

ОПЫТ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СРЕДСТВАМИ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА: СЛУЧАЙ ДЕНИСА Г.

В.К. ЗАРЕЦКИЙ, Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ

Представлен случай оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода ученику 7 класса Денису Г. Случай иллюстрирует значение субъектной позиции учащегося по отношению к учебной деятельности не только для успешного преодоления трудностей в учебе, но и для общего развития подростка. Описано как от занятия к занятию возрастают активность и осознанность Дениса, возникают другие позитивные изменения. Анализируются средства помощи, которые использует консультант, работающий в методологии рефлексивно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: развитие, рефлексивно-деятельностный подход, преодоление учебных трудностей, консультативная помощь, психолого-педагогическая помощь, анализ случая, субъектная позиция, рефлексия.

Представляя данный случай, мы хотели бы продемонстрировать значение субъектной позиции по отношению к учебной деятельности для преодоления учебных трудностей и потенциал оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) для развития ребенка. Мы считаем, что данный случай может рассматриваться в более широком контексте, чем просто помощь в преодолении отставания в учебе. С нашей точки зрения это тот случай, когда помощь в учебе (преодолении учебных трудностей) способствует возникновению целого ряда когнитивных и личностных новообразований, создавая условия для своего рода скачка в развитии, переходу в новое качество сразу многих функций и свойств. И принципиальную роль в срабатывании этого механизма играет субъектная позиция ребенка по отношению к учебной деятельности и — шире — к собственной жизненной ситуации, поддерживаемая консультантом.

В последние годы в психологии интерес к проблеме субъектного отношения, субъектной позиции, субъектности ребенка в широком смысле слова неуклонно возрастает, причем акцент делается именно на связи субъектности и развития. Так, например, Б.Д. Эльконин (2015) особенно резко обозначает эту связь. «Образование ... рассматривается как прогресс субъектности» [Эльконин, 2015, с. 26]. Развитие субъектности ребенка он обозначает как главную цель развивающего обучения и выделяет в субъектности две составляющие — инициативность и самостоятельность.

Как принципиальный для психологии развития методологический тезис идея субъектности заявлена в статье В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова, Г.А. Цукерман (1992).

В определенном смысле идею важности именно субъектной позиции ребенка можно вычитать у Л.С. Выготского, когда описывая развитие ребенка во взаимодействии ребенка и взрослого, он уходит от термина «подражание» и характеризует это взаимодействие как сотрудничество [Выготский, 1984]. Сотрудничество предполагает субъект-субъектное взаимодействие, из чего логически вытекает именно субъектность позиции ребенка [Зарецкий, 2007].

Л.И. Божович выделяет наличие сознательно поставленных целей и активное их достижение, как основные свойства зрелой личности [Божович, 2008]. Можно говорить о том, что такая жизненная позиция зарождается еще в младшем школьном возрасте и носит название внутренней позиции школьника, которая является основой успешной учебной деятельности [Божович 2013; Лубовский, 2008; Салмина, Тиханова, 2007].

А.В. Леонтович, А.С. Обухов, В.И. Слободчиков указывают на такие составляющие субъектной позиции, как осознанность, целенаправленность, произвольность, самостоятельность (возможная независимость деятельности от ситуативности), продуктивность, культуросообразность, оспособленность, коммуникативность, отличие себя от себя как деятеля [Обухов, 2010]. Ими выделяются и этапы развития субъектной позиции: желание действовать самостоятельно, способность к самостоятельным действиям, самостоятельное целеполагание в деятельности и поиск путей ее достижения, осознание причин действий, культурное самоопределение, создание новых способов действия [там же]. Также А.С. Обухов формулирует ключевую проблему современного образования, состоящую в том, что оно в лучшем случае занимается первыми двумя уровнями развития субъектной позиции, в то время как именно способность к целеполаганию и культурное самоопределение наиболее востребованы в современном мире.

