

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

*Counseling Psychology
and Psychotherapy*

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА:
25 ЛЕТ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ
ПОДХОДУ**

*SPECIAL TOPIC:
25 YEARS OF THE REFLECTIVE-ACTIVITY
APPROACH*

**Зарецкий В.К. —
У истоков рефлексивно-деятельностного подхода:
к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина,
к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева**

Zaretskii V.K. —

*At the Origins of the Reflective–Activity Approach:
to the 120th Anniversary of Piotr Yakovlevich Galperin,
to the 90th Anniversary of Nikita Glebovich Alekseev*

**Саркисян В.Ж. и соавт. —
Влияние психологических характеристик
учеников на результаты обучения шахматам**

Sarkisyan V.Zh., et al. —

*The Influence of Students' Psychological
Characteristics on the Results of Learning Chess*

**Интервью с В.В. Николаевой: все мы были
последователями культурно-исторической психологии**

*Interview With V.V. Nikolaeva: all of Us Used to Follow
he Cultural-Historical Tradition*

4

2022

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION
THE FACULTY OF COUNSELING AND CLINICAL PSYCHOLOGY

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

Counseling Psychology and Psychotherapy

Том 30. № 4 (118) 2022 октябрь—декабрь

1992—2009

МОСКОВСКИЙ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Москва
Moscow

ПОБЕДИТЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНКУРСА «ЗОЛОТАЯ ПСИХЕЯ» В НОМИНАЦИИ «ПРОЕКТ ГОДА В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ» ПО ИТОГАМ 2007 и 2014 ГОДОВ

Главный редактор
Холмогорова А.Б.

Главные редакторы
Консультативная психология и психотерапия
2013 – Холмогорова А.Б.
2010–2012 – Василюк Ф.Е.

Московский психотерапевтический журнал
2009 – Василюк Ф.Е.
1999–2008 – Снегирева Т.В.
1997–1998 – Фенько А.Б.
1992–1996 – Василюк Ф.Е., Цапкин В.Н.

Редакционная коллегия
Барабаншиков В.А.
Веракса Н.Е.
Гаранян Н.Г.
Головей Л.А.
Зарецкий В.К.
Лутова Н.Б.
Майденберг Э. (США)
Марцинковская Т.Д.
Польская Н.А.
Сирота Н.А.
Филиппова Е.В.
Шайб П. (Германия)
Шумакова Н.Б.
Ялтонский В.М.

Редакционный совет
Бек Дж.С. (США)
Кадиров И.М.
Карягина Т.Д.
Копьев А.Ф.
Кехеле Х. (Германия)
Лэнгле А. (Австрия)
Перре М.
Петровский В.А.
Соколова Е.Т.
Сосланд А.И.
Тагэ С. (Германия)

Редактор выпуска
Москачева М.А.

Оригинал-макет
Баскакова М.А.

Адрес редакции
127051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон +7(495) 632-92-12
E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com
«Консультативная психология и психотерапия»
индексируется:
АК Минобрнауки России
ВИНИТИ РАН РИНЦ
Ulrich's web, WoS, Scopus

Издается с 1992
Периодичность: 4 раза в год.
Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС77-36580

Формат 60 × 84/16. Тираж 1000 экз.

Все права защищены. Название журнала, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2022, № 4

THE WINNER OF THE NATIONAL CONTEST "GOLDEN PSYCHE" IN THE "PROJECT OF THE YEAR" IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE 2007, 2014

Editor-in-Chief
Kholmogorova A.B.

Editors-in-Chief
Counseling Psychology and Psychotherapy
2013 – Kholmogorova A.B.
2010–2012 – Vasilyuk F.E.

Moscow psychotherapeutic journal
2009 – Vasilyuk F.E.
1999–2008 – Snegireva T.V.
1997–1998 – Fenko A.B.
1992–1996 – Vasilyuk F.E., Tsapkin V.N.

Editorial Board
Barabanshikov V.A.
Filippova E.V.
Garanian N.G.
Golovey L.A.
Lutova N.B.
Maidenberg E. (USA)
Martsinkovskaya T.D.
Polskaya N.A.
Scheib P. (Germany)
Shumakova N.B.
Sirota N.A.
Sokolova E.T.
Yaltonsky V.M.
Zaretsky V.K.

The Editorial Council
Beck J.S. (USA)
Kadyrov I.M.
Karyagina T.D.
Kop'ev A.F.
Kächele H. (Germany)
Längley A. (Austria)
Perrez M. (Germany)
Petrovsky V.A.
Sokolova E.T.
Sosland A.I.
Tagay C. (Germany)

Issue Editor
Moskacheva M.A.

DTP
Baskakova M.A.

Editorial office address
Sretenka St., 29, office 305, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 (495) 632-92-12
E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com
«Counseling Psychology and Psychotherapy» Indexed in:
Higher qualification commission of the Ministry of Education and Science of Russian Federation
Russian Science Citation Index (RSCI)
VINITI Database RAS
Ulrich's Periodicals Directory, WoS, Scopus
Published quarterly since 1992
The mass medium registration certificate:
ПИ № ФС77-36580

Format 60 × 84/16. 1000 copies.

All rights reserved. Journal title, rubrics, all text and images are the property of MSUPE and copyrighted. Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

© MSUPE, 2022, № 4

П О Д П И С К А

КОНСУЛЬТАТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ

2023 год

ВО ВСЕХ ОТДЕЛЕНИЯХ СВЯЗИ

По объединенному каталогу «Пресса России»
Индекс — 32344

В РЕДАКЦИИ

По адресу: 127051, Москва, Сретенка д. 29, каб. 305
Тел.: (495) 632-92-12, e-mail: mpj@list.ru
Сайт в интернете: <http://psyjournals.ru/mpj/index.shtml>

ISSN 2075-3470

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

Главный редактор
А.Б. Холмогорова

Редакционная коллегия
В.А. Барабанщиков, Н.Е. Веракса, Н.Г. Гаранян, Л.А. Головей,
В.К. Зарецкий, Н.Б. Лутова, Э. Майденберг (США),
Т.Д. Марцинковская, Н.А. Польская, Н.А. Сирота, Е.В. Филиппова,
П. Шайб (Германия), Н.Б. Шумакова, В.М. Ялтонский

Редактор
М.А. Москачева

Оригинал-макет
М.А. Баскакова

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

Вопросы подписки и приобретения:
27051, Москва, ул. Сретенка, 29, к. 305
Телефон: + 7 (495) 632-92-12
E-mail: moscowjournal.cpt@gmail.com

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

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

В оформлении обложки использован фрагмент картины
А.К. Саврасова «Деревня зимой»

© **ФГБОУ ВО МГППУ. Факультет консультативной
и клинической психологии, 2022**

Формат 60×84/16. Гарнитура NewtonС. Усл. печ. л. 10,52. Тираж 1000 экз.

КОЛОНКА РЕДАКТОРА

- 5 *Холмогорова А.Б.*
Предисловие главного редактора: 30 лет журналу
Консультативная психология и психотерапия, 25 лет МГППУ
и факультету Консультативной и клинической психологии,
25 лет Рефлексивно-деятельностному подходу

СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА**25 лет Рефлексивно-деятельностному подходу**

- 11 *Зарецкий В.К.*
У истоков рефлексивно-деятельностного подхода:
к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина,
к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева
- 28 *Гордон М.М., Гордон М.М., Николаевская И.А.*
Супервизия как элемент трансляции рефлексивно-
деятельностного подхода к оказанию консультативной
психолого-педагогической помощи в преодолении учебных
трудностей
- 49 *Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.*
Результаты лонгитюдного диагностического исследования
по проекту «Шахматы для общего развития»
- 76 *Сидоренко А.А.*
Занятия шахматами на основе рефлексивно-деятельностного
подхода в контексте проблемы обретения дееспособности:
случай из практики

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- 97 *Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л.,
Хачатрян Э.А.*
Влияние психологических характеристик учеников
на результаты обучения шахматам
- 124 *Гаранян Н.Г., Шарапова А.В.*
Тревога на рабочем месте: роль стратегий социального
сравнения
- 143 *Быстрова Ю.А.*
Возможности психологической поддержки и сопровождения
молодых людей с интеллектуальными нарушениями
при трудоустройстве

СОБЫТИЯ И ДАТЫ

- 163 *Ведмицкая Д.Д., Сиснева М.Е.*
Об итогах Всероссийской научно-практической конференции
«Право и охрана психического здоровья: как достичь консенсуса»

ИНТЕРВЬЮ

- 173 *Интервью с В.В. Николаевой: все мы были последователями
культурно-исторической психологии*

EDITOR'S NOTES

- 5 *Kholmogorova A.B.*
From the Editor: 30th Anniversary of the Journal of Counseling Psychology and Psychotherapy, 25th Anniversary of MSUPU and Faculty of Counseling and Clinical Psychology, 25 years of the Reflective-Activity Approach

SPECIAL TOPIC

25 years of the Reflective-Activity Approach

- 11 *Zaretskii V.K.*
At the Origins of the Reflective-Activity Approach: to the 120th Anniversary of Piotr Yakovlevich Galperin, to the 90th Anniversary of Nikita Glebovich Alekseev
- 28 *Gordon M.M., Gordon M.M., Nikolaevskaya I.A.*
Supervision as an Element of Transmitting of the Reflective-Activity Approach to Assistance in Overcoming Learning Difficulties
- 49 *Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Y.V., Zaretskii V.K.*
The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development»
- 76 *Sidorenko A.A.*
Teaching Chess on the Basis of the Reflective-Activity Approach in the Context of the Problem of Gaining Legal Capacity: a Case from Practice

EMPIRICAL RESEARCH

- 97 *Sargsyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryay M.M., Gevorgyan L.L., Khachatryan E.A.*
The Influence of Students' Psychological Characteristics on the Results of Learning Chess
- 124 *Garanyan N.G., Sharapova A.V.*
Workplace Anxiety: The Role of Social Comparison Strategies
- 143 *Bystrova Yu.A.*
Opportunities for Psychological Support and Accompaniment of Young People with Intellectual Disabilities in Employment

EVENTS, DATES

- 163 *Vedmitskaya D.D., Sisneva M.E.*
On the Results of The All-Russian Scientific and Practical Conference «Law and Mental Health: How to Reach Consensus»

INTERVIEW

- 173 Interview with V.V. Nikolaeva: All of Us Used to Follow the Cultural-Historical Tradition

**КОЛОНКА РЕДАКТОРА
EDITOR'S NOTES**

**ПРЕДИСЛОВИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:
30 ЛЕТ ЖУРНАЛУ КОНСУЛЬТАТИВНАЯ
ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОТЕРАПИЯ,
25 ЛЕТ МГППУ И ФАКУЛЬТЕТУ
КОНСУЛЬТАТИВНОЙ
И КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ,
25 ЛЕТ РЕФЛЕКСИВНО-
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМУ ПОДХОДУ**

Для цитаты: Холмогорова А.Б. Предисловие главного редактора: 30 лет журналу Консультативная психология и психотерапия, 25 лет МГППУ и факультету консультативной и клинической психологии, 25 лет рефлексивно-деятельностному подходу // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 5—10. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300401>

FROM THE EDITOR: 30TH ANNIVERSARY OF THE JOURNAL OF COUNSELING PSYCHOLOGY AND PSYCHOTHERAPY, 25TH ANNIVERSARY OF MSUPU AND FACULTY OF COUNSELING AND CLINICAL PSYCHOLOGY, 25 YEARS OF THE REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH

For citation: Kholmogorova A.B. From the Editor: 30th Anniversary of the Journal of Counseling Psychology and Psychotherapy, 25th Anniversary of MSUPU and Faculty of Counseling and Clinical Psychology, 25 years of the Reflective-Activity Approach. *Konsul'tativnaya psikhologiya psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300401>

И вот опять круглая дата....Нам 30 лет, дорогой читатель! Много ли это для научного журнала? Для журнала, выходящего в России и посвященного проблемам психологического консультирования и психотерапии, — это очень много! Потому что в 1992 году его создатели были первыми, шагнувшими в неизведанное... Таких журналов, посвященных психологической практике, в России попросту не было. Первопроходцами были Федор Ефимович Василюк и Вячеслав Николаевич Цапкин, а выходить наш журнал начал под названием «Московский психотерапевтический журнал»...

За 30 лет менялись редакторы и секретари журнала, на каких-то этапах была даже должность директора... И всех-всех, кто внес свою лепту в развитие журнала, упомянул его основатель и главный редактор Федор Ефимович Василюк в своей вступительной редакторской статье к 20-летию юбилею журнала — «Улица 20-летия МПЖ»...

Советую всем, кто следит за нашими выпусками, найти ее на нашем сайте по ссылке https://psyjournals.ru/mpj/2012/n4/61725_full.shtml и почитать, чтобы получить удовольствие от блестящего дара Федора Ефимовича находить точные слова для выражения духа времени и настроения людей в те далекие 1990-годы, а также удивиться его памяти и вниманию к каждому человеку, который за долгий путь в 20 лет выходил на Улицу МПЖ, кстати, отнюдь не покрытую гладким асфальтом, — этим смелым путникам зачастую приходилось решать неразрешимые проблемы, на-

ходить деньги на издание, когда их не было, собирать авторов и вдохновлять их творить, переводить, делиться своим опытом.

Мне приятно осознавать, что я прошла вместе с журналом весь этот длинный путь... С 1993 года я начала активно сотрудничать с журналом как автор и член редколлегии, после того, как Вячеслав Николаевич Цапкин убедил меня напечатать в журнале первый в России обзор методов психотерапии шизофрении, который я написала по заказу ВНИТИ... Заглянула сейчас по ссылке и увидела, что там почти 6,5 тысяч скачиваний... Тогда этот обзор привлек большое внимание... А что говорить о впервые издаваемых на русском статьях Роджерса, Ференци, Бейтсона... Читательский голод был велик... И хотя сейчас мы живем в период информационного пресыщения, очень приятно сознавать, что статьи нашего журнала по-прежнему востребованы и активно скачиваются нашими читателями, за что им большое спасибо!

С тех пор, как я приняла у Федора Ефимовича руководство журналом, т. е. ровно 10 лет назад в 2012 году, тоже менялись редакторы и секретари журнала. Важный вклад в его развитие внесли замечательные редакторы — Мария Александровна Москачёва и Наталья Анатольевна Польская, а также секретари — Тамара Витальевна Авакян, Ирина Андреевна Николаевская и Анна Юрьевна Разваляева. Всем им я бесконечно благодарна за огромный и творческий труд, благодаря которому наш журнал вошел в основные международные базы и продолжает развиваться и привлекать внимание и интерес представителей разных направлений современной психологической науки, как исследователей, так и практиков.

Но вот еще одна круглая дата, и опять речь пойдет о пионерском начинании того же автора. Ровно 25 лет назад Ф.Е. Василюком был основан первый в России факультет психологического консультирования, который мы гордо называли и называем — наш ПК (ныне факультет консультативной и клинической психологии). Конечно, факультет был основан целой командой, я была одним из ее активных членов вместе со многими нынешними сотрудниками факультета, но основная организационная инициатива, вдохновляющая всех нас вера и энергия исходили от Федора Ефимовича... Вот уже пять лет, как его нет с нами... Но он в нашей памяти, а теперь эта память еще и воплотилась в его именной аудитории, открытие которой состоится в конце такого трудного 2022... И наша память, наши традиции, которые мы должны во что бы это ни стало сохранить — это наш важнейший ресурс для преодоления трудностей.

Так получилось, что у нас есть еще и третья важная дата в этом году: мы отмечаем юбилей научно-практического подхода, который активно развивается сотрудниками и выпускниками нашего факультета — 25 лет с момента зарождения рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) к

трудностям в обучении... Именно ему посвящена специальная тема этого выпуска. Открывает же эту специальную тему статья одного из основателей РДП Виктора Кирилловича Зарецкого. Она посвящена памяти учителей, стоящих у истоков подхода — памяти Петра Яковлевича Гальперина и Никиты Глебовича Алексеева; при этом в ней содержательно проанализированы их идеи, которые были интегрированы в РДП вместе с идеями культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, а РДП представлен в статье прежде всего как психологическая практика, в основе которой лежит сплав идей этой триады выдающихся Ученых. И надо же, так совпало, что в этом году мы отмечаем 120 лет со дня рождения Петра Яковлевича и 90 лет со дня рождения Никиты Глебовича. Мистика какая-то... Воистину юбилейный получается выпуск...

В рамках специальной темы номера «25 лет рефлексивно-деятельностному подходу» мы предлагаем вниманию читателей еще три статьи: первая из них теоретико-методологическая и посвящена принципам трансляции РДП (ее авторы Мар.М. Гордон, Мих.М. Гордон и И.А. Николаевская на протяжении многих лет обучают основам РДП студентов нашего факультета и педагогов школ Москвы и других городов России); вторая статья — эмпирическая и посвящена доказательному исследованию эффективности РДП для общего развития учащихся на материале обучения шахматам (авторы О.В. Глухова, С.В. Воликова, Ю.В. Зарецкий и В.К. Зарецкий — участники уникального лонгитюдного исследования психического развития детей, которые уже в начальной школе обучались по программе «Шахматы для общего развития»); наконец, третья статья посвящена случаю из практики и позволяет прикоснуться к феноменологии, к живой ткани работы молодого специалиста в области РДП с очень трудным даже для опытного специалиста случаем (автор А.А. Сидоренко показывает, как средствами РДП на материале игры в шахматы в комплексе с другими методами осуществляется актуализация скрытых ресурсов развития и идет процесс реабилитации взрослого человека с ментальной инвалидностью, проживающего в психоневрологическом интернате).

После статей из рубрики «Специальная тема номера» в рубрике «Эмпирические исследования» читатель найдет три статьи.

В первой из них наши армянские коллеги — коллектив авторов под руководством Вагана Ж. Саркисяна делятся с нами своим опытом обучения шахматам в школах и данными исследования о влиянии личностных характеристик учащихся на развитие навыков игры в шахматы. Традиция обучения детей шахматам в рамках школьной программы существует в Армении давно и за это время принесла свои плоды. Представлены материалы эмпирического исследования на выборке детей-школьников из всех регионов Республики Армения. Убедительно показана важность

учета индивидуально-личностных характеристик учащихся в процессе обучения игре в шахматы. Обмен опытом с нашими армянскими коллегами стал возможным, благодаря многолетнему сотрудничеству МГППУ с Армянским государственным педагогическим университетом имени Хачатура Абовяна, который отпраздновал (и тоже в этом году!) свое столетие! Мы надеемся на продолжение этого продуктивного сотрудничества и совместный поиск новых ресурсов для успешного психического развития молодого поколения Армении и России. Как тут не вспомнить слова Н.Г. Алексеева, которые цитируются В.К. Зарецким в его вступительной статье к специальной теме номера: «Шахматы — это игра, самим Богом созданная для развития способности действовать в уме»... И добавим от себя: а значит, для развития способности к интериоризации, опосредствованности психической деятельности и, в конечном итоге, саморегуляции и психической зрелости... Лев Семенович Выготский, который, как оказалось при изучении его записных книжек, очень серьезно разрабатывал тему шахмат, был бы доволен...

