)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Собственная познавательная активность; Отношение к трудностям и ошибкам; Представление о своих возможностях; Способность к сотрудничеству
4 К: ты уже почти можешь.	Р+Л (рефлексивная фиксация способности, эмоциональная поддержка)	Представление о своих возможностях; Способность к сотрудничеству
5 В: а переводить как?	Р (вопрос к осуществлению действия)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Собственная познавательная активность; Способность к сотрудничеству
6 К: слова учить. Ты половину слов знаешь, вторую – в словаре посмотрим.	С+Р (содержательный ответ про способ; поддержка и фиксация знания слов)	Способность к рефлексии; Способность к чтению на английском языке

7 В: хорошо. «О» а в открытом слоге «оу».	С (продолжение работы по чтению)	Способность к чтению на английском языке
8 К: вот видишь, ты сама можешь английский изучать.	Р (рефлексивная фиксация способности работать самостоятельно)	Представление о своих возможностях; Способность к сотрудничеству
9 В: я его уже искала, оно было где-то здесь. «Two», ой, тут по-другому. «So».	Р+С (обращение к совершенному ранее действию, поиск слова, выбор подходящего)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Способность к чтению на английском языке
10 К: отлично.	Л	Представление о своих возможностях
11 В: отлично. Следующий звук?	С+Р (вопрос к следующему этапу работы, включение в организацию процесса занятия)	Позиция в учебной деятельности

Примечание: К – консультант; В – учащаяся В.

Представленные векторы в ситуации

Способность к рефлексии проявляется в рефлексивных вопросах о содержании деятельности (1 В, 5 В), фиксациях способа (9 В), фиксации трудностей (1 В, 3 В).

Способность к сотрудничеству проявляется в активном взаимодействии с консультантом в деятельности (1 В, 3 В, 5 В, 11 В), В. задает вопросы, включается в организацию процесса, делится ассоциациями и личной информацией.

Позиция в учебной деятельности – устойчивое проявление субъектной позиции (3 В, 5 В, 9 В, 11 В).

Собственная познавательная активность, помимо вопросов к содержанию, проявляется в формулировании более общего замысла – понимать прочитанный текст (1 В, 3 В, 5 В).

Отношение к трудностям и ошибкам проявляется в нейтральном отношении к трудности, В. фиксирует свою трудность, не избегает ее (3 В).

Представление о своих возможностях становится адекватным, В. говорит о том, что еще не может сделать (3 В).

Способность к чтению в английском языке проявляется в способности читать отдельные слова, пользуясь разными правилами прочтения для разных буквосочетаний (1 В, 7 В, 9 В).

В. находится в устойчивой субъектной позиции, активно работает, взаимодействует с консультантом, участвует в организации занятия. Она больше не ощущает себя неспособной читать на английском языке. Ресурс ее субъектной позиции поддерживает развитие способности к рефлексии. В. рефлексировала свои успехи и трудности, что помогает ей продвигаться в предметном плане. После преодоления трудностей на векторах, относящихся к личностной сфере, В. решается на самую сложную для нее в этот момент деятельность – чтение текста. На седьмом занятии консультант предлагает В. прочитать текст, и В. соглашается (табл. 3).

Таблица 3

**Ситуация осуществления деятельности, казавшейся ранее невозможной.
Занятие 7**

Высказывания	Код:	
	Р – рефлексивный, Л – личностный, С – содержательный	Векторы
1 К: а может, попробуем почитать?	Р (предложение нового замысла)	Способность к сотрудничеству; Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности
2 В: ты что (пробует по слогам «west coast»).	Л+С (выражение удивления, опасения, при этом предпринимает попытку читать)	Представление о своих возможностях; Отношение к трудностям и ошибкам; Позиция в учебной деятельности; Способность к чтению на английском языке
3 К: вот, читается как «к».	С	Способность к чтению на английском языке
4 В: (продолжает читать по слогам) это же невозможно! (читает).	С+Л (одновременное совершение действия и восклицание о невозможности совершения действия)	Представление о своих возможностях; Отношение к трудностям и ошибкам; Способность к чтению на английском языке; Позиция в учебной деятельности
5 К: да, «си», «эйч» читается как «ч».	С (помощь по чтению)	Способность к чтению на английском языке

6 В: я помню. «Чилдрен», что-то знакомое слово.	С+Р (обращение к предыдущим знаниям)	Способность к рефлексии; Способность к чтению на английском языке
7 К: ага, дети.	С (помощь по чтению)	Способность к чтению на английском языке
8 В: потом захочется перевести, но я не смогу (продолжает читать).	Р+Л (высказывание собственного интереса, замысла к пониманию текста, желания переводить)	Способность к рефлексии; Позиция в учебной деятельности; Собственная познавательная активность; Отношение к трудностям и ошибкам
...		
32 К: ты два абзаца прочитала!	Р (фиксация совершенного действия)	Способность к сотрудничеству
33 В: переведи мне их, пожалуйста.	С+Л (проявление собственного интереса к содержанию)	Позиция в учебной деятельности; Собственная познавательная активность; Способность к сотрудничеству

Примечание: К – консультант; В – учащаяся В.