В рамках практической задачи оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей, содействующей развитию,

субъектную позицию можно определить, как осознанное и активное отношение к осуществляемой деятельности [Зарецкий Ю.В., 2013]. Данное определение схватывает основное отличие от любой другой позиции и достаточно операционализировано, оно помогает отслеживать ключевые изменения в позиции учащегося. В РДП субъектная позиция, как осознанное и активное отношение к деятельности, является внутренним ресурсом и для успешного психолого-педагогического консультирования, консультанту необходимо его активировать [Зарецкий, Зарецкий, 2012].

Анализ практики оказания помощи учащимся средствами РДП и научные исследования, направленные на обеспечение этой практики, убедительно свидетельствуют о том, что необходимы три основных условия для появления и развития субъектной позиции, а именно: отношения сотрудничества между взрослым и ребенком, работа в зоне ближайшего развития (ЗБР) и рефлексия ребенком и взрослым собственной деятельности [Зарецкий В.К., 2013]. В данной статье мы не будем подробно останавливаться на обсуждении рассматриваемых выше условий, лишь дадим короткие характеристики того, как они способствуют появлению и развитию субъектной позиции.

Отношения сотрудничества — это субъект-субъектные отношения, которые позволяют ребенку почувствовать себя субъектом благодаря тому, что так к нему относится взрослый. Это очень важное условие и консультантам бывает очень трудно ему следовать, т.к. ребенок нередко провоцирует взрослого либо на конфронтацию, либо на отношения «руководитель — исполнитель», воспроизводя привычные ему стереотипы общения.

Работа в ЗБР — это деятельность, которая для учащегося является трудной, но сильной и доступной для понимания. Данное условие также представляет серьёзную трудность для консультантов, так как определить ЗБР и очертить ее границы бывает крайне непросто. Технически это достигается выполнением ряда заданий, ранжированных по сложности, чтобы определить, с какого задания ребенок начинает ошибаться (нижняя граница ЗБР), а какие задания перестает понимать (верхняя граница ЗБР). Таким образом можно определить границы ЗБР применительно к освоению учебного материала. Но аналогичным образом можно устанавливать границы ЗБР и по другим векторам развития, движение по которым может быть инициировано в ходе работы над учебными трудностями. Теоретически связь различных векторов когнитивного и личностного развития с движением в учебном материале описывается многовекторной моделью ЗБР, разработанной на основе идеи Л.С. Выготского [Зарецкий, 2007].

Рефлексия собственной деятельности — это процесс осознания собственных способов деятельности (как успешных, так и не успешных), своих мотивов, смысла деятельности, своей позиции, своих средств и способов деятельности. В рамках РДП это ключевой механизм изменений и развития в обучении [Зарецкий, 2007].

Итак, субъектная позиция — внутренний ресурс, активация которого очень важна для успешной психолого-педагогической помощи с точки зрения рефлексивно-деятельностного подхода и в данном подходе существуют средства, которые способствуют появлению и укреплению данной позиции.

Если взять более широкий контекст, то изучение внутренних ресурсов и их роли в преодолении трудных ситуаций, становится одной из наиболее актуальных задач практической психологии. Так, результаты исследований ведущего специалиста в области эффективности психотерапии К. Grawe говорят о том, что эффективность психотерапии зависит прежде всего от способности психотерапевта актуализировать те проблемы, для решения которых у пациента есть внутренний ресурс [Grawe, 2006]. В этом тезисе просматривается аналогия с работой в зоне ближайшего развития [Холмогорова, Зарецкий, 2011]. Для того, чтобы попробовать разобраться в том, что может скрываться за этими внутренними ресурсами можно обратиться к новому, крайне популярному направлению — позитивной психологии, которая как раз занимается поиском ресурсов, в том числе и внутренних, способствующих улучшению качества жизни. Многие позитивные интервенции направлены именно на повышение активности и осознанности [Sin, Lubomirsky, 2009]. Например, такие понятия, как *subjective wellbeing* (субъективное благополучие) и *resilience* (устойчивость), напрямую связаны со степенью активного и осознанного отношения к собственной жизни [Hefferon, Boniwell, 2011].