Вторая статья Н.Г. Гаранян и А.В. Шарাপовой посвящена одной из самых острых проблем информационного общества — проблеме тревоги на рабочем месте. Прекарность, социальная незащищенность в современном мире, о которых все больше пишут психологи и философы, приводят к крайней нестабильности эмоционального состояния и к психологической неустойчивости, а в конечном счете, — к повышению суицидальных рисков. Как могут психологи ответить на этот вызов? Авторы предлагают важный материал для обдумывания этого вопроса и выделения мишеней психотерапии, указывая на то, что важнейшим когнитивно-личностным фактором роста тревоги на рабочем месте является ориентация на социальные сравнения и выбор стратегии контрастных восходящих сравнений.

Третья статья посвящена комплексной реабилитации людей с ментальной инвалидностью. Ее уникальность связана с тем, что в статье описываются не просто промежуточные результаты, как это часто бывает в исследованиях такого рода, а именно итоги такой реабилитации в виде трудоустройства тех, кому так часто грозит судьба социальной изоляции и одиночества. Хочется приветствовать автора Ю.А. Быстрову и ее исследование, которое поддерживает веру в неограниченные возможности развития и вдохновляет на поиск ресурсов для него.

Рубрика «События и даты» представлена материалом Д.Д. Ведмицкой и М.Е. Сисёвой о конференции «Право и охрана психического здоровья: как достичь консенсуса», которая недавно прошла при непосредственной поддержке Союза охраны психического здоровья, Фонда развития наследия профессора М.К. Треушникова «Путь к закону» и ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет

имени О.Е. Кутафина». В этом материале авторы делают особый акцент на важности подготовки будущих психологов в области этики. В частности, дается справка о разработанном на нашем факультете Консультативной и клинической психологии Этическом кодексе студента-психолога. Нам представляется, что такие кодексы крайне необходимы уже на этапе обучения в университете, когда формируется профессиональное самосознание будущих специалистов. Надеемся, что наш опыт будет интересен коллегам в других вузах, где есть факультеты психологии.

Наконец, мне особенно приятно, что наш выпуск завершает интервью (рубрика «Интервью») с Валентиной Васильевной Николаевой — известным ученым, специалистом в области клинической психологии и очень важным человеком в моей личной профессиональной судьбе, не раз поддержавшим меня в самые сложные моменты профессионального развития. Это интервью мы вместе с Виктором Кирилловичем Зарецким и Леонорой Сергеевной Печниковой взяли у Валентины Васильевны в рамках проекта «Дерево культурно-исторической психологии», который начал реализовываться на страницах нашего журнала ровно пять лет назад, когда вышло первое такое интервью с Виталием Владимировичем Рубцовым.

Хочется от души поблагодарить Валентину Васильевну за интересный и важный рассказ о ее профессиональной судьбе и судьбоносных связях на разветвленном древе культурно-исторической психологии. И еще одно удивительное и приятное совпадение — в этом году у Валентины Васильевны тоже юбилей! И мы от редакции журнала и профессиональной общественности нашего факультета сердечно поздравляем ее и желаем ей здоровья и еще многих лет продуктивной работы и передачи своего уникального опыта молодому поколению психологов.

Всех наших читателей поздравляем с наступающим Новым годом, от всей нашей редакции мы желаем встретить его с надеждой на мир и на возможности для развития и личностного роста каждого! Хочется верить, что мощные ресурсы психологической науки и культурно-исторической психологии, как ее важной части, помогут нам преодолеть все трудности исторического времени и двигаться дальше вперед...

А.Б. Холмогорова

СПЕЦИАЛЬНАЯ ТЕМА

SPECIAL TOPIC

25 лет рефлексивно-деятельностному подходу

25 years of the Reflective-Activity Approach

У ИСТОКОВ РЕФЛЕКСИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА: К 120-ЛЕТИЮ ПЕТРА ЯКОВЛЕВИЧА ГАЛЬПЕРИНА, К 90-ЛЕТИЮ НИКИТЫ ГЛЕБОВИЧА АЛЕКСЕЕВА

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>,

e-mail: zar-victor@yandex.ru

Статья посвящена памяти учителей автора в психологии и написана в связи с круглыми датами дней рождения выдающихся отечественных психологов П.Я. Гальперина и Н.Г. Алексеева. Оба ученых являются авторами идей, положенных в основу рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей, разрабатываемого автором. В 2022 г. практики РДП отмечают 25 лет со дня рождения подхода, и это событие побуждает автора обратиться к истокам его возникновения, к тем идеям, на базе которых выстроена технология РДП. Объединение идей П.Я. Гальперина об интериоризации и формировании умственных действий с идеями Н.Г. Алексеева о рефлексии и рефлексивном мышлении осуществля-

ется на основе базовых принципов культурно-исторической психологии, разработанных Л.С. Выготским. Основанием объединения идей Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Н.Г. Алексеева становится их отношение к психологической практике. Реализация этих идей в рамках РДП кратко рассматривается на примере трех проектов: летняя школа, шахматы для общего развития, помощь детям-сиротам с инвалидностью и тяжелыми соматическими заболеваниями.

Ключевые слова: Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Г. Алексеев, рефлексивно-деятельностный подход, психологическая практика, поэтапное формирование, рефлексивное мышление, методология, помощь в преодолении учебных трудностей.

Для цитаты: Зарецкий В.К. У истоков рефлексивно-деятельностного подхода: к 120-летию Петра Яковлевича Гальперина, к 90-летию Никиты Глебовича Алексеева // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 11—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpr.2022300402>

AT THE ORIGINS OF THE REFLECTIVE- ACTIVITY APPROACH: TO THE 120TH ANNIVERSARY OF PIOTR YAKOVLEVICH GALPERIN TO THE 90TH ANNIVERSARY OF NIKITA GLEBOVICH ALEKSEEV

VICTOR K. ZARETSKII

Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>,

e-mail: zar-victor@yandex.ru

The article is dedicated to the memory of the author's teachers in psychology, written in connection with the anniversaries of the outstanding Russian psychologists P.Ya. Galperin and N.G. Alekseev. Both scientists are the authors of the ideas underlying the reflective-activity approach (RAA) to assist students in overcoming learning difficulties, developed by the author. In 2022, practitioners of the RAA celebrate 25 years since the birth of the approach, and this event prompts the author to turn to the origins of its occurrence, to the ideas on the basis of which the RAA technology is built. P.Ya. Galperin's ideas on internalization and the formation of mental actions are combined with N.G. Alekseev's ideas on reflection and reflective thinking based on the basic principles of cultural-historical psychology developed by L.S. Vygotskii. As a basis for uniting the ideas of L.S. Vygotskii,

P.Ya. Galperin and N.G. Alekseev, their attitude to psychological practice becomes. The implementation of these ideas within the framework of the RAA is briefly considered on the example of three projects: summer schools, chess for general development, assistance to orphans with disabilities and severe somatic diseases.

Keywords: L.S. Vygotskii, P.Ya. Galperin, N.G. Alekseev, reflective-activity approach, psychological practice, graduate formation, reflective thinking, methodology, assistance in overcoming learning difficulties.

For citation: Zaretskii V.K. At The Origins of The Reflective-Activity Approach: To The 120th Anniversary of Piotr Yakovlevich Galperin, To The 90th Anniversary of Nikita Glebovich Alekseev. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 11—27. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300402> (In Russ.).

Нашему поколению психологов очень повезло. Мы застали живыми и полными сил в расцвете творческой зрелости Ученых с большой буквы, учеников и соратников самого Льва Семеновича Выготского, которого лишь спустя много лет после кончины (в очень молодом возрасте) оценили, возвели на пьедестал как ученого, изменившего траекторию развития мировой психологии. В молодости (в 1970-е гг.) мы этого не понимали, да и для чтения было всего три книги Выготского [6; 7; 8]. И хотя они были невероятно важными для понимания его творчества, но недостаточными для понимания его позиции, масштаба личности, огромного эвристического ресурса разработанных им понятий и многих идей, брошенных «на ходу».

Только «революция» 1980—1990-х гг., когда психология стала превращаться в практику, помогла начать раскрывать невидимый невооруженным глазом потенциал культурно-исторической психологии. Именно на эти годы приходится начало «бума Выготского» не только в России, но и за рубежом. Идея психологии-практики, взгляд на культурно-историческую психологию с позиции поиска того, что психология может дать практике, какой она должна быть, если понимать ее как практику содействия развитию человека, позволили увидеть, точнее начать понимать огромный эвристический потенциал его инструментальной культурно-исторической психологии.

Почему я вдруг начал писать о Выготском в статье, посвященной моим главным учителям в психологии — П.Я. Гальперину, под руководством которого мне посчастливилось работать три года над курсовыми работами, и Н.Г. Алексееву, с которым мы проработали 28 лет. Действительно, о П.Я. Гальперине идут споры, был ли он вообще последователем или тем более учеником Выготского. А Н.Г. Алексеев вообще никогда сам не считал себя принадлежащим к традиции культурно-исторической психологии, видел себя прежде всего методологом, а потом уже психологом.

Да и сами они встречались крайне редко. Насколько мне известно, Никита Глебович очень уважал Петра Яковлевича, но кроме мимолетных встреч и вопросов-ответов на конференциях, никаких отношений у них не было.

Но именно идеи этих трех Психологов (специально пишу с большой буквы) оказались не просто совместимыми, а отлично дополняющими друг друга, а их объединение в целое позволило создать практику оказания консультативной помощи, которую мы назвали рефлексивно-деятельностным подходом (РДП) к оказанию помощи учащимся и их учителям в преодолении учебных трудностей [16].

Именно практика, точнее идея психологии-практики, как мне представляется, во-первых, роднит их позиции, а во-вторых, дала возможность соединить их идеи в рамках РДП, как практики содействия развитию. При этом Л.С. Выготский выступает как идеолог практики, П.Я. Гальперин — как теоретик практики, а Н.Г. Алексеев — как методолог практики, но методолог не в том, распространенном ныне значении человека, который знает «как надо» (бояться таких людей призывал в своем стихотворении поэт-бард А. Галич¹), а методолог как специалист, предлагающий некоторые средства, полученные как результат рефлексии собственного опыта аналитической, исследовательской или практической деятельности. С этой точки зрения все они были практиками.

По словам очевидцев, когда Л.С. Выготский проводил диагностику в Институте дефектологии, работая с ребенком, зал набивался битком, а те, кто не попал в зал, наблюдали за процессом с улицы через открытые окна [5]. Выготский не просто критиковал (с теоретико-методологических позиций) практику психодиагностики тех лет, как определения уровня развития ребенка, но сам работал как практик-диагност, определяющий не уровень и не дефекты, а *ресурсы* развития ребенка, его *зону ближайшего развития*. Его понятия работали как инструменты организации практической деятельности.

Петр Яковлевич был теоретиком практики. Говорят, что сам он ничего не формировал. Поэтапным формированием занимались его ученики. Но я помню его рассказы о детях в лекциях на курсах повышения квалификации учителей, которые я посещал, когда удавалось получить о них информацию. Петр Яковлевич рассказывал так, что весь процесс формирования и сам ребенок, как личность, вставали перед глазами. Устный рассказ воспринимался как кино, как будто не только сам Петр Яковлевич, но и слу-

¹ А. Галич: «Не бойтесь сумы, не бойтесь тюрьмы, не бойтесь мора и глада! А бойтесь единственно только того, кто скажет: «Я знаю, как надо!» («Не надо, люди, бояться»).

шатель все это видел своими глазами. До сих пор я помню выражение лица, интонации, неповторимый тембр голоса П.Я. Гальперина. И, конечно, сам рассказ! Ну а какое «формирование» провел Петр Яковлевич со мной подробно описано в статье «Думая о Петре Яковлевиче Гальперине» [15], так что повторяться не буду. Скажу лишь, что того сорокаминутного разговора мне вполне хватило на всю оставшуюся жизнь. Это был на то время первый и главный урок, который преподнес мне большой ученый, — урок работы с мышлением, с позицией, но он был дан не в логике поэтапного формирования, а скорее в логике «проблемного вдохновения». После того разговора я шесть часов провел в библиотеке, записывая и сам разговор, и разнообразные мысли, которые появились после этого. Это был урок практической психологии. А статья П.Я. Гальперина о мышлении [10] на долгие годы стала настольной книгой наряду с книгой К. Дункера [13].

Н.Г. Алексеев, хотя и называл себя методологом, но в промежутке между окончанием в 1957 г. философского факультета МГУ и защитой диплома (прошло несколько лет), он работал учителем математики и уже тогда вел уроки с опорой на рефлексию (кстати, был лучшим учителем района). Тот опыт лег в основу кандидатской диссертации, посвященной формированию осознанного способа решения задачи (защита состоялась только в 1975 г., а опубликована в виде монографии «Рефлексия и формирование способа решения задач» диссертация была лишь в 2002 г.) [2]. В тексте кандидатской Н.Г. Алексеев использовал термин «рефлексия» с осторожностью, предпочитая говорить о постановке «рефлексивной задачи», т. е. задачи на осознание способа. Тогда в 1975 г. психологами слово «рефлексия» практически не употреблялось². Неспешные темпы культурного оформления своих научных достижений в ученые степени и тексты, свойственные Н.Г. Алексееву (как впрочем и П.Я. Гальперину³), связаны с тем, что это не было его главным делом⁴. Главным была работа

² В своей докторской диссертации Н.Г. Алексеев иллюстрирует отношение к рефлексии в то время курьезным случаем, который произошел на защите моей дипломной работы в 1975 г., посвященной механизмам мышления при решении творческих задач. В дипломе была показана связь успешного решения творческой задачи с «интегрификацией» рефлексии, но комиссия поставила за диплом «хорошо» с формулировкой, что оценка снижена «за использование никому не известного непсихологического термина «рефлексия» [3].

³ П.Я. Гальперин защитил докторскую диссертацию в 1965 г., когда ему было 63 года, а Н.Г. Алексеев — в 2002, т. е. уже в 69 лет. Оба защитили диссертации в форме научного доклада.

⁴ Кстати, Петр Яковлевич тоже был человеком, к которому очень многие приходили за советом. Об этом пишет в своем эссе о П.Я. Гальперине и В.П. Зинченко [21].

с мышлением человека, который пришел к нему с проблемой, практическая консультационная работа, направленная на помощь в решении проблемы, но помощь специфическую — помощь в организации его мышления, деятельности, рефлексии. Когда мы решили называть свою помощь детям в преодолении учебных трудностей рефлексивно-деятельностным подходом, я все время удивлялся тому, почему Н.Г. сам не пришел к этому термину, хотя выбранный нами термин одобрил.

Схемы, помогающие организовывать мышление и деятельность, он называл организационно-деятельностными именно потому, что с их помощью это можно делать. Развернувшаяся с начала 1980-х годов практика организационно-деятельностных игр (далее — ОДИ), возникшая на базе семинаров Московского методологического кружка (лидер Г.П. Щедровицкий), созданного в 1950-е группой молодых людей, выпускников и студентов МГУ, в которую входил и Н.Г. Алексеев, дала огромные возможности для реальной работы с мышлением человека, решающего различные проблемы. Обсуждение этой практики выходит за рамки данной статьи; от себя замечу, что как человек, участвовавший в этих ОДИ и как игрок, и как организатор рефлексии, и даже как руководитель ОДИ, я отношусь к этой практике критически, а команда учеников Н.Г. Алексеева, в которую я входил, фактически модифицировала ОДИ, трансформировала его в проектный (или рефлексивно-проектный) семинар с собственными способами и инструментами помощи в решении проблемы [19; 20].

Как в работе с конкретным человеком, обратившимся к нему за помощью, так и в ОДИ, Никита Глебович всегда оказывал помощь, стараясь организовать рефлексию того, кто оказался в проблемной ситуации. Он не говорил, «как надо», он предлагал подумать самому и с этой «живой мыслью» работал, помогая в опоре на рефлексию. С этой точки зрения, то, что он делал, вполне можно было бы назвать рефлексивно-деятельностным подходом. Но только сами схемы организации деятельности, содержащие рефлексию как структурный компонент, и схема рефлексивного акта появились значительно позже, чем возникла сама эта «живая практика», появились, как продукты его собственной рефлексии. Такие схемы, которые рождались в результате рефлексии успешного опыта, Н.Г. называл «прожитыми», отличая их от «умозрительных».

Внешне умозрительные и прожитые схемы выглядят очень похожими, почти одинаковыми. Но различие в том, что умозрительная схема «внедряется» в деятельность, пытается поднять ее под себя, переделать реальность по образу «должного», а «прожитая» схема вырастает из самой деятельности, из реальности, она сама является ее частью, только особой частью, ее рефлексивным слепком, который получается в результате успешного действия по реализации замысла. «Прожитая» схе-

ма укоренена в реальности, в реальной деятельности, в этом смысле она «живая», так как заключает в себе живой отрефлексируемый опыт. «Умозрительная» схема — продукт действия «по правилу» мышления, она может не иметь никакого отношения к реальности, но при этом призвана ее менять.

Позиция Н.Г. Алексеева в методологии уникальна. Он оказался на пересечении двух трудновосместимых взглядов на методологию, а, возможно, и, в принципе, несовместимых. Будучи другом Г.П. Щедровицкого с самого основания Московского методологического кружка (ММК), Н.Г. Алексеев щедро делился с ним своими идеями, у них есть несколько совместных публикаций по проблемам исследования мышления как деятельности программного характера. Но при этом его понимание взаимоотношения методологии и науки, а также методологии и практики гораздо ближе было к идеям другого его близкого друга (ушедшего из жизни в 45 лет и потому многого не успевшего сделать) Э.Г. Юдина. Не будет преувеличением сказать, что Н.Г. Алексеев находился на стыке двух методологий. Одну можно назвать «нормирующей» (эту позицию занимал Г.П. Щедровицкий, ставящий задачу сначала разработки общей теории деятельности, которая станет ключом к формированию любой науки, а затем «мыследеятельности»), а другую «рефлексирующей» (такого представления о функции методологии как внутри- и обще- научной рефлексии придерживался Э.Г. Юдин) [24]. Различие между ними не в том, что «рефлексирующая» методология отказывается от функции нормировки, а в способе порождения методологического знания и в способе применения для построения новых научных предметов и практик. В первом случае нормирование осуществляется на основе развиваемых представлений в методологии о том, как должно строиться научное исследование и та или иная практика (здесь есть риск скатиться в построение «умозрительных схем», оторванных от практики), во втором случае такое представление строится как рефлексия опыта, который, конечно же, рождается не на «пустом месте», а путем применения исходных схем, но, как говорил Н.Г. Алексеев, с присоединением к ним определенной «предметной добавки», что означало принципиальную несводимость исследовательской или практической деятельности к «простому» воспроизводству на новом материале уже имеющихся схем⁵.

Таких схем, созданных при участии Н.Г. Алексеева или им самим, несколько, а собранные вместе, они составили основное содержание его

⁵ Попытка различения двух методологий дана нами в работе «О двух типах методологических средств» в книге, посвященной Э.Г. Юдину [14].