В. высказывает сомнение в возможности реализации замысла, но пробует, испытывая трудности в прочтении, пользуясь содержательной помощью консультанта и опираясь на свои записи. Фиксирует успешность реализации и просит консультанта перевести текст, т.е. выполнить часть замысла, которая еще недоступна В.

Представленные векторы в ситуации

Способность к рефлексии представлена рефлексивной фиксацией затруднений при чтении и успехов (6 В, 8 В).

Способность к сотрудничеству представлена равным субъект-субъектным взаимодействием в деятельности (33 В).

Позиция в учебной деятельности – устойчивая субъектная позиция (2 В, 4 В, 8 В, 33 В).

Способность к чтению на английском языке представлена способностью к прочтению отдельных слов и целого текста (2 В, 4 В, 6 В).

Собственная познавательная активность представлена сформировавшимся желанием читать и переводить тексты (8 В, 33 В).

Представление о своих возможностях позитивное, присутствует страх перед новой сложной деятельностью, но В. не избегает ее, а наоборот, пробует (2 В, 4 В).

Отношение к трудностям и ошибкам как к ресурсу деятельности (2 В, 4 В, 8 В).

Данная ситуация показывает, что В. удалось преодолеть выученную беспомощность в английском языке, она способна столкнуться с трудностью, провести рефлексию трудности и продвигаться далее.

Обсуждение результатов

В случае В. ключевая причина учебных трудностей заключалась в негативном представлении В. о собственных возможностях, низкой самооценке, а точнее, твердым убеждением в своей неспособности выучить английский язык. Это убеждение блокирует какую-либо деятельность в предмете.

Консультант оказывает помощь в предметной плоскости (здесь проявляется педагогический элемент работы) и инициирует способность В. к рефлексии (консультативная психологическая помощь по процессу). В. совершает небольшие успехи в продвижении по предмету и использует рефлексию для осознания этих успехов, что постепенно меняет ее представления о своих возможностях и открывает новые ресурсы – субъектную позицию в учебной деятельности, собственный познавательный интерес.

Совместная с консультантом работа над трудностями позволила достичь небольших успехов в содержательном движении, которые поколебали базовое убеждение в собственной неспособности. Оно перестало быть непреодолимым «тормозом» для учебной деятельности, а рефлексия позволила эту связь зафиксировать. Таким образом, желаемое, но субъективно недостижимое, стало не только достижимым, но и определенным с точки зрения способов достижения успехов в изучении английского языка. Высказывание «это же невозможно» следует читать «я сделала невозможное». Таким образом, качественные новообразования можно отметить практически по всем векторам развития. В. становится субъектом изучения английского языка, преодоления трудностей в нем, носителем замысла «научиться читать и переводить» (подкрепленного опытом того, как это можно достичь) с новыми представлениями о своих возможностях и новым отношением к трудностям, способной к рефлексии осуществляемой деятельности.

Представленный анализ в данной работе обладает ограничениями в силу возможных субъективных интерпретаций автора, не претендует на надежность, основной целью является реконструкция возможной картины динамики личностного развития учащегося во взаимодействии с консультантом.

Выводы

1. Важнейшим моментом динамики личностного развития является изменение позиции ученика, когда он становится – при поддержке консультанта – субъектом осуществления своей деятельности и ее рефлексии. В случае В. это происходит,

Николаевская И.А.
Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий
по преодолению учебных трудностей: анализ случая
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 1. С. 187–203.

Nikolaevskaya I.A.
Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of
Sessions, Aimed at Overcoming of Learning
Difficulties: A Case Study
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 1, pp. 187–203.

когда она сначала начинает осознанно пользоваться освоенным способом, а затем решается сформулировать в виде собственного замысла то, что первоначально казалось невозможным (прочитать самой текст).

2. Помощь учащемуся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода способствует его личностному развитию.

Литература

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дис... докт. психол. н. в виде научного доклада. М., 2002. 41 с.

2. *Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 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. *Веракса Н.Е.* Детское развитие: две парадигмы // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 2. С. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211

5. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. Соч.: в 6 т. Том 3. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

6. *Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной психологии) // Собр. соч., том 4. М.: Педагогика, 1984. 433с.

7. *Глозман Ж.М.* Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе (в соавторстве). М.: Творческий Центр Сфера, 2006. 96 с.

8. *Гуружапов В.А., Адаскина А.А.* Введение [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 5–6. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n1/Guruzhapov.shtml> (дата обращения: 30.03.2020)

9. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Методика определения стиля мышления руководителя // Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства. Рига: МИПК СНХ Латв. ССР, 1980, с. 40–66.

10. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104. doi: 10.17759/chp

11. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей. Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1.

12. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М.* Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях

Николаевская И.А.

Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 1. С. 187–203.

Nikolaevskaya I.A.

Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 1, pp. 187–203.