Если обратиться к другому психотерапевтическому направлению — когнитивно-бихевиоральному, то мы обнаружим, что еще в 1970-ые годы там были сформулированы задачи терапии, которые направлены на развитие активности и осознанности, а именно [Beck, 1976]:

— Терапевт и клиент являются сотрудниками и равноправными участниками процесса лечения;

— Цель терапии — помочь пациенту научиться самостоятельно решать проблемы, казавшиеся неразрешимыми, посредством осознания своих негативных мыслей и их изменения.

Это очень созвучно с теми средствами, которые используются в рефлексивно-деятельностном подходе для помощи учащимся с трудностями в обучении: ценность субъект-субъектных отношений, самосто-

тельная деятельность по решению своих проблем, рефлексия этого процесса.

Таким образом, случай, который мы анализируем в данной статье, может быть рассмотрен как в контексте психолого-педагогического консультирования, так и в более широком контексте роли субъектной позиции, как внутреннего ресурса в практике психологической помощи.

Стартовая ситуация и замысел занятий

Денис Г. на момент проведения занятий по оказанию ему помощи в преодолении учебных трудностей учился в 7-м классе, который имел репутацию «коррекционного». Денис учебными успехами не выделялся. По русскому языку, по которому в дальнейшем проводились занятия, за контрольные работы на протяжении нескольких лет (со слов классного руководителя и по данным журнала за 7-й класс) имел неудовлетворительные оценки. Мать умерла. Проживал с отцом, который много работал и не имел возможности уделять достаточного внимания сыну. Других родственников не было. Как выяснилось позднее, Денис был очень ориентирован на учебу, хотел получить образование, но без индивидуальной помощи ликвидировать свои пробелы не мог. В школе учителя такую помощь не оказывали. Когда всему классу было предложено такую помощь получить (в это время в школе проходила студенческая практика, и можно было оказать помощь всем желающим), то первоначально вызвались 22 человека. Однако единственным человеком, который посетил все занятия, был Денис. Остальные ученики посетили от двух до шести занятий. Стартовая диагностика не проводилась, т.к. обследовать 22 ученика было невозможно без ущерба для занятий, а когда выяснилось, что Денис является главным энтузиастом дополнительных занятий, то стартовое обследование самого Дениса проводить было поздно.

В качестве предмета для дополнительных занятий был выбран русский язык, во-первых, потому что за исключением нескольких человек никто из класса не получал положительных оценок за диктанты и другие контрольные работы; во-вторых, потому что их классный руководитель являлся учителем русского языка, т.е. был заинтересован в повышении успеваемости класса.

Всего Денис участвовал в 8 индивидуальных и групповых занятиях, включая стартовый диктант, с некоторого момента начал пробовать работать самостоятельно над ошибками и способами, изучать русский язык, стараясь компенсировать пробелы и выходя за рамки программы седьмого класса. Занятия проводились в течение полутора месяцев 1—2 раза в неделю.

В стартовом диктанте на 186 слов Денис допустил 18 ошибок (четвертый результат в классе, минимальное количество ошибок было 11, максимальное 60, т.е. ни один ученик с диктантом не справился). Ошибки у Дениса были всех возможных типов: 6 — «на внимание» (т.е. не попадающих ни под какое правило, например, пропуск букв, замена букв, лишняя буква), 7 — орфографических (на различные правила), 5 — пунктуационных. Еще 6 ошибок были найдены и исправлены при проверке (т.е. всего было допущено 24 ошибки).

Описание хода занятий по преодолению учебных трудностей

Занятие 1 (диагностический диктант).

Денис принимает предложение учителя и консультантов заниматься дополнительно русским языком. Строго следует инструкции при написании диагностического диктанта. Не скрывает свои ошибки. Не списывает. На полях делает пометки о найденных и исправленных ошибках, а также в одном случае ставит знак вопроса (означает, что он не уверен, хотя написал правильно).

Сразу после диктанта интересуется допущенными ошибками. После проверки начинает делать их инвентаризацию, т.е. выписывать в таблицу по определенной форме (так предписывает технология работы над ошибками в рамках РДП). В таблице предусмотрены графы «части слова», «части речи», «правило, на которое допущена ошибка», собственный пример. Денис просто выписывает ошибки, затрудняясь заполнить остальные графы. Заканчивает занятие, завершив инвентаризацию ошибок.