докторской диссертации, защищенной в 2002 г. в форме научного доклада [3]⁶. Одна из схем, описанная Н.Г. Алексеевым как «схема проектного действия», содержащая всего три компонента «замысел — реализация — рефлексия», является основополагающей для РДП и практики проектных семинаров [17]. В своей диссертации Н.Г. Алексеев сопоставляет эту схему с другой схемой, которой пользовался П.Я. Гальперин: «ориентировка — исполнение — контроль», разрабатывая учение и метод поэтапного формирования умственных действий, понятий и двигательных навыков. Основное различие двух схем, которое определяет все остальные, в том, что в схеме «замысел — реализация — рефлексия» человек мыслится как субъект разработки замысла и осуществления всех остальных процессов, включая рефлексия (именно так понимается в РДП ребенок, работающий со своей учебной трудностью). В схеме «ориентировка — исполнение — контроль» стартом деятельности может быть данная извне задача, процесс решения которой начинается с ориентировки в условиях. А «субъектного» отношения к ней может и не быть. Это не означает, что схема Н.Г. Алексеева «отменяет» ориентировку. Нет. Просто схемы описывают разные уровни деятельности. Замысел может предшествовать задаче и превратиться в задачу по мере его разработки и реализации. Но задача может существовать и вне замысла, например, если человек находится в позиции исполнителя и действует только на отрезке «задача — решение», «вопрос — ответ», не отдавая себе отчет, в какой более высокого порядка структуре находится его действие, не думая о его последствиях. При этом само действие может быть сформировано, как писал П.Я. Гальперин, «с заданными показателями».

Как человек, которому повезло в студенческие годы работать над курсовыми работами под руководством П.Я. Гальперина (и одного из ближайших его помощников Н.Н. Нечаева), и как человек, который со студенческой скамьи оказался и навсегда остался в психологической практике, могу сказать, что на первых порах я опирался исключительно на теорию и метод поэтапного формирования, даже работая в сфере инженерной психологии и эргономики. Открытые Петром Яковлевичем этапы и законы интериоризации не только вошли в золотой фонд истории и теории психологии, но и стали основанием построения эффективных практик в образовании и психологии развития. Формирующий метод — это опыт, на который опираются современные психотехнические исследования. Помню формулу П.Я. Гальперина, озвученную им

⁶ С 2003 г. ученики Н.Г. Алексеева вели работу по подготовке к изданию двухтомника его избранных трудов под названием «Очерки методологии», изданного в 2019 г. [4].

на самом первом спецкурсе по поэтапному формированию, который Петр Яковлевич читал в 1973 году нашему курсу: «Мы формировали умственное действие, исходя из определенных представлений о нем и о том, как оно формируется, и получили то, что ожидали; следовательно, так оно и есть!» Это, наверное, не дословно речь Петра Яковлевича, но это высказывание, которое очень точно передает суть психотехнического подхода, в котором практика становится критерием истины. И хотя сам Петр Яковлевич был, как уже было отмечено выше, теоретиком этой практики, собственно формированием занимались его ученики. При этом П.Я. Гальперин невероятно тонко чувствовал эту практику, интересно рассказывал о ней, но в научных текстах всегда оставался в рамках своего предмета — ориентировочной деятельности.

О том, что можно было услышать в лекциях П.Я. Гальперина на курсах повышения квалификации и на спецкурсе, почти ничего не говорилось в его статьях. Исключение составляет лишь одна из последних работ П.Я. Гальперина, написанная им уже во времена перестройки, первоначально опубликованная на английском языке, а потом уже на русском [10]. В ней Петр Яковлевич, говоря о достоинствах третьего типа обучения и его влиянии на «общее развитие ребенка», указывает, что при формировании действия по третьему типу обучения происходит развитие способности самостоятельно «распространять усвоенные приемы на другие разделы учебного предмета и даже за его границы», воспитывается установка на исследование, развиваются (расширяются и укрепляются) «познавательные интересы» ребенка, «повышается его самоуважение». Интересно, что применительно к формированию действия по третьему типу обучения П.Я. Гальперин иногда использует не термин «формирование», а говорит о «воспитании» действия. В описании последствий формирования действия по третьему типу обучения отметим два момента. Во-первых, все указанные последствия для общего развития ребенка успешных процедур формирования не вписываются в предмет, заданный самим П.Я. Гальпериным, выходят за его рамки, но присутствуют в реальности формирующего эксперимента, направленного на ориентировочную деятельность ребенка. А, во-вторых, это описание последствий для развития можно рассматривать в качестве иллюстрации к тезису Л.С. Выготского «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии» [6], поскольку как еще можно назвать изменения в ребенке, которые описывает П.Я. Гальперин в этой статье, если не «шагами в развитии»?!

Сам П.Я. Гальперин никогда не цитировал это высказывание Л.С. Выготского и даже не пользовался понятием «зона ближайшего развития». Но в технологии «Шахматы для общего развития» [12; 23] мы рассматриваем формирование способности действовать в уме не просто

как движение по этапам (от действия в материальном плане к действию полностью в уме, например, при определении адреса и цвета шахматного поля или нахождении хода фигуры), а как движение по этапам в зоне ближайшего развития (ЗБР). То есть ребенок может выделить линию на доске, используя материальные опоры, позволяющие ему «увидеть» линию». Осваивая шахматную нотацию, ребенок приобретает способность эту линию называть (сначала совместно с взрослым, затем самостоятельно). Соответственно, зоны актуального и ближайшего развития расширяются. Постепенная «разгрузка» материального плана и перенос действия в речевой, а затем и в умственный план приводят к осуществлению действия полностью в уме, т. е. эта способность становится актуальным достоянием ребенка. А в зоне его ближайшего развития оказываются задачи уже более сложного уровня, формирование способов решения которых проходит те же этапы.

Одной из сфер практической деятельности, в которой довелось поработать Н.Г. Алексееву, были шахматы. Едва приступив к этой работе, Н.Г. Алексеев высказал мысль, сейчас взятую на вооружение всеми специалистами, которые занимаются шахматами в целях общего развития: «Шахматы — игра, самим Богом созданная для развития способности действовать в уме» [1, с. 45]. На этом была основана идея введения шахмат в школу, как учебного предмета, содействующего развитию способности действовать в уме — основного новообразования младшего школьного возраста⁷. При этом развивать эту способность он предлагал, используя метод П.Я. Гальперина. Именно эта идея легла в основу нашего проекта «Шахматы для общего развития», реализующегося в г. Сатке Челябинской области с 2004 г., вошедшего в топ-200 лучших социальных проектов России на конкурсе, организованном Агентством стратегических инициатив (АСИ) в 2022 г. Технология «Шахматы для общего развития» построена на идее развития способности действовать в уме с опорой на метод поэтапного формирования и на идее оказания помощи в преодолении учебных трудностей средствами РДП, в котором объединены идеи развития Л.С. Выготского, интериоризации путем формирования П.Я. Гальперина и рефлексии, по Н.Г. Алексееву.

Когда мы говорим о научных основаниях РДП, то имена Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Н.Г. Алексеева всегда идут рядом. Помощь

⁷ Тогда Никита Глебович еще не мог знать, что в 2017 г. Е. Завершнева публикует в «Записных книжках Выготского» найденные в его архиве листочки с названием возможного направления работы: «Шахматы — психологии, психология — шахматам», а также тезисы доклада на эту тему, сделанного предположительно в 1932 г. [9].

ребенку или взрослому (например, учителю или родителю) предполагает совместное действие в зоне ближайшего развития, осознание (т. е. рефлексию) способа, который приводит к затруднению, совместные усилия по его перестройке, процедуру формирования нового способа, его рефлексии и интериоризацию. Таким образом, основные понятия Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина и Н.Г. Алексеева оказываются органичными компонентами единой технологии. Ни один из компонентов убрать нельзя — технология разрушается.

Данная статья пишется не только в связи с круглыми памятными датами П.Я. Гальперина и Н.Г. Алексеева. В 2022 г. исполнилось 25 лет с того дня, как мы свою практику по оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей стали называть рефлексивно-деятельностным подходом. Ключевыми событиями, определившими траекторию развития РДП, являются три основных проекта.

Первым проектом, с которого начался подход, была практика помощи в преодолении учебных трудностей в летних школах учащимся, которых сами учителя считали необучаемыми. Впервые термин РДП мы употребили в 1997 г. в Летней школе № 2 при работе с учащимися девятого класса школы № 1 г. Нытвы. Основными инструментами в этой практике были идеи П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, убедительно реализованные на самом различном учебном материале. Для нас было важным, что если формируемое действие осуществляется на полной ориентировочной основе, то его всегда, т. е. у любого ребенка, можно сформировать с заданными показателями. Идея рефлексии отлично вписывалась в практику формирования, по П.Я. Гальперину, поскольку одним из основных параметров формирующегося действия является осознанность.

Вторым проектом, в ходе реализации которого получили развитие основные идеи рефлексивно-деятельностного подхода, стал проект «Шахматы для общего развития», стартовавший в г. Сатке Челябинской области в 2004 г. и осуществляющийся до сих пор. В основу его были положены идея Н.Г. Алексеева о шахматах как ресурсе для системы образования, метод поэтапного формирования применительно к способности действовать в уме и идеи РДП по поддержке позиции учащегося как осуществления своей деятельности по освоению шахматного материала и преодолению учебных трудностей и ее рефлексии.

Третьим проектом стала работа с детьми-сиротами с инвалидностью, с тяжелыми соматическими заболеваниями, проходящими длительное лечение в РДКБ, находящимися под опекой фонда «Дети.мск.ру». Это был самый серьезный вызов рефлексивно-деятельностному подходу, потому что большинство детей в школе не учились совсем и у многих были диагнозы «задержка психического развития» или «умственная от-

сталость», причем у некоторых даже не легкой, а умеренной степени. И здесь основной опорой стали идеи Л.С. Выготского, который первый этап своего короткого творческого пути посвятил изучению всевозможных нарушений развития детей. Это идеи об обходных путях, о поиске ресурсов (а не дефектов и ограничений), о зоне ближайшего развития, преобразовавшейся в РДП в многовекторную модель ЗБР, и о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии.

Идея обходных путей побуждала к творческому поиску способов (например, как может самостоятельно есть, играть на пианино и на гитаре ребенок, у которого в силу заболевания не образуется мышечная ткань и руки почти не работают). Концентрация на ресурсах ребенка обращала к поиску того, что ребенок может сделать совместно, и как помочь ему сделать этот опыт собственным достоянием. Идея ЗБР помогала поверить в бесконечное развитие каждого человека, в его способность преодоления любых ограничений «возможностей здоровья». А идея «одного шага в обучении, который может дать сто шагов в развитии» вдохновляла на поиск механизма, который позволит вызвать к жизни этот таинственный ресурс.

В рамках технологии РДП были объединены идеи связи обучения и развития Л.С. Выготского; принципы интериоризации, описанные и обстоятельно изученные в учении П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий; а также представления о рефлексивном мышлении, которые всю жизнь разрабатывал Н.Г. Алексеев. Именно соединение ресурсов из этих трех направлений психологической мысли позволило выстроить практику помощи детям-сиротам с тяжелыми нарушениями развития в преодолении как трудностей в обучении, так и тех ограничений, которые были обусловлены нарушениями здоровья [18]. Все три проекта, стартовавшие соответственно в 1997, 2004 и 2012 гг. реализуются и в настоящее время.

В начале статьи я написал, что нашему поколению психологов повезло учиться у великих учеников и соратников великого Выготского. Если считать самого Л.С. Выготского первым поколением культурно-исторической психологии, а его ближайших учеников и соратников — вторым, то нам удалось застать тогда еще совсем молодыми и третье поколение культурно-исторической психологии, представители которого тоже читали нам лекции, вели семинары, но с которыми нам довелось гораздо больше и теснее общаться. Так, семинары по детской психологии у нас вела Людмила Филипповна Обухова. Зачет по монографии (сдавали книгу В. Келера) у нас принимал тогдашний аспирант Вячеслав Андреевич Иванников, семинары по общей психологии вели Анатолий Иосифович Назаров (сделавший великолепный перевод книги К. Дункера, моей любимой книги по психологии мышления) и Андрей Андреевич Пузырей. Курс истории

психологии читала Антонина Николаевна Ждан. Экзамены по патопсихологии вместе с Блюмой Вульфовой Зейгарник, читавшей нам лекции, принимал Борис Сергеевич Братусь. Помогал П.Я. Гальперину руководить моими курсовыми работами Николай Николаевич Нечаев. Лекции по инженерной психологии и методологии читал Владимир Петрович Зинченко. Огромную роль в закреплении и продвижении проблематики рефлексии сыграла поддержка Блюмы Вульфовой Зейгарник, которая допустила использование этого термина сначала в дипломной работе А.Б. Холмогоровой (в 1979 г.), а потом дала «добро» на то, чтобы термин «рефлексивная регуляция» появился в названии ее кандидатской диссертации в 1983 г. Кстати, в кандидатской диссертации впервые этот термин появился именно на кафедре нейро- и патопсихологии благодаря позиции Б.В. Зейгарник, усилиям А.Б. Холмогоровой и поддержке Валентины Васильевны Николаевой, которая была оппонентом у А.Б. Холмогоровой на всех главных этапах ее научной деятельности (и на защите диплома, и на защите кандидатской, и на защите докторской уже в 2006 году). Важно отметить, что В.В. Николаева не только поддержала исследования нарушений рефлексивной регуляции, но и сама обратилась к исследованию рефлексии. В результате усилий представителей второго и третьего поколений по сохранению и развитию традиции культурно-исторической психологии, связь между поколениями не прерывается, а в каком-то смысле укрепляется, за счет переосмысления культурно-исторической теории и ее многочисленных ответвлений, возникающих благодаря деятельности учеников и соратников Л.С. Выготского, а также учеников их учеников. В целом, правомерно говорить о том, что «Дерево культурно-исторической психологии» постоянно растет и развивается, расширяется его «крона» (разнообразии предметов и практик), увеличиваются «размеры» (масштабы и сферы приложения концептуального аппарата КИП), разрастается «корневая система», происходит переосмысление и развитие исходных положений, использование концептуальных инструментов в новых социальных и культурных контекстах.

Памятные даты — хороший повод вспомнить о тех, кто эту традицию создавал, отрефлексировать пройденный путь, заглянуть в будущее, пожелать удачи и стойкости тем, кому предстоит принять «эстафету».

Своих учителей я всегда вспоминаю с благодарностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Шахматы и развитие мышления // Шахматы: наука, опыт, мастерство. М.: Высшая школа, 1990. с. 41—53.
2. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач. М.: Колледж предпринимательства и социально-трудового проектирования, 2002. 137 с.

3. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. в виде науч. доклада ... д-ра психол. наук. М., 2002. 41 с.
4. *Алексеев Н.Г.* Избранное. Очерки методологии: Собр. соч.: в 2 т. М.: НО «АПОМ», 2019. 550 с.
5. *Аромитан М., Кравцова Е.* 110 лет со дня рождения Льва Семеновича Выготского: образ классика [Электронный ресурс] // Дошкольное образование. 2006. № 20. URL: <https://dob.1sept.ru/article.php?ID=200602002> (дата обращения: 30.08.2022).
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 361 с.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с ,
8. *Выготский Л.С.* Психология искусства / Под ред. М.Ш. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
9. *Выготский Л.С.* Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
10. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 236—277.
11. *Гальперин П.Я.* Обучение и умственное развитие в детском возрасте // П.Я. Гальперин. Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии, 1998. С. 357—388.
12. *Глухова О.В.* Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. № 4. С. 49—75.
13. *Дункер К.* Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / М.: Прогресс, 1965. С. 86—234.
14. *Зарецкий В.К.* О двух типах методологических средств // Эрик Григорьевич Юдин. Философы России второй половины XX века / Под ред. Б.Г. Юдина. М.: РОССПЭН, 2010. С.300—325.
15. *Зарецкий В.К.* Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология. 2012. № 1. С.73—85.
16. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
17. *Зарецкий В.К.* Траектории развития представлений о рефлексии и их использование в практике решения проблем // Психология в вузе. 2013. № 4. С. 55—97.
18. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188.
19. *Зарецкий В.К.* [и др.] Пути решения проблемы сиротства в России. М.: ООО «Вопросы психологии», 2002. 208 с.
20. *Зарецкий В.К., Каменский Р.Г., Краснов С.И.* Опыт использования организационно-деятельностных игр в проектировании регионального

образования // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе. Обзорная информация. Вып.2. М.: НИИВО, 1995.

21. *Зинченко В.П.* Петр Яковлевич Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедринной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 387—412.
22. *Холмогорова А.Б.* Нарушения рефлексивной регуляции познавательной деятельности (при шизофрении): автореф. ... дисс. канд. психол. наук. М., 1983. 16 с.
23. *Шахматы для общего развития: метод. пособие по ведению занятий в начальной школе / Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова.* М.: Отто Райхль, 2016. 196 с.
24. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРС, 1997. 442 с.

REFERENCES

1. Alekseev N.G. Shakhmaty i razvitie myshleniya Shakhmaty: nauka, opyt, masterstvo [Chess and thinking development: science, experience, mastery] Moscow: Vysshaya shkola, 1990. Pp. 41—53.
2. Alekseev N.G. Refleksiya i formirovanie sposoba resheniya zadach [Reflection and formation of tasks solving] Moscow, 2002. Kolledzh predprinimatel'stva i sotsial'no-trudovogo proektirovaniya. 137 p.
3. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya [Designing conditions for the development of reflective thinking] Dissertatsiya v vide nauchnogo doklada na soiskanie uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk. Moscow. 2002. 41 p.
4. Alekseev N.G. Izbrannoe. Ocherki metodologii. Sbranie sochinenii v 2-kh tomakh [Selected works. Essays on methodology] Moscow: Publ. NO «АРОМ». 2019.
5. Aromshtan M., Kravtsova E. 110 let so dnya rozhdeniya L'va Semenovicha Vygotskogo: obraz klassika Doshkol'noe obrazovanie [110 years from birth of Lev Semenovich Vygotskii: image of classic]. 2006, № 20. Available at: <https://dob.lsept.ru/article.php?ID=200602002> (Accessed 30.08.2022).
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. Sbr. soch.: v 6 t. T. 2. Problemy obshchei psikhologii [Thinking and speech Collected Works: in 6 vol. Vol. 2. Problems of general psychology] Moscow: Pedagogika. 1982. 361 p.
7. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii Sbranie sochinenii v 6 t. T. 3. Problemy razvitiya psikhiki [Collected Works: in 6 vol. Vol.3. Problems of development of the mind] Moscow: Pedagogika. 1983. 368 p.
8. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva pod red. M.Sh.Yaroshevskogo [Psychology of art in ed. M.Sh.Yaroshevskii] Moscow: Pedagogika. 1987. 344 p.
9. Vygotskii L.S. Zapisnye knizhki. Izbrannoe Pod obshch. red. E. Zavershnevoi i R. van der Veera [Notebooks. Selected in ed. E. Zavershneva and R. van der Veer] Moscow: Kanon+, 2017. 608 p.
10. Gal'perin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii Pod red.