с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7–16. doi:10.17759/jmfp.2019080101

13. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику (окончание) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2006. № 1. С. 97–109 URL:<https://psyjournals.ru/vestnikPsyobr/2006/n1/29016.shtml> (дата обращения: 30.03.2020)

14. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Пространственно-временная схема зоны ближайшего развития // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 13–26.

15. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 3.

16. Подшивалова Е.П., Цукерман Г.А. Становление субъекта учебной деятельности (трехлетнее лонгитюдное исследование младших школьников) // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 2.

17. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.

18. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.

19. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 7–13.

References

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya: diss... dokt. psikhol. n. v vide nauchnogo doklada [Projecting conditions of development of reflective thinking science report]. Moscow, 2002. 41p.

2. Akhutina T.V., Pylaeva N.M. Preodolenie trudnostei ucheniya: neiropsikhologicheskii podkhod [Overcoming learning difficulties: neuropsychological approach]. Saint-Petersburg: Piter, 2008. 320 p.

3. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Evaluation of cognitive and emotional components of zone of proximal development in children with cognitive disabilities] *Voprosy psikhologii [Questions of Psychology]*, 1997, no. 1, pp. 19–25.

4. Veraksa N.E. Detskoe razvitie: dve paradigmy [Child's development: two paradigms]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2018, vol. 14, no. 2, pp. 102–108. doi:10.17759/chp.2018140211

5. Vygotskii L.S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii: Sobr. soch. v 6 t. [History of development of higher mental functions collected works in 6 vol.], vol. 3. Moscow: Pedagogika, 1983. 368p.

6. Vygotskii L.S. Problemy detskoi (vozzrastnoi psikhologii): Sobr. soch. v 6 t. [Issues of child (age) psychology collected works in 6 vol.], vol. 4. Moscow, 1984. 433p.
7. Gluzman Zh.M. Igrovye metody korrektsii trudnostei obucheniya v shkole (v soavtorstve) [Game methods of correction learning difficulties at school]. Moscow: Tvorcheskii Tsentr Sfera, 2006
8. Guruzhapov V.A., Adaskina A.A. Vvedenie [Electronic resource] *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2019, vol. 8, no. 1, pp. 5–6. URL: <https://psyjournals.ru/jmfp/2019/n1/Guruzhapov.shtml> (Accessed: 30.03.2020)
9. Zaretskii V.K. Semenov I.N. Metodika opredeleniya stilya myshleniya rukovoditelya [Methodology for determining the leader's thinking style]. In *Prakticheskie zanyatiya po sotsial'noi psikhologii dlya rukovoditelei i spetsialistov narodnogo khozyaistva* [Practical classes in social psychology for managers and specialists of the national economy]. Riga: MIPK SNKh Latv. SSR, 1980, pp. 40–66.
10. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotskii had no time to write about...] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2007, vol. 3, no. 3, pp. 96–104. doi: <https://doi.org/10.17759/chp>
11. Zaretskii V.K. Nikolaevskaia I.A. Situational-dimensional method of analysis of cognitive-personal development of student while overcoming learning difficulties *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2020, vol. 16, no. 1.
12. 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 [Western European experience of overcoming school failure and input from this experience in Russian education] *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Journal of Modern Foreign Psychology], 2019, vol. 8, no. 1, pp. 7–16. doi:10.17759/jmfp.2019080101
13. Lokalova N.P. Kak pomoch' slabouspevyayushchemu shkol'niku (okonchanie) [How help poor student] *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2006, no. 1, pp. 97–109.
14. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Prostranstvennovremennaya skhema zony blizhaishego razvitiya [Space-time model of zone of proximal development] *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2005, no. 5, pp. 13–26.
15. Petrovskii V.A. Sub"ektnost': novaya paradigma v obrazovanii [Subjectness: new paradigm in education] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology Science and Education], 1996, vol. 1, no. 3.
16. Podshivalova E.P., Tsukerman G.A. Stanovlenie sub"ekta uchebnoi deyatel'nosti (trekhletnee longityudnoe issledovanie mladshikh shkol'nikov) [Setting of subject of learning activity (three years long study of primary students)] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychology Science and Education], 2003, vol. 8, no. 2.

Николаевская И.А.

Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая
Клиническая и специальная психология
2020. Том 9. № 1. С. 187–203.

Nikolaevskaya I.A.

Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study
Clinical Psychology and Special Education
2020, vol. 9, no. 1, pp. 187–203.

17. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti* [Bases of psychological anthropology: Introduction in psychology of subjectness]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.

18. Tsukerman G.A., Venger A.L. *Razvitie uchebnoi samostoyatel'nosti* [Development of learning independence]. Moscow: OIRO, 2010. 432 p.

19. El'konin B.D. *Krizis detstva i osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya* [Childhood crisis and bases for projecting forms of child development] *Voprosi psikhologii* [Questions of Psychology], 1992, no. 3-4, pp. 7–13.

Информация об авторе

Николаевская Ирина Андреевна, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

Information about the author

Irina A. Nikolaevskaia, Lecturer, Department of Clinical Psychology & Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

Получена: 18.03.2020

Received: 18.03.2020

Принята в печать: 24.03.2020

Accepted: 24.03.2020