Характеристика отношения к дополнительным занятиям

Денис принимает замысел занятий. Осознанно следует инструкции. Активно работает над ошибками, начиная это делать сразу после проверки диктанта. Т.е. проявляет заинтересованность.

Можно предполагать, что у него появляется собственный смысл занятий и, возможно, появляется надежда на преодоление хронической неуспеваемости, чем объясняется его высокая активность и заинтересованность.

Занятие 2.

Завершает инвентаризацию ошибок, проводит их анализ совместно с консультантом. Соглашается с консультантом, что какой-то определенной закономерности в ошибках нет: ошибки «на внимание» выглядят глупыми и необъяснимыми, орфографические ошибки встречаются по одной-две на различные правила, в пунктуационных ошибках закономерности также не просматривается. (У некоторых ребят из класса видны отчетливые пробелы, например, подавляющее число ошибок на

определенное правило, т.е. можно говорить, что есть конкретный пробел. У Дениса явных пробелов нет, но в то же время есть ошибки, характерные для учеников начальной школы). Соглашается с консультантом, что нужно исследовать причины ошибок и проанализировать собственные способы написания диктанта. Объяснить, как он пишет, не может, т.к. не осознает своих способов.

Для анализа состояния собственных способов консультант предлагает Денису ориентироваться на обобщенное представление о способе грамотного письма, как включающего четыре основных действия (умения): умение увидеть опасное место, знание, как его проверить (каким правилом), умение это правило применить (как проверить), умение написать так, как задумал.

С помощью консультанта определяет и устраняет одну из причин своих ошибок — учится не допускать ошибки на внимание, для этого тренируется проговаривать при письме каждую букву, синхронизируя с языком действия руки, глаза и «мысли». Берет на вооружение способ: «если думаешь о том, что пишешь, говоришь то, что пишешь, пишешь то, что говоришь, и смотришь на то, что пишешь, то ошибки быть не может, если знаешь, как написать правильно». Работает до выработки умения, преодолевая насмешки одноклассника и чувство стыда от того, что нужно устранять пробел за первый класс. Занимается до результата, в конце пишет контрольное слово из 29 букв (на слух), уходит с чувством удовлетворения, благодарит за занятие.

Характеристика отношения к учебной деятельности

Внимательно выслушивает все, что говорит консультант, задает вопросы на понимание, переходит к следующему действию осознанно, выражая согласие с логикой консультанта. Старается вникнуть в представление об обобщенном способе действия. Задумывается о своих способах. Участвует в постановке цели. Сам принимает решение о том, когда завершить занятие. Проявляет активность в определении содержания, длительности, цели занятия, проявляет осознанность при установлении причин ошибок и выработке возможных путей их устранения.

Занятие 3.

Если на предыдущем занятии Денис проработал конечное звено способа (умение написать так, как задумал, проговаривая вслух), то на этом работает над устранением еще одной причины ошибок: неумение видеть опасные места. Убедившись в том, что он этим умением не владеет (видит не более 20 % опасных мест), Денис начинает осваивать способы видения опасных мест, которыми пользуется консультант. Процедура выработки умения видеть опасные места проходила следующим образом: Денис и консультант порознь подчеркивали в одинако-

вых предложениях те опасные места, которые видят, а затем сравнивали результаты, разбирали подчеркнутые места, обсуждали, каким способом они выделены, т.е. проводили анализ материала и рефлексию собственных способов деятельности. Занятие Денис завершил только после того, как количество выделенных им в предложении опасных мест полностью совпало с числом, которое получилось у консультанта. Благодарит консультанта по окончании занятия.

Характеристика отношения к учебной деятельности

По ходу занятия Денис проявляет активность, целенаправленность, осознанность, способность противостоять манипуляциям, справляться с негативными чувствами. Устанавливает отношения между содержанием занятий и появлением нового качества в собственных способах действия. Завершает занятие только после того, как осознает и убеждается на деле, что способ нахождения опасных мест освоен.