- E.V. Shorokhovi [Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions thinking research in Soviet psychology in ed. E.V. Shorokhova] Moscow: Nauka, 1966. Pp. 236—277.
11. Gal'perin P.Ya. Obuchenie i umstvennoe razvitie v detskom vozraste Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka [Learning and mental development in childhood psychology as an objective science] Moscow: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoi psikhologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1998. Pp. 357—388.
 12. Glukhova O.V. et.all Rezul'taty longityudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po projektu «Shakmaty dlya obshchego razvitiya» [Results of a longitudinal diagnostic study under the project “Chess for General Development”] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*. 2022. № 4. Pp. 49—75.
 13. Dunker K. Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya Psikhologiya myshleniya [Psychology of productive (creative) thinking psychology of thinking] Moscow: Progress, 1965. Pp. 86—234.
 14. Zaretskii V.K. O dvukh tipakh metodologicheskikh sredstv. V knige: Erik Grigor'evich Yudin Filosofy Rossii vtoroi poloviny XX veka pod red. B.G.Yudina [About two types of methodological resources in book Erik Grigor'evich Yudin Philosophers in Russia of second half of XX century in ed. B.G.Yudin] Moscow, ROSSPEN, 2010. Pp. 300—325.
 15. Zaretskii V.K. Dumaya o Petre Yakovleviche Gal'perine... [Thinking about Piotr Yakovlevich Gal'perin...] *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*. 2012. № 1. Pp. 73—85.
 16. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [The Formation and Essence of the Reflective-Activity Approach in Providing Counseling Psychological Assistance] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling psychology and psychotherapy*. 2013. № 2. Pp. 8—37.
 17. Zaretskii V.K. Traektorii razvitiya predstavlenii o refleksii i ikh ispol'zovanie v praktike resheniya problem. Psikhologiya v vuze [Trajectories of the development of ideas about reflection and their use in the practice of problem solving. Psychology at the university]. 2013. № 4. Pp. 55—97.
 18. 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. Tom 12. № 3. Pp. 149—188.
 19. Zaretskii V.K. et.all Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii [The ways of solving orphan problem in Russia]. Moscow: OOO «Voprosy psikhologii». 2002. 208 p.
 20. Zaretskii V.K., Kamenskii R.G., Krasnov S.I. Opyt ispol'zovaniya organizatsionno-deyatelnostnykh igr v proektirovanii regional'nogo obrazovaniya. Soderzhanie, formy i metody obucheniya v vysshei shkole. Obzornaya informatsiya [Experience in the use of organizational and activity games in the design of regional education. Content, forms and methods of teaching in higher education. Overview information] Vyp.2. Moscow: NIIVO, 1995.
 21. Zinchenko V.P. Petr Yakovlevich Gal'perin: ot deistviya s zadannymi svoistvami k svobodnoi mysli Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo

- znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya Pod obshch. red. T.G. Shchedrinoi [Piotr Yakovlevich Galperin: from action with given properties to free thought. Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. To the 80th anniversary of Vladimir Petrovich Zinchenko. Collective monograph under the general. ed. T.G. Shchedrina]. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN), 2011. Pp. 387—412.
22. Kholmogorova A.B. Narusheniya refleksivnoi regulyatsii poznavatel'noi deyatel'nosti (pri shizofrenii). avtopef. diss. kand.psikhol. nauk [Violations of the reflective regulation of cognitive activity (in schizophrenia). Ph. D. (Psychology) Thesis] Moscow, 1983. 16 p.
 23. Shakhmaty dlya obshchego razvitiya. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zanyatii v nachal'noi shkole pod redaktsiei V.K. Zaretskogo, A.M. Gilyazova [Chess for general development. Methodological guide for conducting classes in elementary school in ed. V.K. Zaretskii and A.M. Gilyazov]. Moscow, Izdatel'stvo «Otto Raikh'l», 2016. 196 p.
 24. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost' [Methodology of science. Consistency. Activity] Moscow, Editorial URS, 1997. 442 p.

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Information about the authors

Viktor K. Zaretskii, professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State Psychological and Pedagogical University (MSUPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 30.09.2022

Received 30.09.2022

Принята в печать 01.12.2022

Accepted 01.12.2022

СУПЕРВИЗИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ТРАНСЛЯЦИИ РЕФЛЕКСИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ОКАЗАНИЮ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

М.М. ГОРДОН

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>,
e-mail: gordonmm@mgppu.ru

М.М. ГОРДОН

Российский православный университет святого Иоанна Богослова
(АНО ВО «РПУ святого Иоанна Богослова»)
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>,
e-mail: m_gordon@mail.ru

И.А. НИКОЛАЕВСКАЯ

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

Ставится проблема трансляции технологий психолого-педагогического консультирования учащихся по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП). Обсуждаются огра-

нические возможности обучения студентов-консультантов на материале учебных ситуаций. Рассматривается способ трансляции принципов и технологий консультирования средствами РДП через организацию супервизорских и интервизорских групп. Приводится рефлексивный анализ двух вариантов построения супервизорской поддержки студентов-консультантов, осваивающих РДП. При их сопоставлении делаются выводы об общей логической последовательности прохождения ключевых моментов освоения РДП в ходе супервизий, а также об основной особенности супервизорского процесса. В ходе супервизий помощь студентам-консультантам в преодолении ими трудностей освоения подхода строится по тем же принципам РДП, что и оказание ими помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Таким образом студенты получают двойной опыт помощи средствами РДП, доступный для рефлексии: опыт оказывающего такую помощь, и опыт получающего такую помощь.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход, психолого-педагогическое консультирование, трансляция опыта и обучение консультантов, рефлексия опыта групповой супервизии, преодоление учебных трудностей, развитие.

Для цитаты: Гордон М.М., Гордон М.М., Николаевская И.А. Супервизия как элемент трансляции рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 28—48. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300403>

SUPERVISION AS AN ELEMENT OF TRANSMITTING OF THE REFLECTIVE- ACTIVITY APPROACH TO ASSISTANCE IN OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES

MARGARITA M. GORDON

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>,

e-mail: gordonmm@mgppu.ru

MIKHAIL M. GORDON

Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>

e-mail: m_gordon@mail.ru

IRINA A. NIKOLAEVSKAYA

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE),
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>,

e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

The problem of transmitting of technologies of psychological and pedagogical counseling of students on overcoming learning difficulties by means of a reflective-activity approach (RAA) is posed. The limited possibilities of teaching student counselors on the basis of learning situations are discussed. The method of transmitting the principles and technologies of counselling by means of RAA through the organization of supervisory and intervisor groups is considered. A reflective analysis of two options for constructing supervisory support for student counsellors mastering RAA is given. When comparing them, conclusions are drawn about the general logical sequence of passing through the key moments of mastering the RAA in the course of supervision, as well as about the main feature of the supervisory process. In the course of supervision, helping student counsellors to overcome their difficulties in mastering the approach is built on the same principles of RAA as their assistance to school students in overcoming learning difficulties. Thus, students get a double experience of helping with RAA, available for reflection: the experience of providing such assistance, and the experience of receiving such assistance.

Keywords: reflective-activity approach, psychological and pedagogical counseling, transmitting of experience and training of counselors, reflection on work of supervisory groups, overcoming of learning difficulties, development.

For citation: *Gordon M.M., Gordon M.M., Nikolaevskaya I.A. Supervision as an Element of Transmitting of the Reflective-Activity Approach to Assistance in Overcoming Learning Difficulties. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 28–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300403> (In Russ.).*

В последние годы проблема помощи учащимся с низкими образовательными результатами и их учителям поставлена на общероссийском уровне, в рамках национального проекта «Образование» реализуется масштабный проект поддержки школ с низкими образовательными результатами учащихся [8]. Соответственно возрос запрос на трансляцию эффективных методов работы с детьми с трудностями в обучении, в том числе методов работы в формате индивидуальной помощи. По результатам масштабного опроса школьных учителей и родителей учащихся из 8 федеральных округов Российской Федерации, реализованного Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в рамках Мониторинга экономики образования в

2020—2021 учебном году, 41,6% родителей детей с низкими академическими результатами отметили недостаток индивидуального внимания со стороны учителей как то, что больше всего мешает учебе их ребенка в данной школе. При этом 19,7% учителей, работающих в школах, где более половины детей имеют низкие академические результаты, отмечают у себя дефицит навыков индивидуального обучения таких детей (и то же отмечают 15% учителей в среднем по выборке) [7]. Также в этом исследовании отмечается потребность учителей в помощи со стороны специалистов, в частности, педагогов-психологов в работе с неуспевающими, и фиксируется нехватка такой помощи (у 59% учителей из школ, где больше половины неуспевающих детей, и у 48% в целом по выборке).

Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию консультативной психолого-педагогической помощи детям и подросткам в преодолении учебных трудностей (далее РДП) изначально возник как ответ на проблему помощи неуспевающим учащимся и за прошедшие годы успешно использовался в работе с самыми разными категориями детей, испытывающих трудности в обучении [5]. В последнее время существенно вырос запрос на освоение опыта РДП не только со стороны педагогов, но и со стороны школьных психологов. В этой ситуации особенно актуальной становится проблема его трансляции.

Трансляция РДП как проблема

Задача целенаправленной трансляции РДП ставилась с 2004 года, и практика трансляции развивалась в двух направлениях — учителям (в форме повышения квалификации и в контексте ряда проектов) и студентам-психологам факультета консультативной и клинической психологии МГППУ (первоначально просто как способа индивидуальной помощи со стороны студентов детям с трудностями в учебе в контексте педагогической практики, с постепенной трансформацией именно в трансляцию РДП). В фокусе внимания данной статьи — опыт трансляции РДП студентам (как возможный прототип трансляции подхода школьным психологам, а также учителям в качестве инструмента для индивидуальной помощи учащимся).

Проблемы, встающие при трансляции РДП, связаны с его спецификой. Консультативная психолого-педагогическая помощь учащимся в преодолении учебных трудностей средствами РДП основывается на ряде *принципов*, самые основные из которых: *поддержка консультантом субъектной позиции ребенка в процессе взаимодействия; сотрудничество взрослого и ребенка, при котором ребенок справляется с трудностями, а взрослый ему помогает (с ведущей ролью ребенка); организация деятельности*

в зоне ближайшего развития ребенка; рефлексия и перестройка на основе рефлексии способов деятельности, как ключевой инструмент преодоления каждой конкретной трудности; осознание и интериоризация средств и способов совместной деятельности, как общих способов преодоления трудностей, также происходящая через рефлексия [4; 5]. Предлагаемый тип взаимодействия взрослого с ребенком существенно отличается от того, что привычно и в педагогической практике, и в обычном бытовом взаимодействии. Дополнительную сложность создает то, что по типу взаимодействия — это консультативная практика, однако весь процесс работы строится на материале учебной деятельности, трудностей ребенка в освоении учебного материала, что привычно ассоциируется с педагогическим процессом.

Значительный опыт попыток трансляции РДП в традиционных формах показывает, что в лекционном формате идеи и теоретические положения подхода чаще всего не воспринимаются. Используя известный термин Ж. Пиаже, можно сказать, что при лекционном формате происходит *ассимиляция* теоретических положений РДП, т. е. «вписывание» их в традиционные представления о педагогической практике, в которой ребенок должен осваивать учебную программу по плану, заданному учителем. И тогда слова о сотрудничестве, субъектной позиции ребенка и ее поддержке воспринимаются как гуманистические лозунги, тезис о необходимости работы в зоне ближайшего развития — как привычные пожелания индивидуализации обучения. То, что в эти слова вложен *буквальный смысл*, остается непонятым.

После того как обучающие программы были дополнены процедурами, отчеты предупреждающими ассимиляционные процессы (фиксацией стартовых представлений обучающихся о ключевых терминах с последующей фокусировкой на различиях в понимании), насыщены разборами кейсов и интерактивной работой с элементами тренинга и видеотренинга, уровень понимания повысился, что можно фиксировать по адекватности вопросов, обратной связи, содержанию итоговых заданий студентов. Тем не менее, опыт показывает, что *до тех пор, пока студент не встает в ответственную деятельностьную позицию — т. е. не идет сам помогать ребенку, противоречия полученных представлений, ставших неким идеалом, ориентиром и замыслом для работы, с привычными студенту способами помощи ребенку остаются скрытыми от него. Обнаружить и преодолеть их возможно только в практической деятельности*. Таким образом, необходимым и незаменимым элементом трансляции РДП оказывается этап практической деятельности осваивающего подход студента (или специалиста) под супервизией опытных РДП-консультантов.

Супервизия является традиционным и признанным элементом обучения, профессионального развития и повышения квалификации

специалистов помогающих профессий, в первую очередь психологов-консультантов и психотерапевтов. Перед каждым консультативным подходом встает вопрос о выборе или выработке модели супервизии, адекватной данному подходу, специфике и условиям консультативной практики. Кроме того, контекст, цели и задачи конкретного супервизорского процесса определяют, как будут сочетаться и в каком соотношении находиться и реализовываться обучающая, поддерживающая, консультативная, экспертная и другие функции супервизии [3; 9].

В РДП, как помогающей практике, формы поддержки начинающего помощника более опытным развивались с первых опытов трансляции подхода. Однако сам РДП только с 2013 года начинает осознаться и определяться как система «принципов, вытекающих из них ограничений и наработанных за это время технологий оказания консультативной помощи субъектам образовательного процесса (учащимся и учителям) по преодолению ими трудностей, возникающих в учебной деятельности, но направленной на развитие в целом» [5, с. 10]. И прошло определенное время до настоящего обретения подходом идентичности в качестве практики психолого-педагогического консультирования. (Четкие границы определить сложно, но например в трансляции РДП студентам осознанно обсуждать с ними этот вид помощи именно как *консультирование* по преодолению трудностей в учебной деятельности мы начали примерно с 2017 года, и тогда же рефлексивная поддержка студентов, индивидуально помогающих детям средствами РДП в ходе педагогической практики, начала обретать черты супервизорского процесса, а потом так нами называться).

По причине увеличения запроса на освоение РДП и появления масштабных проектов, связанных с трансляцией, задача трансляции РДП выходит на первый план. Видение этапа практической деятельности начинающего консультанта в РДП под супервизией, как необходимого элемента трансляции РДП, ставит перед нами, как необходимую, задачу разработки адекватной подходу модели супервизии. Первый шаг к этому — рефлексия и осмысление наработанного опыта супервизии студентов в рамках педагогической практики как элемента трансляции РДП в качестве консультативного подхода, чему и посвящена данная статья.

Организационный контекст анализируемого опыта супервизий начинающих студентов-консультантов в РДП

На втором курсе бакалавриата направления Психология по программе «Психологическое консультирование» одним из вариантов прохождения педагогической практики является оказание индивидуальной

психолого-педагогической консультативной помощи детям и подросткам в преодолении учебных трудностей средствами РДП под супервизией опытных РДП-консультантов — руководителей практики. Выбирающие это направление практики студенты знакомятся с основами РДП либо на первом курсе в рамках дисциплины по выбору «Психолого-педагогическая помощь детям с трудностями в обучении» (преподаватели — В.К. Зарецкий и М.М. Гордон), либо в самостоятельной работе с литературой по РДП, дополненной несколькими вводными к работе на практике занятиями. Практика проводится на двух базах (место прохождения также выбирается студентами) — в общеобразовательной школе, где студенты оказывают индивидуальную помощь учащимся начальной и/или средней школы под супервизией Ирины Николаевской, и в Социально-реабилитационном центре «Возрождение», где оказывается помощь по преодолению учебных трудностей подросткам, проходящим в центре реабилитацию от наркотической зависимости, под супервизией Михаила Гордона. Маргарита Гордон является общим куратором этого направления практики. Практика проходит в режиме раз в неделю с октября по май, за исключением сессии и каникул. Опыт такого проведения практики насчитывает 5 лет.

Способ организации рефлексивно-супервизорской работы выстраивался каждым супервизором с учетом условий и контекста работы на конкретной базе, различия в форматах во многом связаны с этим. В СРЦ «Возрождение» подростки живут постоянно. В день занятий со студентами подготовка домашних заданий организуется в общем зале, работа с подростками длится 2,5—3 часа. Запросы на помощь от подростков к студентам-консультантам формируются в день практики (есть пары «студент-консультант — учащийся», которые работают длительное время, но также есть и студенты-консультанты, работающие с разными подростками в зависимости от актуального запроса в конкретный день). Студентов всегда меньше, чем подростков, приходящих на встречу, и студенты работают с тем из подростков, у кого сегодня есть запрос. Также в центре часть подростков являются «опытными клиентами», так как уже работали со студентами-консультантами в предыдущий учебный год. После занятий на их рефлексии и обсуждение в ходе групповой супервизии отводится 2—2,5 часа, но есть возможность, по желанию студентов, увеличивать это время, пока не будут разобраны все актуальные вопросы (что нередко и происходит).

В общеобразовательной школе создается договоренность о работе конкретного ребенка с конкретным студентом или парой (танемом) студентов. Детям участие в работе со студентами анонсируется через рассказ о том, какая помощь предлагается, и на занятия приходят только те, кто заинтересовался и согласился (и чьи родители также выразили

согласие). Ребенок волен отказаться, если ему не понравилось, может просто больше не прийти на занятия. Работа студента-консультанта с ребенком длится от 45 минут до часа, супервизии не более 2 часов, в которые необходимо уделить время на обсуждение опыта каждого.

Далее приводится рефлексивный анализ опыта супервизорской помощи студентам-консультантам, как элемента трансляции РДП,работанного на каждой из этих двух баз практики. Нам представляется особенно ценной рефлексия опыта, сложившегося у двух разных супервизоров (являющихся опытными консультантами РДП со своими стилями работы) применительно к разным условиям, — по Н.Г. Алексееву через рефлексию решения задачи на двух содержаниях проступает общий способ решения задач такого типа [1]. В нашем случае — общий способ организации супервизии начинающих консультантов в РДП, через рефлексию решения задачи организации супервизии в разных условиях, *но с общей идеей*. Перед анализом опыта — коротко об общей идее.

Общий замысел совместной работы студентов-консультантов с супервизорами

Общий изначальный замысел супервизоров состоял в попытке построения самой супервизорской поддержки с опорой на принципы РДП, а также в том, что работа в ходе супервизий будет направлена на рефлексию возникающих у студентов-консультантов трудностей, способов деятельности, которые к ним приводят, и перестройке этих способов. Работа над трудностями с акцентом на способы деятельности является изначальной договоренностью между супервизорами-руководителями практики и студентами, потому что и нам, и им очевидно, что *они приступают к практике в ситуации, когда средств у них еще недостаточно*. Здесь можно провести аналогию между учеником, который учится тому, чего еще не умеет и поэтому испытывает трудности, и студентом, который учится помогать, но еще не умеет и потому аналогично испытывает трудности. Это выравнивает позиции ученика и студента-консультанта. Кроме того, студент-консультант приобретает опыт получения помощи в РДП от супервизора и сам может те же способы помощи транслировать в собственной работе с ребенком.