Занятие 4.

Впервые получает «четверку» за диктант (единственный из класса; результаты одноклассников — две «тройки», остальные — «двойки»). Ни одной ошибки в диктанте «на внимание» не допускает.

Принимает решение больше русским не заниматься, т.к. «проблем с русским больше нет». Но спонтанно включается в работу, в которой видит еще один из источников ошибок и возможный путь их устранения. Денис убеждается, что не знает частей речи и не различает их. А большинство правил в русском языке привязано к частям речи. Денис сначала выбирает «глаголы», затем включается в анализ правила «правописание частиц с частями речи», которое выбрал его одноклассник. Берет на заметку важность новой сложной темы. Собирается изучать ее самостоятельно за рамками занятия.

Характеристика отношения к учебной деятельности и новообразования

В Денисе начинает чувствоваться уверенность в себе (ощущается даже излишняя самоуверенность — «нет проблем в русском»). Это повышает его активность: впервые планирует попробовать проработать самостоятельно тему, по которой есть пробел. Решение принимает также самостоятельно.

Активность проявляется в том, что он выбирает свою тему, но по ходу с не меньшим интересом включается и в проблему, над которой работает одноклассник, фиксируя, что он этого тоже не знает.

Осознанность проявляется в критичности: начинает различать, что он уже знает и умеет, а что еще не знает.

Занятие 5.

Просит консультанта вместо русского языка помочь подготовиться к контрольной по математике. Запрос на две темы. Успеваем проработать

одну (уравнения). Вторую тему (графики) планирует проработать самостоятельно.

Характеристика отношения к учебной деятельности и новообразования

Сам принимает решение о том, чем заниматься на дополнительном занятии, приходит с замыслом заниматься другим предметом, осознанно формулирует запрос на помощь и содержание занятия, принимает решение о том, что самостоятельно проработает новую тему.

Занятие 6.

Неудачно пишет контрольную по математике, т.к. она была именно на ту тему, которую Денис собирался проработать самостоятельно, но не смог.

Просит помочь консультанта проработать эту тему.

Начинает различать, что он может делать самостоятельно на данный момент, а в чем нуждается в помощи консультанта. Формулирует запрос на помощь консультанта.

Возможно, пытается разобраться, почему не получилось проработать тему самостоятельно по математике (в русском языке получилось).

Занятие 7.

Пробует самостоятельно осваивать правила по русскому языку. Двигается по всему курсу.

С одним правилом разобраться не смог. Привлекает одноклассников к разбору правила, но они тоже не понимают его. Просит о помощи консультанта.

На занятие приходят еще трое одноклассников, в классе оказывается случайно ученица гимназического класса (дочь учителя русского языка), которая допускает ошибку на это правило в контрольном упражнении. Денис увидел и смог объяснить ее ошибку.

Работает до результата, т.е. пока не перестал допускать ошибки на это правило.

Характеристика отношения к учебной деятельности и новообразования

Самостоятельно изучает русский язык, отталкиваясь не от программы 7-го класса, а от своих пробелов. Проявляет критичность и осознанность, столкнувшись с трудностью понимания одного из правил.

Пробует привлечь ресурс одноклассников, организует коллективную работу, но она не дает желаемого результата. Формулирует запрос консультанту.

Ситуация с ошибкой ученицы гимназического класса, возможно, способствует повышению самооценки, т.к. Денис, ученик «коррекционного» класса, понял то, что не знала и не понимала ученица гимназического класса.

Появляется критерий усвоенности материала, т.е. владения способом.

Занятие 8.

Приходит с запросом к консультанту на помощь в подготовке к словарному диктанту. Не может объяснить, какая помощь нужна. Сам предлагает форму занятия («Вы диктуйте, мы будем писать, а потом разбирать ошибки»). По ходу оказывается, что он не может запомнить определенных слова, стабильно допуская в них ошибки. В ходе коллективного обсуждения того, как можно избиваться от этих ошибок консультант предлагает придумывать мнемотехнические приемы, которые помогут запомнить, как пишутся трудные слова.

Характеристика отношения к учебной деятельности и новообразования

Активность: сам формулирует запрос, определяет тему занятия, которой не было в опыте предыдущей работы консультанта, сам предлагает форму и идею занятия. С помощью консультанта находит способы, которые позволяют не допускать ошибок.

Самостоятельная работа Дениса Г. после проведенных занятий и изменения в отношении к учебной деятельности.

За словарный диктант получает «четверку» (уже вторую за период занятий).

Если после предыдущей «четверки» заявил, что проблем с русским нет, то сейчас ощущается досада, связанная с пониманием того, что «пятерка» была реальностью, а то, что он ее не получил, связано с тем, что он что-то не доработал.

Составляет план подготовки к итоговому диктанту в виде таблицы. Слева темы, правила, задания, которые будут в диктанте, справа — параграфы и страницы учебника, где они описаны. Делится этой информацией с друзьями. Консультанту эту работу не показывает (консультант узнает об этом случайно).

Проявляет самостоятельность в планировании подготовки, уверен в себе, не нуждается в помощи консультанта, оказывает помощь друзьям из позиции консультанта, делясь с ними своими способами подготовки к диктанту.

Последнее перед итоговым диктантом занятие не состоялось по «техническим причинам». Денис и его друзья готовились самостоятельно, без консультанта, опираясь на план Дениса.

Итоговый диктант Денис единственный из класса написал на «5».

Денис сумел полностью самостоятельно подготовиться к итоговому диктанту, сам определил, как он будет готовиться, и получил высшую оценку за свою подготовку.

Самостоятельная работа Дениса после завершения учебного года

В течение летних каникул Денис продолжал самостоятельно работать над изучением русского языка. В октябре принял участие в школь-

ной олимпиаде по русскому языку и занял третье место среди гимназических классов, попав в состав сборной школы для участия в районной олимпиаде.

Таким образом, после завершения занятий Денис продолжал работать полностью самостоятельно, продолжал изучать русский язык, сам принял решение участвовать в олимпиаде, самостоятельно к ней подготовился, и достигнутый результат указывает на то, что решение участвовать в олимпиаде было вполне адекватным его возросшим возможностям, что говорит о высокой адекватной самооценке, осознанности и критичности.

Анализ динамики развития субъектной позиции в ходе занятий

У Дениса достаточно ярко просматривается динамика изменений в его позиции по отношению к учебной деятельности.

У него изначально достаточно высокая мотивация к учебе, но из-за нехватки учебных навыков и отсутствия помощи, он не может хорошо учиться. Дополнительные занятия воспринимаются им как шанс восполнить пробелы. Сначала это просто надежда на нового человека. Затем, после осознания причин своих ошибок и первых успехов по их устранению, появляется собственная активность и рефлексия, направленная на осознание и изменение способов собственной деятельности.

Начиная с третьего занятия, у Дениса появляется и растет уверенность в себе. Сначала это излишняя, некритичная самоуверенность, затем по мере осознания границ собственных возможностей и понимания, что во взаимодействии с консультантом они расширяются, уверенность в своих силах становится более адекватной. Денис пробует расширять зону самостоятельной работы, начинает формулировать осознанные целенаправленные запросы консультанту. После пятого занятия он дважды формулирует запрос на то, что не смог сделать самостоятельно, что указывает на постоянную работу рефлексии, на возрастание осознанного отношения к своей деятельности.

Рост самостоятельности выражается также и в том, что Денис составляет собственный план подготовки к итоговому диктанту, не согласуя его с консультантом, хотя такая возможность была. При этом он не просто верит в свои силы, но и получает за диктант отличную оценку, т.е. вера в себя и возросшая самооценка получают мощное подкрепление.

По отношению к своим друзьям он начинает выступать в роли помощника-консультанта по преодолению учебных трудностей. Ребята, которых он вовлек в подготовку по своему плану, также показали хорошие для себя результаты.