Залогом же безопасности процесса является то, что в результате предварительной подготовки у студентов есть представление о ключевых принципах РДП, о вытекающих из них ограничениях (что противоречит принципам, чего надо избегать в работе); у них появляется образ того, с чем можно соотноситься в работе. Хорошо этот образ сформулирован В.К. Зарецким: «В качестве критерия, по которому мы предлагаем отли-

чать тех, кто работает в рамках РДП, а не просто использует соответствующую терминологию, мы предлагаем рассматривать именно позицию консультанта в совместной деятельности. Если это позиция сотрудника, который поддерживает процесс самостоятельного разрешения другим человеком (ребенком) проблемы (учебной трудности), поддерживает его рефлексию и содействует развитию его способности преодолевать трудности, восполняя различные «дефициты» (в том числе и рефлексивный), то такого специалиста можно рассматривать как стремящегося действовать в рамках РДП. Если же это позиция обучающего, наставляющего, развивающего, корректирующего, воспитывающего или другим образом воздействующего на другого человека, то при такой позиции РДП становится невозможным, какой бы ни была терминология данного специалиста» [5]. Важно, что этот же критерий приложим и к деятельности супервизора. А рефлексия студентом-консультантом вместе с супервизором опыта помощи учащемуся в РДП — процесс помощи студенту в поиске его способов воплощения этого идеала в своей деятельности.

Рефлексивный анализ супервизорской помощи студентам-консультантам в РДП при работе с учащимися общеобразовательной школы

Данный анализ учитывал предыдущий опыт, но в большей мере его предметом является опыт групповой супервизорской поддержки работы студентов-консультантов второго курса на базе начального звена общеобразовательной школы в 2021—2022 учебном году. В работе приняли участие 8 студентов, три из которых изучали общий курс «Психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей», а пять проходили короткую подготовку перед практикой. Всего состоялось 21 занятие, первое вводное, на котором были озвучены практические и теоретические основы работы в РДП, 19 основных практических занятий и одно завершающее. Практические занятия выстраивались по схеме: работа с ребенком, общая групповая рефлексия с обсуждением каждого случая. После каждого занятия студенты делали рефлексивные записи в дневник, в которых отражали свой анализ практической работы и супервизии.

Основа групповой рефлексивной работы состояла из следующих ключевых моментов: помощь студентам-консультантам в рефлексии собственной позиции в процессе занятия — разделение консультативной и педагогической позиции, осмысление реализации базовых принципов консультирования в РДП, которые помогают сохранить именно консультативную позицию; совместное осмысление творческого потенциала студента-консультанта в реализации принципов РДП; представ-

ление кейса работы с учеником по заданной модели. На этом основании выстраивается «второй этаж» групповой работы — введение временной перспективы, анализ каждого занятия в контексте динамики и перехода занятия в занятие, анализ случая ученика в динамическом ключе, анализ позиции консультанта в динамическом ключе. Рассмотрим каждый из этих блоков подробнее.

Групповая рефлексия позиции консультанта и разделение педагогической и консультативной позиций. Принципы консультирования средствами РДП обозначают особую область работы с учащимися, отличая ее от педагогической работы. Соблюдение принципов сотрудничества, поддержки субъектной позиции и др. смещают фокус внимания с достижения целей обучения учащимся на собственно **процесс** освоения предметного материала. Предметом совместной работы консультанта и учащегося становится *индивидуальный процесс* присвоения учащимся культурных способов и средств, необходимых для освоения того или иного учебного материала. Таким образом, консультант не фокусируется на цели «выполнить задание», «освоить материал» или «разобрать тему», а выстраивает совместную работу с учащимся, *рефлексируя с ним его индивидуальные способы деятельности*, которыми он пользуется для достижения учебных целей. Такое различие достаточно специфическое и далеко не всегда «схватывается» студентами в процессе освоения подготовительного курса, поэтому зачастую проблема разделения педагогической и консультативной позиций становится первым проблемным эпицентром групповой рефлексивной работы. Регулярно студенты-консультанты испытывают трудности в переносе фокуса внимания с цели на процесс совместной деятельности. Наиболее частые причины, которые студенты указывают в ходе совместной рефлексии — ответственность за успешность учащегося, чувство вины перед учащимся, если он уйдет с занятия с невыполненным заданием, ориентировка на запрос родителя или учителя и т. п. Достаточно часто способом преодоления этой проблемы является совместная рефлексия способов реализации принципа сотрудничества, который подразумевает равенство позиций консультанта и учащегося в процессе совместной деятельности. Начинающему консультанту бывает сложно дистанцироваться от идеи «экспертности» собственной позиции, поскольку совместная работа с учащимся реализуется на предмете учебной деятельности. В таком случае групповая рефлексия выстраивается вокруг идеи отказа от экспертной позиции, так как студент-консультант не обучает предметному материалу учащегося, а вместе с ним рефлексирует способы деятельности учащегося; и если в предметном учебном материале консультант чаще всего ориентируется лучше учащегося, то с индивидуальными способами деятельности учащегося он не знаком, что и «уравнивает» позиции консультанта и

учащегося. Консультант обладает культурным опытом учебной деятельности, которая вызывает трудности у учащегося, но не имеет представления об индивидуальных способах деятельности учащегося, которые, в свою очередь, доступны последнему. Возникает некоторый баланс культурных средств, благодаря которому появляется возможность построения отношений сотрудничества и обмена культурным опытом.

Также в рамках рефлексии реализации принципа сотрудничества и разделения педагогической и консультативной позиции эвристична идея построения совместного замысла деятельности студента-консультанта и учащегося. Частой трудностью начинающего консультанта является «пропуск» этапа по выстраиванию совместного замысла деятельности — учащийся обозначает проблему или запрос, консультант начинает организовывать деятельность в ответ на полученный запрос и «встает у руля», направляя совместную с учащимся деятельность, тогда как учащийся остается в роли «ведомого», которому недоступен замысел консультанта. В такой ситуации становится невозможной и реализация принципа поддержки субъектной позиции, так как учащийся не получает возможности проявлять собственную инициативу, раскрывать собственный замысел и управлять совместной деятельностью. Таким образом, предметом групповой рефлексии становятся ситуации, в которых студент-консультант «упустил» возможность построения совместного замысла занятия и повел работу по своей собственной задумке.

Совместное осмысление творческого потенциала студента-консультанта в реализации принципов РДП. Итак, пройдя первый блок рефлексивной работы по осмыслению специфики позиции консультанта и реализации принципов сотрудничества и поддержки субъектной позиции, студент-консультант обретает почву под ногами в виде операционализации базовых представлений об организации консультативного процесса средствами РДП и может двигаться вперед в осмыслении своих собственных способов консультативной работы, расширяя их творческий потенциал. На этом этапе предметом совместной рефлексивной работы зачастую становятся обсуждения конкретных трудностей работы студента-консультанта с учащимся, происходит совместный поиск творческих решений и подбора специфических консультативных технологий. К примеру, большое количество трудностей у начинающего консультанта может вызывать работа с учащимся с негативным отношением к ошибке, который избегает возможных ситуаций затруднения или воспринимает их крайне болезненно. В таких случаях совместная рефлексивная работа может выстраиваться вокруг поиска границ зоны ближайшего развития учащегося — какой вариант заданий или упражнений не будет вызывать у него негативных реакций, как организовать для учащегося ситуации успеха в совместной деятельности, помочь испытать альтернативный опыт. Вари-

аций таких интервенций может быть бесконечное количество — от работы на материале начальной школы до создания собственных настольных игр только с элементами учебного материала. Постепенно студент-консультант обретает свой собственный стиль консультирования, используя игровые или любые другие дополнительные ресурсы.

Представление студентом-консультантом кейса работы с учащимся по многовекторной модели ЗБР. Изначально супервизор предлагает студенту-консультанту представлять свой случай работы с учащимся через модель этапов работы: как выстраивался контакт, как выстраивались отношения сотрудничества и совместный замысел, как реализовывалась совместная работа над способами деятельности и как была организована совместная рефлексия. Однако по мере освоения и рефлексии собственной консультативной позиции студент замечает все больше деталей совместной работы с учащимся, делает предположения о границах его ЗБР, как в учебной деятельности, так и в рамках других его способностей, которые проявляются в занятиях. С увеличением количества материала возникает потребность в его систематизации и осмыслении. Супервизор предлагает консультантам использовать многовекторную модель зоны ближайшего развития [8] для конструирования своего кейса. Являясь инструментом конструирования представлений об учащемся, модель позволяет гибко обозначать «векторы развития» способностей учащегося, которые проявляются в совместной работе, и обозначать их. К примеру, векторами могут быть субъектная позиция учащегося, его способность к выстраиванию отношений сотрудничества, его способность к рефлексии деятельности, способность действовать в уме, конструктивное отношение к ошибке и т. д. Таким образом, консультант получает гибкий инструмент представления случая работы с учащимся, может обозначать с его помощью зоны ближайшего развития актуализированных способностей, отмечать наиболее ресурсные для совместной работы векторы развития и проблемные эпицентры — преграды, которые «блокируют» развитие той или иной способности. К примеру, учащийся и консультант могут обладать прочным контактом и отношениями сотрудничества, учащийся доверяет консультанту, способен обратиться за помощью и не боится делиться собственным мнением и замыслом совместной деятельности, но при этом учащийся может испытывать крайне негативное отношение к собственным ошибкам. Вектор способности к сотрудничеству в этой ситуации является ресурсом для консультирования, а вектор отношения к ошибке содержит в себе проблемный эпицентр «негативное отношение к ошибке», которое блокирует возможное продвижение в предметном материале. В таком случае предметом совместной групповой рефлексии являются возможные интервенции по работе с отношением к ошибке в опоре на отношения сотрудничества.

На данных базовых основаниях выстраивается совместная групповая работа консультантов и супервизора. Тем не менее, в нашей работе присутствует временная перспектива — студенты-консультанты работают с учащимися в течение всего учебного года, таким образом, наиболее интересным материалом для совместной рефлексии является вопрос динамики студента-консультанта и учащегося. Анализируя занятия как связанный непрерывный процесс, студенты-консультанты выстраивают динамическую картину, как развития своих компетенций, так и развития учащегося. Ключевым моментом совместной с супервизором рефлексии в данном аспекте становится совместная выработка стратегий консультативной работы. Эта работа происходит благодаря концептуализации случая с помощью многовекторной модели ЗБР — совместно с супервизором студент-консультант выдвигает гипотезы о наличии проблемного эпицентра учащегося и предполагает возможные стратегии по совместному преодолению эпицентра с опорой на ресурсы способностей учащегося и ресурсы совместной работы студента-консультанта и учащегося. Таким образом, каждая групповая рефлексивная встреча проверяет адекватность самой предположенной стратегии консультирования и ее реализации, фиксирует динамику учащегося, корректирует стратегию консультирования в зависимости от новых данных, появившихся на занятии, и связывает актуальное занятие со следующим, выстраивая временную перспективу консультативной работы.

Рефлексивный анализ супервизорской помощи студентам-консультантам в РДП при оказании ими помощи учащимся на базе СРЦ «Возрождение»

Для понимания специфики супервизии и интервизии в данном опыте необходимо рассказать о содержательных особенностях практики на данной базе. Она проходит уже в пятый раз на базе ГБУ СРЦ «Возрождение» — государственном реабилитационном центре для подростков с химическими зависимостями. Подростки проходят программу, как правило, в течение нескольких лет. Важными особенностями реабилитационной программы является постоянное проживание участников программы в Центре интенсивное психологическое сопровождение каждого, включающее различные групповые форматы помощи, постоянную совместную деятельность участников программы. В период реабилитации обучение в общеобразовательной школе проходит для участников программы дистанционно, индивидуально или коллективно, они также сдают экзамены в 9 и 11 классе. Помощь со стороны студентов в рамках педагогической практики является дополнительной поддержкой подростков в решении

образовательных проблем. Очевидно, что у большинства участников программы существуют серьезные трудности и пробелы в учебной деятельности, связанные как с учебными предметами, так и с ее смысловой основой. При этом преодоление этих трудностей, восстановление учебной деятельности является важной составляющей реабилитации и возвращения к самостоятельной полноценной жизни. Опыт взаимодействия с СРЦ «Возрождение» показывает, что РДП очень хорошо подходит для решения этих задач. Важно отметить, что участники практики не вмешиваются ни в какие основные реабилитационные процессы программы, деятельность четко очерчена помощью с учебной деятельностью. При этом и реабилитационная программа, и РДП способствуют развитию субъектности, самостоятельности, умения сотрудничать, принимать помощь и оказывать ее, принятию ответственности за свою жизнь.

Помощь в преодолении учебных трудностей в рамках описываемой практики проходит с октября по начало июня, еженедельно (за исключением периода студенческой сессии и каникул). Такой формат позволяет студентам получить полноценный опыт психолого-педагогического консультирования. Группы студентов — обычно 7—10 человек (в разные годы по-разному), подростков, участвующих в занятиях, — обычно около 20 человек. Занятия проходят в одном помещении в течение 2,5—3 часов во второй половине дня. Предмет работы и кто из студентов кому из учащихся оказывает помощь определяется каждую неделю по ситуации. Иногда возникают постоянные пары «студент-консультант — учащийся», которые взаимодействуют в течение всей практики. Возможна также работа одного или нескольких консультантов с несколькими учащимися одновременно, например, на основе какого-то определенного учебного предмета. Все взаимодействие строится на договоренностях с каждым подростком, с учетом того, что, например, ребята могут иногда по тем или иным причинам не присутствовать на занятии. Также бывают драматичные ситуации, аналогичные встречающимся и в неучебном консультировании, когда подростки неожиданно уходят из центра, и, соответственно, консультативное взаимодействие обрывается. Ведущий (руководитель) практики также проводит консультации с подростками с учетом замысла, чтобы на всех занятиях у каждого подростка была возможность получить необходимую помощь. Поскольку клиентов больше, чем консультантов, ведущий практики обычно ситуативно занимается с неопределившимися или с новыми участниками программы.

Отдельно стоит отметить вариативность предметного поля взаимодействия. Наряду со всеми школьными предметами, запросы могут быть связаны, например, с подготовкой к творческим вступительным экзаменам (рисунок), а также с занятиями по специальностям колледжей (например, автомеханике или сестринскому делу). Исходные замыслы под-

ростков тоже различаются — от ситуативной помощи при выполнении домашнего задания до целенаправленной подготовки к экзаменам для поступления на выбранные специальности в высшие или средние специальные учебные заведения. Один из важных критериев успеха занятий — когда подросток в процессе находит содержательно интересную для себя деятельность, смысл которой для него перерастает ситуативный и социальный уровень.

Обсуждение проведенной работы после занятий является ключевым процессом, как для профессионального развития студентов, так и для эффективности оказываемой ими помощи. Эти обсуждения строятся на тех же принципах РДП, что и сама консультативная практика. Подобные обсуждения практикуются на протяжении всего существования РДП при анализе занятий, начиная с нытвенских Летних школ [5], и называются в подходе рефлексиями. Для описываемой практики рефлексии обладают рядом особенностей.

1. Как и любой процесс в РДП, рефлексия должна иметь смысл для каждого участника, поэтому в начале практики ведущим предлагается замысел на рефлексии занятий как вид деятельности, совместно с участниками обсуждается подходящий и удобный для каждого формат. Так, последние годы все рефлексии записываются на диктофон (со строгим соблюдением конфиденциальности в отношении подростков) и выкладываются в общую для участников группу в мессенджере, с условием доступа только участников. В случае, если участник не может остаться на обсуждение, его просят записать анализ собственной работы и также выложить в группу в виде голосового сообщения. В ходе практики общий смысл рефлексий периодически «обновляется» участниками. Этот процесс может быть инициирован ведущим, особенно если в группе ощущаются снижение интереса или эмоционально-напряженная обстановка.

2. Последовательность обсуждения определяется желанием участников. Замысел на обсуждение консультации определяет сам практикант (студент-консультант). Рассказ происходит в свободной форме. Обычно сначала рассказывается о фактическом содержании занятия. В процессе могут подниматься вопросы о возникших сложных ситуациях и собственных трудностях, после чего при желании студента-консультанта происходит их коллективное обсуждение: задаются уточняющие и рефлексивные вопросы, предлагаются возможные варианты решения. Часто в завершение обсуждения студентом-консультантом проговаривается его замысел на следующее занятие.

3. Ведущий практики выступает на рефлексии в первую очередь в качестве консультанта по процессу решения проблем в деятельности. Для этого необходимо устанавливать и поддерживать эмоциональный, смысловой и позиционный контакт с каждым участником, прояснять замы-

сел, поддерживать рефлексивную деятельность, помогать осознавать и перестраивать способы консультативной помощи, т.е. фактически делать все то, что студенты-консультанты делают на занятиях с подростками. Также дополнительно важно уметь организовывать и вести коллективное обсуждение. Так как ведущий ведет и собственную консультативную работу с подростками центра, то он тоже, наряду со всеми, рефлексивует собственные занятия, обычно последним, если на это остается время и сохраняется интерес у участников. Это еще больше делает групповые обсуждения похожими скорее на интервизию, чем на супервизию.

4. С опытом у участников меняются акценты в рефлексии. В начале практики она больше посвящена содержанию занятия, описанию собственных действий и действий подростка, причем часто недифференцированно, с использованием слова «мы», т.е. «мы решили эту задачу», «мы сделали» и т.д., и приходится вопросами прояснять, кто же что делал. В дальнейшем обсуждение часто сразу начинается с описания сложной ситуации или трудности, со все более естественным и адекватным использованием в речи понятий РДП. При этом желание поделиться и эмоционально отреагировать только возрастает, вероятно из-за большего доверия к участникам и ведущему.

5. В процессе рефлексии поднимаются и обсуждаются в том числе и методические вопросы РДП, например:

- что делать, если ребенок отказывается от помощи или не хочет заниматься учебной;
- как создать совместный с ребенком замысел на занятие;
- как организовать рефлексивную работу на разных этапах занятия;
- как определить зону ближайшего развития и проблемный эпицентр;
- как работать со способом.

Также на протяжении всей практики обсуждаются общие вопросы:

- чем помощь в РДП отличается от репетиторства;
- эффективнее ли помогать с учебными предметами, в которых консультант сам разбирается, или с незнакомыми, или с теми, в которых у самого консультанта есть трудности;
- каким должно быть соотношение активности консультанта и клиента;
- как относиться к собственным ошибкам.

Для ведущего практики принципиально, чтобы студенты сами для себя отвечали на эти вопросы в те моменты, когда они становятся для них актуальными. Именно так вырабатываются собственная позиция, принципы и способы деятельности.

6. Важным этапом является подготовка к завершению практики. Это отдельная психологически сложная задача, особенно для тех практи-

кантов, кто работал с постоянным клиентом. Как ни странно на первый взгляд, в этом может помочь подготовка отчетных материалов по практике. Такие документы, как «Записка сменщику», «Описание кейса» и сам дневник практики перестают быть формальностью и позволяют еще раз отрефлексировать полученный опыт и эмоционально подготовиться к завершению и расставанию с ребятами. Иногда анализ практикантами собственной деятельности и профессионального развития может выходить на уровень концептуализации и представлять уже научный интерес [2].

Выводы

При сопоставлении представленных рефлексивных анализов опыта супервизий проступает общая структура супервизорского процесса в РДП в контексте трансляции подхода студентам.