Достигнутые с помощью консультанта и благодаря активной, осознанной, творческой самостоятельной работе успехи становятся основанием для постановки цели, которая еще совсем недавно казалась невыполнимой для ученика, имеющего оценку по русскому языку между «двойкой» и «тройкой». Денис участвует в школьной олимпиаде, занимает призовое место и оказывается членом сборной школы для участия в районной олимпиаде.

Есть все основания утверждать, что отношение Дениса к учебной деятельности можно охарактеризовать как ярко выраженную субъектную позицию. Становлению и укреплению его субъектной позиции сопутствует появление целого ряда новообразований, которые можно описать следующими векторами: обогащение смысла учебной деятельности; появление способности вырабатывать собственные замыслы на работу по предмету; рост целенаправленности деятельности; рост способности работать самостоятельно; развитие способности к преодолению учебных трудностей; развитие рефлексии; рост критичности, способности различать и видеть границу между «уже могу» и «пока не могу»; открытие реальности способов учебной деятельности и обретение умения их вырабатывать и менять; позитивные личностные изменения — рост уверенности в себе, готовности прилагать усилия, ставить высокие цели, превращение в позитивного лидера класса.

Стартовая ситуация Дениса достаточно типична для учащихся с трудностями в обучении. Дефицит социальной поддержки, серьезные пробелы в знаниях, которые самостоятельно невозможно заполнить. Обычно очень много времени уходит именно на «запуск» собственной активности, так как учащиеся с трудностями, которым сопутствует неуспех, очень быстро проникаются состоянием «выученной беспомощности». В случае Дениса можно сказать, что уже в начале занятий его субъектная позиция была выражена сильно (он был очень активен), а в ходе занятий Денис стал намного более осознанно подходить к осуществляемой деятельности, что во многом и объясняет темп, которым двигался ученик. Учебная деятельность в рамках ЗБР ученика, рефлексия этой деятельности и отношения сотрудничества с консультантом, помогли Денису в столь короткие сроки осуществить достаточно масштабные изменения, касающиеся как учебных достижений, так и способов мышления, личностных установок и способов межличностного взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Е.Д. Позиция субъекта учения как психологическая система: внешние и внутренние связи / Под ред. Е.Д. Божович. М.: Памятники исторической мысли, 2013. 294 с.

- Божович Л.И.* Отношение школьников к учению как психологическая проблема // Психология в вузе. 2008. № 5. С. 6—35.
- Выготский Л.С.* Педология подростка // Собр. Соч. в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 5—432.
- Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 2. С. 14—19.
- Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96—104.
- Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—26.
- Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 2. С. 110—133.
- Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110—128.
- Лубовский Д.В.* Понятие внутренней позиции: культурно-историческая перспектива изучения личности школьника // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 2—8.
- Обухов А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией к. психол. н. А.С. Обухова. М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь, МПГУ, 2010. С. 42—48.
- Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Внутренняя позиция школьника и социальная желательность у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 56—62.
- 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.
- Эльконин Б.Д.* Педагогическая идея развивающего образования // Современность и возраст / Эльконин Б.Д., Архипов Б.А., Островерх О.С., Свиридова О.И. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. С. 27—29.
- Beck A.T.* Cognitive therapy and the emotional disorders / New-York: International Universities Press, 1976. 368 p.
- Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I / IFP Newsletter: Zurich, June 2006. Pp. 7—17.
- Hefferon K., Bonniwell I.* Positive psychology. Theory, research and applications / Maidenhead, Berkshire, England: McGraw Hill Open University Press, 2011. 336 p.
- Sin N.L., Lyubomirsky S.* Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis // Journal of Clinical Psychology. 2009. Vol. 65. Pp. 467—487.

PRACTICE OF PSYCHOLOGO-PEDAGOGICAL HELP BY THE RESOURCES OF REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH: CASE OF DENIS G.

V.K. ZARETSKII, Y.V. ZARETSKII

There is the case of psychologo-pedagogical help to a student with educational problems by the resources of reflective-activity approach. The case shows the importance of position of agency on learning activity not only for the successful overcoming of learning difficulties, but also for overall development of the teenager. There is described, as from session to session the activity and awareness of Denis increased, other positive changes appeared. The resources of help that are used by a consultant, working in the methodology of reflective-activity approach, are analyzed.

Keywords: development, reflective-activity approach, overcoming of learning problems, counseling, psychological-pedagogical help, case analysis, position of agency, reflection.

- Bozhovich E.D.* Pozitsiia sub"ekta ucheniia kak psikhologicheskaia sistema: vneshnie i vnutrennie sviazi / Pod red. E.D. Bozhovich. Moscow: Pamiatniki istoricheskoi mysli, 2013. 294 p.
- Bozhovich L.I.* Otnoshenie shkol'nikov k ucheniiu kak psikhologicheskaia problema. *Psikhologiiia v vuze.* 2008. № 5. Pp. 6—35.
- Vygotskii L.S.* Pedologiiia podrostka. *Sobr. Soch. v 6-ti t. T. 4. Detskaia psikhologiiia / Moscow: Pedagogika, 1984. T. 4. Pp. 5—432.*
- Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A.* Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deiatel'nosti. *Voprosy psikhologii.* 1992. № 2. P. 14—19.
- Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiia: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia.* 2007. № 3. Pp. 96—104.
- Zaretskii V.K.* Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deiatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi. *Konsul'tativnaia psikhologiiia i psikhoterapiia.* 2013. № 2. Pp. 8—37.
- Zaretskii V.K.* Evristicheskii potentsial poniatiia "zona blizhaishego razvitiia". *Voprosy psikhologii.* 2008. № 6. Pp. 13—26.
- Zaretskii Iu.V., Zaretskii V.K.* Sub"ektnaia pozitsiia rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki). *Konsul'tativnaia psikhologiiia i psikhoterapiia.* 2012. № 2. Pp. 110—133.
- Zaretskii Iu.V.* Cub"ektnaia pozitsiia po otnosheniiu k uchebnoi deiatel'nosti kak resurs razvitiia i predmet issledovaniia. *Konsul'tativnaia psikhologiiia i psikhoterapiia.* 2013. № 2. Pp. 110—128.
- Lubovskii D.V.* Poniatie vnutrennei pozitsii: kul'turno-istoricheskaiia perspektiva izucheniiia lichnosti shkol'nika. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiiia.* 2008. № 1. Pp. 2—8.

- Obukhova A.S.* Vozrastnoi aspekt razvitiia issledovatel'skoi deiatel'nosti: ot spontannogo povedeniia k stanovleniiu sub'ektnosti. Issledovatel'skaia deiatel'nost' uchashchikhsia: ot detskogo sada do vuza: nauchno-metodicheskii sbornik v dvukh tomakh / Pod obsheiei redaktsiei k.psihol.n. A.S.Obukhova. Moscow: Obshcherossiiskoe obshchestvennoe Dvizhenie tvorcheskikh pedagogov "Issledovatel', MPGU, 2010. Pp. 42—48.
- Salmina N.G., Tikhanova I.G.* Vnutrenniaia pozitsiia shkol'nika i sotsial'naiia zhelatel'nost' u detei starshego doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrastov. Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya. 2007. № 1. Pp. 56—62.
- Kholmogorova A.B., Zaretskii V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaia kontsepsiia L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe poniat', chto my delaem kak psikhoterapevty? Kul'turno-istoricheskaia psikhologiya. 2011. № 1. Pp. 108—118.
- El'konin B.D.* Pedagogicheskaiia ideia razvivaiushchego obrazovaniia. Sovremennost' i vozrast / El'konin B.D., Arkhipov B.A., Ostroverkh O.S., Sviridova O.I. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2015. Pp. 27—29.
- Beck A.T.* Cognitive therapy and the emotional disorders / New-York: International Universities Press, 1976. 368 p.
- Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I / IFP Newsletter: Zurich, June 2006. Pp. 7—17.
- Hefferon K., Boniwell I.* Positive psychology. Theory, research and applications / Maidenhead, Berkshire, England: McGraw Hill Open University Press, 2011. 336 p.
- Sin N.L., Lyubomirsky S.* Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. Journal of Clinical Psychology. 2009. Vol. 65. Pp. 467—487.