Супервизорский процесс строится как помощь студентам-консультантам в преодолении трудностей в консультативной деятельности, опирающаяся на принципы РДП, что означает сотрудничество и субъект-субъектное взаимодействие студента-консультанта и супервизора. Таким образом, студенты получают двойной опыт помощи средствами РДП, доступный для рефлексии: опыт оказывающего такую помощь, и опыт получающего такую помощь.

Первым шагом студента-консультанта, начинающего работать в РДП, становится деятельностное «вхождение» в позицию сотрудника, что проявляется через попытки установления эмоционального, смыслового и позиционного контакта с ребенком. Трудности контакта становятся первым фокусом рефлексивно-супервизорского процесса. Через рефлекссию с поддержкой супервизором деятельностных различий педагогической и консультативной позиции, постановку задачи установления контакта и создания общего с ребенком замысла совместной работы, и нахождение потом в ситуации консультации собственного способа это сделать, студент-консультант обретает первый собственный опыт сотрудничества.

На следующем этапе, с опорой на обретенный опыт самостоятельного инициированного субъект-субъектного взаимодействия с ребенком («почвы под ногами»), студент-консультант начинает осваивать инструменты и технологии РДП через собственные попытки организации рефлексии ребенка при работе с ошибкой, организации итоговой рефлексии и т. п., а также через построение замысла каждого следующего занятия-консультации с опорой на рефлекссию предыдущего из позиции сотрудника. А супервизорский процесс фокусируется на работе с возникающими у студента-консультанта трудностями в этом, рефлексии и перестройке способов деятельности студента, с которыми связаны труд-

ности, осмыслении успешных способов и т. д. — т. е. строится аналогично помощи ребенку в РДП.

По мере накопления опыта студентом-консультантом и появления перспективы, в зоне его ближайшего развития оказывается (и начинает выходить в фокус супервизорского процесса) анализ динамики ребенка из консультации в консультацию, построение стратегии консультативного процесса. И многовекторная модель ЗБР из ориентира и способа мышления супервизора начинает становиться инструментом объемного видения студентом консультативного процесса, концептуализации случая и обретения им способности строить работу с учетом ЗБР ребенка по разным векторам и проблемного эпицентра, использовать ресурсы живой ситуации взаимодействия для содействия преодолению ребенком трудности в эпицентре, его развитию. Взаимодействие студента-консультанта с супервизором становится на этом этапе не просто сотрудничеством, а сотворчеством. При этом важно отметить, что в групповой супервизорской работе прохождение этапов студентами-консультантами происходит асинхронно, переход с этапа на этап не является «окончательным», обретение позиции сотрудника не происходит одномоментно, освоение РДП нередко сопровождается драматичными моментами «потери позиции».

Заключение

В этой статье сделан только самый первый шаг в направлении к созданию модели супервизии в РДП, решение этой задачи требует дальнейших исследований. Следующими шагами должны стать дополнительная фиксация динамики каждого учащегося и каждого студента-консультанта, с последующим их анализом в контексте содержания рефлексивно-супервизорского процесса и способов работы супервизора; рассмотрение вопроса соотношения на разных этапах обучающей, поддерживающей, консультативной и экспертной ролей супервизора (в двух анализируемых опытах в этом есть различия), их границ и способов сочетания; дополнительный анализ ресурса именно групповых супервизий для трансляции РДП. Другой важной задачей нам представляется построение проекта и создание прецедентов организации рефлексивно-супервизорского сопровождения для специалистов (психологов и учителей), обратившихся с запросом именно на освоение РДП, с последующим анализом специфики и способов реализации супервизорской поддержки в такой практике.

Также в рамках педагогической практики есть возможность создания условий, чтобы участники рефлексии-супервизии могли дополнительно

получить опыт ее организации и проведения, например, если ведущий практики будет обращаться за помощью при анализе собственного занятия. Такая деятельность может стать в будущем элементом следующего уровня обучения РДП — подготовки супервизоров в подходе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач. М.: Колледж предпринимательства и социального проектирования, 2002. 137 с.
2. *Гордон М.М., Родионов О.А., Чекмарева В.С., Шайдуллин Д.А.* Динамика отношений сотрудничества консультанта и клиента на примере случаев оказания помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сб. материалов / Под ред. Е.В. Букшиной, В.А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 64—70.
3. *Залевский Г.В.* Психологическая супервизия : учеб. пособие для бакалавриата и специалитета. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 176 с.
4. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188. DOI: 10.17759/chp.2016120309
5. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8—37.
6. *Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
7. *Косарецкий С.Г., Мерцалова Т.А., Сенина Н.А.* Преодоление школьной неуспешности: возможности и дефициты российских школ // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся [Электронный ресурс]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf> (дата обращения: 06.11.2022).
9. *Шукина Ю.В.* Актуальные проблемы супервизорской практики [Электронный ресурс] // Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ: сб. статей. Вып. 1. М.: МГППУ, 2011. URL: https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364_full.shtml (дата обращения 06.11.2022).

REFERENCES

1. Alekseev N.G. Refleksiya i formirovanie sposobu resheniya zadach [Reflection and tasks solution method formation] Moscow: Publ. Kolledzh predprinimatel'stva i sotsial'no go proektirovaniya, 2002. 137 p.

2. Gordon M.M., Rodionov O.A., Chekmareva V.S., Shaidullin D.A. Dinamika otnoshenii sotrudnichestva konsul'tanta i klienta na primere sluchaev okazaniya pomoshchi sredstvami reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Dynamics of cooperation between counselor and klient on the examples of cases of assistance with technologies of reflective-activity approach]. *II Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoi psikhologii i psikhoterapii, posvyashchennaya pamyati Fedora Efimovicha Vasilyuka: sbornik materialov [Second international conference of counseling psychology and psychotherapy in memory of Fedor Efimovich Vasilyuk: collection of materials]* in red. of E.V. Bukshinoi, V.A. Zemtsovoi. Moscow: FBGNU «Psikhologicheskii institut RAO», 2020. Pp. 64—70.
3. Zalevskii G.V. Psikhologicheskaya superviziya : ucheb. posobie dlya bakalavriata i spetsialiteta [Psychological supervision: book for bachelor and specialist programme]. 2-e izd. Moscow: Publ. Izdatel'stvo Yurait, 2019. 176 p.
4. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Tom 12. № 3. Pp. 149—188. DOI:10.17759/chp.2016120309
5. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Formation and essence of reflective-activity approach to counseling psychological help]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2013. Tom 21. № 2. Pp. 8—37.
6. Zaretskii V.K. Evristicheskii potentsial ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Euristic potential of Zone of Proximal Development]. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*, 2008. № 6. Pp.13—25.
7. Kosaretskii S.G., Mertsalova T.A., Senina N.A. Preodolenie shkol'noi neuspeshnosti: vozmozhnosti i defitsity rossiiskikh shkol [Overcoming school failures: possibilities and deficits in Russian schools]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Tom 26. № 6. Pp. 69—82. DOI:10.17759/pse.2021260605
8. Metodika okazaniya adresnoi metodicheskoi pomoshchi obshcheobrazovatel'nyim organizatsiyam, imeyushchim nizkie obrazovatel'nye rezul'taty obuchayushchikhsya [Method of targeted methodological assistance to educational organisations with low educational results of students] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%BF%D0%BE%20%D0%A8%D0%9D%D0%9E%D0%A0.pdf> (data obrashcheniya: 06.11.2022)
9. Shchukina Yu.V. Aktual'nye problemy supervizorskoj praktiki [Actual problems of supervision practice] [Elektronnyi resurs]. Teoreticheskie i prikladnye aspekty deyatel'nosti Tsentra ekstrennoi psikhologicheskoi pomoshchi MGPPU Sbornik statei [Theoretical and Practical Aspects of Emergency Mental Health Center Activity Collection of articles]. Vyp. 1. Moscow: MGPPU, 2011. URL: https://psyjournals.ru/cepp/issue/45364_full.shtml (data obrashcheniya 06.11.2022).

Информация об авторах

Гордон Маргарита Михайловна, старший преподаватель кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>, e-mail: gordonmm@mgppu.ru

Гордон Михаил Михайлович, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии, Российский православный университет святого Иоанна Богослова (АНО ВО «РПУ святого Иоанна Богослова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>, e-mail: m_gordon@mail.ru

Николаевская Ирина Андреевна, старший 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 authors

Margarita M. Gordon, Senior Lecturer, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1800-9524>, e-mail: gordonmm@mgppu.ru

Mikhail M. Gordon, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Faculty of Psychology, Russian Orthodox University of St. John the Theologian, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4883>, e-mail: m_gordon@mail.ru

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

Получена 30.09.2022

Received 30.09.2022

Принята в печать 01.12.2022

Accepted 01.12.2022

РЕЗУЛЬТАТЫ ЛОНГИТЮДНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРОЕКТУ «ШАХМАТЫ ДЛЯ ОБЩЕГО РАЗВИТИЯ»

О.В. ГЛУХОВА

Шахматный клуб «Вертикаль» (Фонд) (ШК «Вертикаль» (Фонд)),
г. Сатка, Челябинская область, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-6199>,
e-mail: ksoo@inbox.ru

С.В. ВОЛИКОВА

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-226X>,
e-mail: svetlanavv2006@yandex.ru

Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>,
e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

В.К. ЗАРЕЦКИЙ

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

Актуальность обусловлена расширением практики введения шахмат в школу как учебного предмета. При этом исследований, посвященных анализу влияния шахмат на развитие и успеваемость учащихся, изучающих шахматы как школьный предмет, крайне мало. Данное диагностическое исследование проводится в рамках проекта «Шахматы для общего развития», реализующегося в г. Сатке Челябинской области с 2004 г. по настоящее время. **Целью**

исследования является установление связи между обучением шахматам в начальной школе по технологии «Шахматы для общего развития» и динамикой развития высших психических функций учащихся, занимающихся шахматами по технологии «Шахматы для общего развития» (N=331), не занимающихся шахматами (N=146) или занимающихся по другим методикам (N=160). В срезовом лонгитюдном исследовании используются методики диагностики развития внимания, памяти, вербального и невербального интеллекта, работоспособности, способности действовать в уме. Всего было проведено три срезового исследования: с учащимися второго класса, в средней школе и в девятом классе. **Результаты** сравнительного исследования показывают, что во втором классе учащиеся, занимающиеся шахматами по технологии «Шахматы для общего развития» в течение года, опережали своих сверстников из групп сравнения почти по всем показателям. По некоторым показателям опережение в развитии сохранялось вплоть до девятого класса. По академической успеваемости учащиеся, занимавшиеся по технологии «Шахматы для общего развития», показали значительно более высокие результаты, чем их сверстники из двух контрольных групп: каждый третий выпускник, из числа поступивших в десятый класс, стал золотым медалистом. Делается вывод о целесообразности использования технологии «Шахматы для общего развития» в начальной школе для когнитивного развития и роста успеваемости в средней и старшей школе.

Ключевые слова: культурно-историческая психология, шахматы для общего развития, рефлексивно-деятельностный подход, высшие психические функции, способность действовать в уме, зона ближайшего развития, метод срезового лонгитюдного исследования, академическая успеваемость.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке группы «Магнетит» в рамках научного социального проекта «Шахматы для общего развития».

Благодарности. Авторы благодарят за поддержку и помощь в сборе данных для исследования президента группы «Магнетит» С.П. Коростелева и исполнительного директора ШК «Вертикаль» А.М. Гилязова.

Для цитаты: Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К. Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 49—75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300404>

THE RESULTS OF A LONGITUDINAL DIAGNOSTIC STUDY ON THE PROJECT «CHESS FOR OVERALL DEVELOPMENT»

OXANA V. GLUKHOVA

Chess Club «Vertical», Satka, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-6199>,

e-mail: ksuu@inbox.ru

SVETLANA V. VOLIKOVA

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-226X>,

e-mail: svetlanavv2006@yandex.ru

YURII V. ZARETSKII

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>,

e-mail: zaretskiyyuv@mgppu.ru

VICTOR K. ZARETSKII

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>,

e-mail: zar-victor@yandex.ru

The relevance is due to the expansion of the practice of including chess into school as an academic subject. At the same time, there are very few studies devoted to the analysis of the influence of chess on the development and academic performance of students studying chess as a school subject. This diagnostic study is being carried out as part of the Chess for Overall Development project, which has been implemented in the city of Satka, Chelyabinsk Region, from 2004 to the present. **The aim** of the study is to establish a relationship between teaching chess in elementary school using the «Chess for Overall Development» technology and the dynamics of the development of higher mental functions of students playing chess using the «Chess for Overall Development» technology (N=331), not playing chess (N=146) or engaged in other methods (N=160). In a cross-sectional longitudinal study, methods are used to diagnose the development of attention, memory, verbal and non-verbal intelligence, performance, and the ability to act in the mind. In total, three cross-sectional studies were conducted: with students in the second grade, in high school and in the ninth grade. The results of a comparative study show that in the second grade, students who played chess using the «Chess for Overall Development» technology for a year were ahead of their peers from the comparison groups in almost all indicators. According to some indicators, the advance in development remained until the ninth grade. In terms of academic performance, students who studied using the «Chess for Overall Development» technology showed significantly higher results than their peers from the two

control groups: every third graduate from those who entered the tenth grade became a gold medalist. The conclusion is made about the expediency of using the «Chess for Overall Development» technology in elementary school for cognitive development and growth in academic performance in middle and high school.

Keywords: cultural-historical psychology, chess for overall development, reflective-activity-approach, higher mental functions, ability to act in mind, zone of proximal development, longitudinal study method, student academic achievement.

Funding. The study was carried out with the financial support of the Magnezit Group as part of the scientific social project “Chess for Overall Development”.

Acknowledgements. The authors are grateful for the support and assistance in organizing the study President of the Magnezit Group S.P. Korostelev and Executive Director of the Chess Club “Vertical” A.M. Gilyazov.

For citation: *Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretskii Y.V., Zaretskii V.K.* The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess For Overall Development». *Konsul'tativnaya psikhologiya psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 1, pp. 49–75. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300404>

Введение

В 2018 г. организаторам международного конгресса «Психическое здоровье и образование» было предложено включить в программу секцию «Шахматы для общего развития: рефлексивно-деятельностный подход». Вопрос о том, какой может быть связь между шахматами и проблемами психического здоровья, которыми занимается Союз охраны психического здоровья (президент Н.В. Треушникова), обсуждался долго. Кратким итогом стало решение о том, что секция «Шахматы для общего развития: рефлексивно-деятельностный подход» имеет право на существование в рамках мероприятия, посвященного проблемам психического здоровья. Секция состоялась и на удивление собрала большое количество не только докладчиков, но и участников. Основная идея связи образования, занятий шахматами и здоровья заключалась в том, что нормой существования современного человека является развитие. То, что человек развивается, является важным условием и признаком психического здоровья. Организаторами секции стали авторы проекта «Шахматы для общего развития», который реализуется в г. Сатке Челябинской области с 2004 г. командой психологов МГППУ, учителей Саткинского района и специалистов шахматного клуба «Вертикаль». Результаты лонгитюдного исследования, которому посвящена данная статья, докладывались в 2018 г. на конгрессе «Образование и психическое здоровье».

В современном российском образовании есть тревожные тенденции роста количества учащихся с трудностями в обучении, хронически неуспевающих, детей с особенностями развития. Гуманная идея инклюзивного образования далеко не всегда подкрепляется созданием условий для образования и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. В общеобразовательной школе такие дети нуждаются в индивидуальной помощи и сопровождении, но учителя и психологи к этому не подготовлены. Хроническая неуспеваемость ведет не только к низкому уровню образования, но и создает угрозу психическому здоровью учащихся, повышает риск их социальной дезадаптации.

В этих условиях адекватным становится поиск новых ресурсов повышения качества образования, новых технологий, способствующих нормальному развитию и повышению академической успеваемости учащихся [13].

Во всем мире Шахматы давно рассматриваются как потенциальный ресурс для системы образования. Исследования, сравнивающие интеллектуальное развитие шахматистов и людей, не играющих в шахматы, проводятся с конца XIX века и до настоящего времени. Результаты показывают, что шахматисты обладают определенными преимуществами в развитии интеллекта перед «обычными» людьми [21; 24].

С конца прошлого века в системе образования на федеральном и региональном уровнях был принят ряд решений, давший «зеленый свет» шахматному всеобучу. В структуре Федерации шахмат России и в ФИДЕ появились комитеты «Шахматы и образование», в компетенцию которых входят вопросы введения шахмат в школу, подготовки учителей и повышения их шахматной компетенции.

Поскольку каждый из этих вопросов подразумевает различные варианты решений, то в настоящее время в системе образования используются разные методики и технологии. В России есть регионы, в которых шахматный всеобуч носит массовый характер: шахматы преподаются едва ли не во всех образовательных учреждениях региона.

В связи с этим тема исследования положительного влияния шахматных уроков на развитие учеников становится актуальной [7; 23].

И если сравнительные исследования шахматистов и не шахматистов проводились давно и регулярно, то исследований, направленных на отслеживание эффективности преподавания шахмат в школе, крайне мало [22; 25].

На международной конференции ФИДЕ по шахматам и образованию, организованной ФИДЕ совместно с Институтом шахмат Армянского государственного педагогического университета в июне 2022 г., докладов об исследованиях, направленных на проверку эффективности шахмат для образования и развития, было на удивление немного. Одним из докладов, в котором приводились данные о пользе преподавания шахмат для развития учащихся, был доклад об опыте реализации про-

екта «Шахматы для общего развития». Все эти годы для отслеживания эффекта шахмат по нашей технологии проводятся регулярные (два раза в год) срезовые обследования трех групп учащихся: 1) занимающихся по технологии «Шахматы для общего развития», 2) не занимающихся шахматами, 3) занимающихся шахматами по другим методикам. Кроме того, отслеживаются образовательные траектории учащихся, занимающихся по инновационной технологии. В данной статье представлены некоторые результаты данного исследования по трем указанным группам испытуемых. Всего за 18 лет было обследовано 1571 учащихся, в том числе 723, занимавшихся по технологии «Шахматы для общего развития». В статье приводятся данные по обработке результатов первых двух этапов исследования, в которых обследованы 637 учащихся, в том числе, 331, занимавшийся по технологии «Шахматы для общего развития».

Суть и краткая история проекта «Шахматы для общего развития»

Обычно, рассказывая о проекте «Шахматы для общего развития», мы начинаем с упоминания о том, что в 1979 г. психолог и к.м.с. по шахматам Н.Г. Алексеев, работавший на кафедре шахмат в ГЦОЛИФКе, высказал идею о том, что шахматы — это игра, как будто специально созданная для развития способности действовать в уме [2]. Как говорят шахматисты, если человек не может представить позицию на доске в уме и мысленно в ней действовать, то он играет не в шахматы, а в «деревянных солдатиков».

Способность опытного шахматиста мысленно на протяжении многих часов удерживать позицию, рассчитывать, сопоставлять и оценивать в идеальном плане различные варианты ее изменения с учетом возможных, часто не предсказуемых действий противника, обоснованно выбирать лучший связана с целым рядом интеллектуальных преимуществ по сравнению с человеком, который этими способностями не обладает. Но если речь идет не о шахматистах, для которых шахматы — это жизнь, игра и повышение своего мастерства имеет огромный смысл, а о детях, для которых шахматы — это обычный учебный предмет, то будут ли шахматные уроки потенциальным ресурсом для образования и развития в ряду таких наук, как математика, география, физика?

Таким образом, возникает ряд вопросов: *как преподавать шахматы, чтобы занятия ими были полезны каждому? При каких условиях занятия шахматами могут содействовать когнитивному, а, возможно, и личностному (в широком смысле слова) развитию ребенка, даже если его интересы далеки от шахмат.*

Проект «Шахматы для общего развития» был изначально задуман самим автором идеи Н.Г. Алексеевым и двумя людьми, которых заинтересовала возможность ее реализации. Это были международный гросс-

мейстер ФИДЕ, тренер по шахматам Ю.С. Разуваев и один из авторов данной статьи, психолог В.К. Зарецкий. Обстоятельства сложились так, что с 2004 г. проект реализовывался уже без Н.Г. Алексева, а с 2005 г. и без Ю.С. Разуваева [1; 16; 17]. Шахматным куратором проекта стал исполнительный директор ШК «Вертикаль» г. Сатки, мастер ФИДЕ, А.М. Гилязов, взявший на себя также организационные функции [10].

Итак, в основу проекта изначально были положены три идеи, из которых вытекали три проблемы: 1) как построить преподавание шахмат, чтобы занятия ими создавали условия для развития способности действовать в уме; 2) как помочь учителю осуществлять перенос способностей, развиваемых на шахматах, на другие учебные предметы и виды деятельности, чтобы развитие имело «общий эффект»; 3) чем и как заинтересовать детей, чтобы они занимались шахматами, даже если сама игра не представляет для них особого интереса?

Первая проблема была решена путем привлечения учителей к реализации идеи в авторской позиции. То есть инициаторы проекта честно признались в том, что технологически идея пока не разработана, но для учителей есть возможность заняться творческой деятельностью по поиску путей ее реализации. Научные психологические основания у данной идеи были в виде представлений о связи обучения и развития в культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский), о формировании внутреннего плана действия (способности действовать в уме) (П.Я. Гальперин, Я.А. Пономарев), о рефлексии, как процессе, необходимом для формирования осознанных способов действия (Н.Г. Алексеев) [1; 4; 6; 15]. Эти принципы являются ядром рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) к оказанию помощи учащимся в преодолении учебных трудностей (В.К. Зарецкий) [8]. Предполагалось, что занятия будут строиться именно на принципах и технологиях РДП, благодаря которым ребенок становится субъектом собственной учебной деятельности, освоения материала, преодоления учебных трудностей и саморазвития [14]. Тем самым предполагалось, что могут быть решены и две другие проблемы. Занимая осознанную — субъектную — позицию в занятиях шахматами, ребенок может сам устанавливать отношения между тем опытом, который получает на занятиях шахматами, и возможностью реализации других познавательных интересов, которые у него могут быть в самых различных сферах. В этом смысле достаточно только установки на то, что занятия шахматами могут быть полезны не только для повышения мастерства в игре, но и для жизни вообще. А это, в свою очередь, снимает проблему того, как вовлечь в занятия шахматами тех, кому эта игра не интересна сама по себе.

Мы уделяем столь большое внимание этому вопросу, потому что без осознанного отношения к занятиям шахматами самого ребенка, они

вряд ли могут стать полезными для него в плане развития. *Привлечение учителей в авторской позиции к участию в проекте и детей в субъектной позиции по отношению к занятиям шахматами являлось важным основанием проекта и в определенном смысле слова его «изюминкой».*

В первый год занятия шли в экспериментальном классе, в котором работали 12 учителей с 24 учениками. Занятия документировались, по возможности записывались на видео. После каждого занятия учителя проводили рефлексивное обсуждение, в дни приезда консультантов из МГППУ занятия и рефлексивные обсуждения проводились под их супервизией.

И особое внимание было уделено отслеживанию когнитивного развития детей, занимающихся шахматами, путем осуществления срезовой диагностики основных высших психических функций, на развитие которых, по нашему предположению, могли повлиять занятия шахматами в первую очередь. *Предполагалось, что если прогресс в развитии высших психических функций будет иметь место у детей, занимающихся шахматами по технологии «Шахматы для общего развития», то занятия шахматами по ней можно считать целесообразными. А если дети, занимающиеся по данной технологии, покажут более высокие результаты выполнения тестовых заданий, чем их сверстники, не занимающиеся шахматами или занимающиеся по другим методикам, то эти данные будут указывать на преимущества технологии «Шахматы для общего развития».*

Забегая вперед, отметим, что, поскольку проект «Шахматы для общего развития» продолжается уже 18 лет, выдвинутые гипотезы подтвердились. Однако следует помнить, что в экспериментальном классе с детьми занимались 12 учителей, а не 1, но также следует помнить, что этот «избыточный ресурс» компенсировался отсутствием готовой технологии, экспериментальным характером поискового этапа работы. Помимо того что учителя вели занятия с детьми, проводили анализ и рефлекссию своей деятельности, разрабатывали учебные задания и упражнения для детей, осваивали индивидуальные способы помощи детям, находящимся в субъектной позиции, они еще должны были повышать свой шахматный уровень, чтобы быть впереди детей в освоении шахмат хотя бы «на один шаг» (некоторые из учителей на старте проекта вообще не умели играть в шахматы).

В дальнейшем педагоги перешли на работу в тандемах («учитель — психолог» или «учитель — учитель»), при этом класс делился на две группы. Затем учителя научились работать полностью самостоятельно без помощника. Важно отметить, что, освоив построение занятий шахматами на основе средств РДП, большинство учителей стали сами переносить эти принципы и технологии на преподавание других учебных предметов, что, возможно, предопределило эффект более высокой академической успеваемости в этих классах по сравнению с группами сравнения. Об этом будет подробно сказано ниже при анализе результатов.

Принципы РДП, на которых строятся занятия шахматами.

Поскольку до сих пор пока еще не было сказано о сути технологии, то коротко сформулируем основные принципы рефлексивно-деятельностного подхода, которые учителя стремятся реализовать при ведении занятий шахматами. Формулировку принципов РДП, реализация которых создает условия для когнитивного и личностного развития учащихся в учебной деятельности, мы берем из работы В.К. Зарецкого и А.А. Агеевой [9].

1. Поддержка субъектной позиции ученика, т. е. активного и осознанного отношения к осуществляемой деятельности, в данном случае — к занятиям шахматами. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого.

2. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установлению отношений сотрудничества способствует прочный постоянно поддерживаемый эмоционально-смысловой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии.

3. Совместная деятельность со взрослым в зоне ближайшего развития (ЗБР) ребенка [5]. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и он не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР, т. е. в той зоне повышенной трудности, в которой ребенок может действовать успешно совместно со взрослым.

4. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и перестраивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности, присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия.

5. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности.

6. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т. е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику развития в целом. Проблемный эпицентр может находиться в самом учебном материале и связан с пробелами или ошибочным пониманием

каких-то важных для его освоения понятий; он может быть связан с ослаблением или недоразвитием каких-то когнитивных функций, например, есть категория детей с дефицитом внимания, с недостаточной функцией памяти и т. п. Но также проблемный эпицентр может быть связан с какими-то личностными особенностями, например, с неуверенностью в себе, с переживанием любой ошибки как свидетельства собственной несостоятельности, со страхом позора и наказания и др. Умение определить проблемный эпицентр и, в опоре на крепкий эмоциональный контакт с ребенком, можно осуществить прорыв через главное препятствие, и тогда, как говорил Л.С.Выготский, один шаг в обучении может привести к ста шагам в развитии [4].

Построение занятий на основе данных принципов по любым учебным предметам, не только по шахматам, может на каждом занятии создавать условия для шага в развитии. Если учащийся сталкивается с трудностью, оказывается в ситуации недостаточности или неадекватности собственных способов действия, а затем справляется трудностью с помощью взрослого — помощью, которая направлена на активизацию рефлексии учащегося, то эта проблемная ситуация может стать ресурсной для шага в развитии. Станет ли эта ситуация ресурсной для развития, зависит от помощи, которую оказывает взрослый. В упомянутой выше работе [9] наиболее эффективными видами помощи рассматриваются рефлексивная и рефлексивно-эмпатическая, так как такие виды помощи активизируют процессы переосмысления своих способов действия и способствуют снятию излишнего эмоционального напряжения.

Смысл занятий шахматами, который озвучивается учащимся, состоит в том, что способность действовать в уме необходима для успешной учебы по любому предмету. И, развивая ее на шахматах, они могут применять ее в жизни. При освоении шахматного материала в первый год занятий, учащиеся проходят довольно большую дистанцию от способности различать черные и белые поля и устанавливать их адреса (каждое из 64 полей на шахматной доске имеет свой адрес) до решения задач на мат в один ход. Как показала практика, эта способность находится в ЗБР даже у детей с умственной отсталостью. На базе способности мысленно представить себе положение и цвет поля на шахматной доске начинается движение в сторону освоения более сложных форм ориентировки на шахматной доске: выделения линий на фоне доски, прослеживания хода фигуры, видения поля как точки пересечения нескольких линий и т. д. вплоть до способности поставить мат в один ход с учетом позиции на доске, а затем и мат в два хода с учетом возможных вариантов ответа противника. Если задания первого этапа в материальном, а затем и идеальном плане доступны детям, отстающим в интеллектуальном развитии, то задачи на мат в 2 хода могут вызвать трудности даже у опытных шахматистов.

Как развитие способности делать мысленно шахматный ход может влиять на развитие других функций, можно пояснить простым примером: чтобы решить задачу в уме, учащийся должен представить позицию мысленно, т. е. запомнить положение фигур на доске. А фигур в шахматной позиции может быть от 3 до 32. До начала занятий учащиеся будущего экспериментального класса при выполнении шахматного теста не смогли (никто) запомнить и воспроизвести позицию из четырех фигур (два короля, две пешки). Через 4 месяца занятий они безошибочно воспроизводили позиции из 12—16 фигур, а некоторые могли запомнить положение 25 фигур. Очевидно, что это качественно различные состояния функции памяти. И поскольку такое количество фигур значительно превышает объем оперативной памяти (7 плюс-минус 2), то, следовательно, это память смысловая. Основанная на способности проанализировать позицию, сгруппировать фигуры в более крупные единицы, расклассифицировать их, т. е. развитие мнемической функции предполагает шаги в развитии мышления, способности к анализу позиции, установлению взаимосвязей между фигурами.

Движение по этой достаточно длинной дистанции опирается на освоение шахматной нотации, т. е. речь становится (по П.Я. Гальперину) каналом, по которому внешнее материальное действие переходит во внутреннее, а каждое последующее задание по степени трудности соответствует динамике расширения зоны ближайшего развития учащегося.

Предполагалось, что организация занятий на основе принципов РДП и с учетом зоны ближайшего развития каждого ученика при его движении в шахматном материале, будет способствовать развитию различных высших психических функций, что можно установить, используя психологические (а не специфически шахматные) тесты.

Исследование

Гипотеза исследования: обучение детей игре в шахматы по технологии «Шахматы для общего развития», основанной на принципах рефлексивно-деятельностного подхода (РДП), способствует развитию их высших психических функций (ВПФ).

Выборка: Всего за период с 2004 по 2022 годы в лонгитюдном исследовании приняли участие около 1526 учеников 1—4-х и 9-х классов средних общеобразовательных школ города Сатки и Саткинского района (школы № 1, 4, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 40 и 66), в том числе 723 ученика, занимавшихся по технологии «Шахматы для общего развития», без шахмат (до 2011 года, так как с 2012 г. шахматы начали преподаваться во

всех начальных классах школ г. Сатки) — 170, занимавшихся по другой методике — 633.

В статье приводятся данные по первым двум этапам исследования, в котором были обследованы 637 учащихся со второго по девятый классы, в том числе групп занимавшихся по технологии — 331 человек, не занимавшихся шахматами — 146 человек, занимавшихся по другой методике — 160 человек.

Процедура: Первый срез проводился до знакомства детей с шахматной игрой в период начала учебного года. Второй — в конце первого года обучения шахматам.

Программа диагностики: Подбор методик для проведения сравнительной срезовой диагностики был произведен специалистами МГППУ А.Б. Холмогоровой, С.В. Воликовой и Ю.В. Зарецким (табл. 1) [12]. Исследования динамики ВПФ проводятся психологами школ Саткинского муниципального района под руководством психолога ШК «Вертикаль» О.В. Глуховой [11].

Всего за 18 лет было обследовано 1526 учащихся, в том числе 723, занимавшихся по технологии «Шахматы для общего развития», всеобуч — 633, без шахмат (до 2011 года) — 170.

Данными методиками обследовались дети младшего школьного возраста и старшие подростки, занимавшиеся по технологии «Шахматы для общего развития» («Шахматный проект»), по программе И.Г. Сухина «Шахматы — школе» («Шахматный всеобуч») или не изучавших шахматную игру (Без шахмат) [18; 19; 20].

Программа диагностики позволяет получить данные об уровне развития ВПФ детей, включая способность действовать в уме, у 3 групп сравнения, что позволяет проверить гипотезу. Методики подобраны в соответствии с возрастом испытуемых.

Таблица 1

Программа диагностики

№	Наименование методики	Применение	Классы
1	Методика «Запоминание 10 слов» (автор — А.Н. Леонтьев).	Методика направлена на выявление особенностей непосредственного запоминания. Методика позволяет выявить объем памяти и способность к механическому запоминанию, т. е. сколько раз ребенку нужно повторить информацию, чтобы он ее запомнил	1, 2, 3, 4

№	Наименование методики	Применение	Классы
2	Методика «Определение уровня развития зрительной опосредствованной памяти» (автор — П.Я. Кеэс, адаптирована А.Г. Лидерсом, В.Г. Колесниковым)	Методика позволяет понять, на каком уровне сформирована способность ребенка запоминать зрительно воспринимаемую им информацию и может ли он пользоваться логическими «помощниками» при запоминании	1, 2, 3
3	Методика «Простые аналогии»	Методика направлена на выявление особенностей развития вербального интеллекта ребенка, его способности к установлению словесно-логических связей	2, 3, 4
4	Методика «Прогрессивные матрицы Равена».	Признанная в нашей стране и за рубежом методика для выявления уровня и особенностей развития формального (невербального) интеллекта. Показывает способность ребенка к установлению формально-логических связей	2,3
5	Групповой интеллектуальный тест (ГИТ). Субтест 5А	Для исследования особенностей невербального интеллекта	4
6	Тест структуры интеллекта Амтхауэра. Субтест 7А	Методика показывает, насколько у ребенка развито умение продумывать и планировать определенные действия на несколько ходов вперед	4
7	«Корректурная проба Бурдона»	Методика направлена на выявление особенностей работоспособности ребенка и особенностей его внимания	1, 2, 3, 4
8	Методика «Определение уровня сформированности внутреннего плана действия»: 1-й вариант — автор — П.Я. Кеэс, адаптирована А.Г. Лидерсом, В.Г. Колесниковым; 2-й вариант — модификация игры на развитие внимания «Муха» (предложена А.Б. Холмогоровой)	Методика показывает, насколько у ребенка развито умение продумывать и планировать определенные действия на несколько ходов вперед	1, 2, 3

Полученные данные обрабатывались с помощью пакета статистических программ SPSS 11.5, чаще всего в международной практике приме-

няемого для статистического анализа результатов психологических исследований. Результаты представлены в приведенных ниже таблицах 2—5. В каждой графе таблицы указано среднее количество выполненных заданий по данному тесту в классе. Столбец «Уровень значимости» содержит показатели, полученные при статистической обработке данных, и показывает, имеются ли различия по уровню развития отдельного познавательного процесса в разных классах. Жирным шрифтом выделены показатели, по которым точно есть различия (на уровне статистической значимости). По выделенным жирным шрифтом показателям можно понять, у детей какой школы данный познавательный процесс развит лучше.

Метод

Сравнение динамики изменения развития ВПФ осуществлялось 2 раза в год по данным обследования всех трех групп испытуемых: «Шахматный проект», «Шахматный всеобуч» и «Без шахмат».

При подборе экспериментального класса и классов сравнения (фоновых) учитывались социодемографические данные (анкета о составе и благополучии семей школьников), показатели общего развития и квалификация учителей (все педагоги на момент обследования имели первую квалификационную категорию). Обследуемые группы были примерно равными по уровню развития.

Этапы исследования

I. С 2004 по 2008 г. — сравнительная диагностика в классах с первым по четвертый, изучавших шахматы по нашей технологии, по методике И.Г. Сухина «Шахматы — школе» и не изучавших шахматы. В данной статье приводятся результаты динамики развития групп сравнения (табл. 2 и 3).

II. С 2010 по 2013 г. — исследование первых, вторых и девярых классов:

- сбор сравнительных данных о влиянии шахматных занятий на динамику развития ВПФ и СДУ детей с особенностями в развитии — диагностика детей из комбинированного по составу класса начальной школы, куда помимо основного состава детей входили ученики с ограниченными возможностями здоровья;

- отслеживание долгосрочного влияния шахматных занятий на общее развитие учеников — первых участников проекта — 2 «б» класс школы № 14, которые учились во втором классе в 2004 году, и сравнение данных с контрольными группами.

В публикации содержатся данные о результатах этого этапа исследования (табл. 4 и 5).

III. С 2014 по 2021 г. — сбор статистических данных, косвенно подтверждающих факт положительного влияния шахматных занятий на развитие школьников.

Данная статья посвящена анализу результатов первых трех этапов — изучению влияния шахматных занятий на динамику развития высших психических функций и способности действовать в уме.

Результаты первого этапа

На I этапе исследований (2004—2008 гг.) все дети были обследованы три раза: в сентябре (на входе в проект, для выявления актуального уровня развития), в январе (промежуточное обследование), в мае (для отслеживания динамики за первый год работы в проекте).

За обозначенное время большое количество учеников, и изучающих, и не изучающих шахматы, в целом повысили свой уровень развития познавательных процессов. Однако ученики экспериментального класса улучшили свои результаты по большему количеству показателей. По нашему мнению, повысились именно те показатели, для развития которых на шахматных занятиях были созданы условия. Дети запоминали позиции для решения задач на мат в один ход, анализировали их и подбирали варианты решений. В результате дети экспериментального класса опередили своих сверстников по семи показателям (табл. 2): они стали лучше запоминать на слух, у них улучшилась зрительная память, они стали более внимательными, работоспособными, более способными к планированию своих действий в уме, что подтверждено основной и дополнительной методиками на выявление внутреннего плана действий. Причем результаты по трем из этих показателей устойчиво росли в течение года, что выявлялось при каждом обследовании: это запоминание на слух, вербальный интеллект и внутренний план действий. Негативной динамики ни по одному показателю не обнаружено. Таких ярких показателей динамики не обнаружилось больше ни в одной из групп сравнения.

Следующая часть исследования проводилась через два с половиной года после начала работы проекта. Дети экспериментального класса продолжили обучение игре в шахматы и в третьем, и в четвертом классах. На момент обследования школьники, два года занимающиеся шахматами по нашей технологии, опережали своих сверстников по трем показателям: внимание, вербальный интеллект и работоспособность. Кроме

Таблица 2

**Сравнение уровня развития познавательных процессов у учащихся
2 «б» класса шк. №14 (основная группа) за период с сентября 2004 г.
по май 2005 г. (первый год в проекте)**

Показатели \ Время обследования	Сентябрь, N=24, M (SD)	Май, N=24, M (SD)	Уровень значимости (p)
1. Механическая память	5,4 (1,9)	9,0 (1,4)	0,000**
2. Зрительная память	8,6 (1,8)	9,2 (2,3)	0,000**
3. Невербальный интеллект	6,2 (2,7)	7,9 (3,0)	<i>0,057t</i>
4. Внимание	0,77 (0,3)	0,9 (0,1)	0,003*
5. Работоспособность	178,8 (82,7)	288,7 (66,5)	0,000**
6. Внутренний план действий 1	1,4 (1,5)	2,8 (1,6)	0,000**
7. Внутренний план действий 2	2,5 (0,66)	2,8 (0,4)	0,048*

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; «*» — уровень значимости при $p < 0,05$ (критерий Манна—Уитни); «**» — уровень значимости при $p < 0,001$ (критерий Манна—Уитни); t — значимость на уровне тенденции.

того, основным приобретением для каждого из них стало проговаривание на уроках своих трудностей, внимательное осознанное отношение к результатам деятельности и высокая продуктивность. Представленные данные обследования четвертых классов можно рассматривать как некоторую оценку динамики развития этих способностей.

Сравнение основной группы (4 «б» школы № 14) с обобщенной контрольной группой (школы № 5 и № 40) показало, что дети, участвующие в шахматном проекте, опережают обобщенную контрольную группу по показателям «вербальный интеллект», «внимание» и «работоспособность» (табл. 3). Другие показатели у них тоже выше (средние баллы), но не достигают уровня статистической значимости (кроме средних значений показателя «внутренний план действий 1»).

Полученные данные указывают на то, что у детей, занимавшихся шахматами по технологии «Шахматы для общего развития» по сравнению с детьми, обучавшимся по программам других авторов или не знакомых с шахматной игрой, обнаруживается устойчивая динамика в развитии интеллектуальных способностей и СДУ.

Таблица 3

Сравнение уровня развития познавательных процессов у учащихся 4-ых классов основной и контрольной групп (январь 2007 г.) — участвуют в проекте два с половиной года

Школы / Показатели	Основная группа: 4 «б» шк. № 14, N=24, M (SD)	Контрольная группа: 4 «а» шк. № 40 и 4 «а» шк. № 5, N=46, M (SD)	Уровень значимости (p)
Механическая память	8,38 (1,56)	8,38 (0,94)	0,929
Вербальный интеллект	14,75 (6,27)	10,26 (2,12)	0,004*
Невербальный интеллект	8,88 (2,47)	7,95 (1,82)	0,237
Внимание	0,94 (0,05)	0,88 (0,03)	0,004*
Работоспособность	322,54 (71,87)	269,32 (4,25)	0,022*
Внутренний план действий 1	4,88 (2,38)	5,83 (2,77)	0,101
Внутренний план действий 2	1,88 (0,80)	1,82 (0,15)	0,807

Примечание: М — среднее значение; SD — стандартное отклонение; «*» — уровень значимости при $p < 0,05$ (критерий Манна—Уитни); «**» — уровень значимости при $p < 0,001$ (критерий Манна—Уитни); t — значимость на уровне тенденции.

Результаты второго этапа

На втором этапе диагностики (2010—2013 гг.) перед нами стояли следующие задачи.

1. Отследить динамику развития детей комбинированного класса, в котором четверо были с ограниченными возможностями развития, в условиях занятий по технологии «Шахматы для общего развития».

2. Проверить, сохранятся ли высокий уровень развития когнитивных функций у детей, в начальной школе занимавшихся шахматами по технологии «Шахматный проект» в сравнении с группами «Шахматный всеобуч» и «Без шахмат». Обследуемые девятиклассники участвовали в шахматном проекте и психологических обследованиях с 2004 года.

Отслеживание динамики развития детей комбинированного класса проводилось в два этапа. В мае 2011 г. в исследовании приняли участие первоклассники, среди которых были дети с ограниченными возможно-

стями развития. Во втором классе все дети активно занимались по технологии. В мае 2012 г. проводился второй диагностический срез с целью определения динамики развития детей с ограниченными возможностями развития (табл. 4).

Таблица 4

**Сравнение уровня развития познавательных процессов у учащихся
2-го класса школы №13 (основная группа) за период с мая 2011 г.
по май 2012 г. (первый год в проекте)**

Период обследования / Показатели	Май 2011, N=26, M (SD)	Май 2012, N=26, M (SD)	Уровень значимости (p)
1. Механическая память	5,56 (2,36)	8,6 (1,15)	0,000**
2. Зрительная память	4,52 (2,68)	6,30 (1,89)	0,003*
3. Вербальный интеллект	7,32 (2,36)	7,78 (3,90)	0,663
4. Невербальный интеллект	7 (1,26)	7,91 (1,44)	0,017*
5. Внимание	0,81 (0,16)	0,86 (0,09)	0,191
6. Работоспособность	188,54 (55,90)	244,87 (83,14)	0,002*
7. Внутренний план действий I	1,28 (0,89)	2,13 (0,87)	0,002*

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; «*» — уровень значимости при $p < 0,05$ (критерий Вилкоксона); «**» — уровень значимости при $p < 0,001$ (критерий Вилкоксона); t — значимость на уровне тенденции.

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что у второклассников основной группы наблюдается положительная динамика в развитии по 5 показателям: память (слуховой и зрительной), невербальный интеллект, работоспособность и умение планировать действия в уме. Именно по этим показателям имеются статистически достоверные различия между обследованием в мае 2011 года и обследованием 2012 года (табл. 4).

Отдельно (по запросу школы) анализировались результаты динамики познавательных функций учеников с ограниченными возможностями развития.

У первого и четвертого респондентов наблюдается положительная динамика по всем показателям, кроме слухоречевой памяти. Память од-

ного ребенка осталась на том же уровне, но он продемонстрировал высокий уровень в первом и втором замере. Показатели развития памяти другого ребенка выросли несущественно.

У второго и четвертого респондентов наблюдается положительная динамика по всем показателям, кроме невербального интеллекта.

В целом, исследование динамики развития детей комбинированного класса показало, что у второклассников основной группы наблюдается положительная динамика в развитии памяти (слуховой и зрительной), невербального интеллекта, работоспособности и умения планировать действия в уме. Полученный результат соотносим с результатами ранее проведенных обследований.

В части исследования развивающего потенциала шахматных занятий у учеников девярых классов — первых участников проекта (2004 год) была соблюдена процедура проведения и принцип организации сбора данных для сравнения. К 2011—2012 году эти дети учились в девятом классе, и многие из них планировали свое дальнейшее образование уже по профессии вне стен школы. Поэтому так важно было проследить имеющиеся тенденции в развитии у всего класса в целом. Дети были обследованы в начале и в конце года. Результаты основной группы детей, занимающихся по технологии «Шахматы для общего развития», сравнивались с данными детей из контрольных групп.

Сравнение результатов обследования основной группы и группы «всеобуч» показало, что в основной группе на уровне статистической значимости выше уровень развития невербального интеллекта, а на уровне тенденции выше показатели внимания. Других значимых различий не выявлено (табл. 5).

За обозначенное время большое количество учеников, и изучающих, и не изучающих шахматы, в целом повысили свой уровень развития познавательных процессов. Однако ученики экспериментальных классов по сравнению с фоновыми, где шахматы преподавались по другой методике, либо не изучались вовсе, стабильно на протяжении многих лет улучшали свои результаты по большему количеству интеллектуальных показателей.

Таким образом, по данным наших исследований, школьники с различным уровнем интеллектуального развития, играющие в шахматы, демонстрируют *уверенную динамику в развитии интеллектуальных способностей*. Сравнительный анализ показателей занимающихся и не занимающихся шахматами выявил высокую степень эффективности уроков по технологии «Шахматы для общего развития» на основе применения рефлексивно-деятельностного подхода.

На первый взгляд указанные различия практически стираются в старших классах (табл. 5). Однако, как показали результаты тре-

Таблица 5

Сравнение уровня развития познавательных процессов у учащихся
9 классов шк. № 14 (основная группа) и шк. № 5 (всеобуч)
(2011—2012 учебный год)

Показатели	Школа Основная группа: (шк. № 14), N=24, M (SD)	Всеобуч: (шк. № 5), N=21, M (SD)	Уровень значимости (p)
Механическая память	9,26 (0,81)	7,92 (1,16)	0,773
Зрительная память	8,61 (0,72)	7,00 (1,48)	0,101
Вербальный интеллект	9,78 (3,16)	7,71 (3,34)	0,219
Невербальный интеллект	10,26 (1,29)	7,58 (2,54)	0,012*
Внимание	0,97 (0,03)	0,83 (0,05)	0,073t
Работоспособность	395,74 (100,36)	369,83 (86,38)	0,264
Внутренний план действий	12,35 (2,99)	10,29 (2,61)	0,562

Примечание: M — среднее значение; SD — стандартное отклонение; «*» — уровень значимости при $p < 0,05$ (критерий Манна—Уитни); «**» — уровень значимости при $p < 0,001$ (критерий Манна—Уитни); t — значимость на уровне тенденции.

тлого этапа диагностики (см. ниже), опережение в развитии высших психических функций в начальной школе и средней школе положительно сказалось на успеваемости по различным предметам. Также необходимо подчеркнуть, что технология «Шахматы для общего развития», в основе которой лежит рефлексивно-деятельностный подход, направлена не только на развитие когнитивных функций, но также на укрепление субъектной позиции в учебной деятельности, что несомненно должно было способствовать повышению учебной мотивации учащихся [14]. К сожалению, на момент старта проекта методика оценки выраженности субъектной позиции еще не была разработана¹.

¹ После разработки методики оценки субъектной позиции в учебной деятельности в 2014 г. она включена в пакет диагностических методик (Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю., 2014).

Результаты третьего этапа диагностики

Третий этап диагностики (2014 — 2021 гг.) был посвящен изучению статистических данных, косвенно подтверждающих факт положительного влияния шахматных занятий на развитие школьников.

В 2014 г. мы заметили, что подобранная на начальном этапе программа диагностики схватывала далеко не все позитивные изменения, которые мы наблюдали у детей. Эффект нашей технологии оказался гораздо большим, чем мы запланировали. Ученики стали увереннее в себе, научились самостоятельно планировать свою деятельность, у них появилась способность к рефлексии своих успехов и неудач, изменилось отношение к ошибке, повысился личностный потенциал в статусе самоэффективности.

Как итог, ученики начали показывать высокие школьные результаты. Увеличилось количество выпускников, получивших медали за особые успехи в обучении.

Таблица 6

Статистические данные по классам, ученики которых занимались по технологии «Шахматы для общего развития» в начальной школе в период с 2004 по настоящее время

Год выпуска	Школа, класс	Учителя и психологи в начальной школе	Количество детей в классе	Количество закончивших 11-й класс	Количество золотых медалей
2014	г. Сатка, шк. № 14, 2 «б» класс	Шехметова Л.Н. Теплякова О.М.	25	18, 2014 год	5
2015	г. Сатка, шк. № 5, 2 «а» класс, 2 «б» класс	Муксимова М.Ю. Кириллова Т.Н.	30 29	16, 17, 2015 год	2 3
2015	г. Бакал, шк. № 12, 2 «а» класс	Сажина Е.А. Иконникова Ю.С.	26	6, 2015 год	3
2016	г. Сатка, шк. № 40, 1 «б» класс	Смирнова М.М. Глухова О.В.	29	21, 2016 год	7/8
2016	г. Сатка, шк. № 13, 1 «а» класс	Юрина М.В. Завьялова Н.А.	25	11, 2016 год	3
2017	г. Сатка, шк. № 40, 1 «б» класс	Цепилова Е.Т. Хайбуллин И.Р.	25	14, 2017 год	3
2019	г. Бакал, шк. № 12, 1 «а» класс	Сажина Е.А.	29	16, 2019 год	3 (+1 сер.)

Год выпуска	Школа, класс	Учителя и психологи в начальной школе	Количество детей в классе	Количество закончивших 11-й класс	Количество золотых медалей
2020	г. Сатка, шк. № 40, 1 «б» класс	Смирнова М.М.	25	18+2, 2019 год	4
2021	г. Сатка, шк. № 40, 1 «б» класс	Цепилова Е.Т.	27	16, 2019 год	3

Полученные данные были тем эффектом от шахматных уроков по нашей технологии, который изначально нами не обсуждался. Именно после этого мы задумались о личностной составляющей успехов наших учеников и необходимости проведения исследований, направленных на изучение мотивов учебной деятельности, готовности самостоятельно работать с трудностями; особенностей мотивационно-ценностной сферы; школьной тревожности и субъектной позиции ученика.

Так, появилась идея разработки программы диагностики влияния шахматных занятий на личностную и мотивационно-ценностную сферы учеников. С 2017 года ведутся исследования в этом направлении. Причем не как отдельная процедура, а как комплексная работа по исследованию общего развития учеников — и интеллектуального и личностного.

Работа по анализу всех результатов диагностики продолжается и будет представлена в наших следующих публикациях.

Выводы

При проведении сравнительного исследования влияния на динамику развития высших психических функций, а также способности действовать в уме у детей, занимающихся и не занимающихся шахматами, была выявлена следующая закономерность: показатели выше у детей, изучающих шахматы по технологии «Шахматы для общего развития». Причем этот эффект носит долговременный характер, а тенденция опережения сверстников по большему количеству показателей ВПФ и СДУ сохраняется вплоть до старших классов. Полученные нами данные позволяют утверждать, что шахматы необходимо использовать в качестве инструмента для формирования способности действовать в уме уже в восьми—девятилетнем возрасте, так как именно формирование внутреннего плана действий приводит к ускорению процесса развития высших психических функций.

Несмотря на практическое выравнивание развития когнитивных функций к девятому классу, общая успеваемость детей, обучающихся по технологии «Шахматы для общего развития», значительно выше, чем у не обучающихся по этой технологии. Важно подчеркнуть, что рефлексивно-деятельностный подход, на котором основана технология «Шахматы для общего развития», адресован не только к когнитивным функциям, но и к личностным аспектам развития, а именно направлен на укрепление субъектной позиции учащихся. Как было показано в диссертационном исследовании Ю.В. Зарецкого [14], субъектная позиция в учебной деятельности прямо связана с выраженностью учебной мотивации.

Таким образом, представляется целесообразным использовать технологию «Шахматы для общего развития» в начальной школе с целью создания условий как для когнитивного, так и для личностного развития учащихся, профилактики школьной неуспешности и повышения их академической успеваемости.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Рефлексия и формирование способа решения задач. М., 2002. Колледж предпринимательства и социально-трудового проектирования. 137 с.
2. *Алексеев Н.Г.* Шахматы и развитие мышления // Шахматы: наука, опыт, мастерство. М.: Высшая школа, 1990. С. 41—53.
3. *Воликова С.В., Глухова О.В.* Динамика уровня развития познавательных процессов учеников начальных классов, участвующих в проекте «Шахматы для общего развития» // Актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «Шахматы» в общеобразовательных школах и детских садах России и других стран мира / Сост. И.Г. Сухин, А.М. Гилязов. Сатка, 2012. С. 27—31.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. 361 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. Е.В.Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 236—277.
7. *Диагностический инструментарий проекта «Шахматы — детям»* / Составители О.Н. Степанова, Д.Н. Морозов, Н.А. Шепкина. Якутск, 2022. 67 с.
8. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
9. *Зарецкий В.К., Агеева А.А.* Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 159—179.

10. Зарецкий В.К., Гилязов А.М. К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход: метод. пособие по ведению занятий шахматами в начальной школе. М.: Райхль, 2016. 94 с.
11. Зарецкий В.К., Глухова О.В. Рефлексивно-деятельностный подход к обучению шахматам в школе: Саткинский опыт // «Консультативная психология: вызовы практики», посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сб. материалов II Международной конференции по консультативной психологии и психотерапии / Под ред. Е.В. Букшиной, В.А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 100—104.
12. Зарецкий В.К., Гордон М.М., Глухова О.В. Шахматы для общего развития // Материалы Международной научно-практической конференции. Психолого-педагогические и медико-биологические проблемы физической культуры, спорта, туризма и олимпизма: инновации и перспективы развития. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. С. 152—155.
13. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89—106.
14. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 110—128.
15. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие. М.: Просвещение, 1967. 264 с.
16. Разуваев, Ю.С. Действие в уме — основа основ // Шахматное обозрение-64. 2000. № 9. С. 25—35.
17. Разуваев Ю.С., Зарецкий В.К. Шахматы для общего развития // Мир детства. 2004. № 3. С. 31—36.
18. Сухин И.Г. Факультативный курс «Шахматы — школе» // Программы общеобразовательных учреждений. Начальные классы (1—4). В двух частях. Часть вторая. М.: Просвещение, 2002. С. 370—392.
19. Шахматы для общего развития: метод. пособие по ведению занятий в начальной школе // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Отто Райхль, 2016. 196 с.
20. Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами // Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Отто Райхль, 2016. 102 с.
21. Binet A. La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'echecs. Paris: Hachette, 1894. 126 p.
22. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Personality profiles of young chess players // Personality and Individual Differences. 2007. № 42(6). P. 901—910.
23. Glukhova O.V. The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development // Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky, Vol. 4, No. 1: Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage (Special Issue), pp. 161—168.
24. Harris J.A. Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity // Personality and Individual Differences. 2004. № 36. P. 913—929.
25. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation // Theoretical and Practical Issues of Chess Education in

School, International Conference (Tsaghkadzor, Armenia, 30 Sep—03 Oct 2016).
Tsaghkadzor, 2016, pp. 117—127.

REFERENCES

1. Alekseev N.G. Refleksiyai formirovanie sposoba resheniya zadach / M., 2002. Kolledzh predprinimatelstva i sotsialno-trudovogo proektirovaniya. 137 p.
2. Alekseev N.G. Shakhmaty i razvitie myshleniya // Shakhmaty: nauka, opyt, masterstvo // M.: Vysshaya shkola, 1990. Pp. 41—53.
3. Volikova S.V., Glukhova O.V. Dinamika urovnya razvitiya poznavatelnykh protsessov uchenikov nachalnykh klassov, uchastvuyushchikh v proekte «Shakhmaty dlya obShchego razvitiya // Aktualnye problem prepodavaniya uchebnoi distsipliny «Shakhmaty» v obShcheobrazovatelnykh shkolakh I detskikh sadakh Rossii i drugikh stran mira. / Sostaviteli I.G.Sukhin, A.M. Gilyazov. Satka. 2012, p. 27—31.
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech. Sobr. soch.: v 6 t. T. 2. Problemy obShchei psikhologii. M.: Pedagogika. 1982. 361 p.
5. Vygotskii L.S. Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii / Vygotskii V.L. Sobranie sochinenii v 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki. M.: Pedagogika. 1983. 328 p.
6. Galperin P.Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii / Pod red. E.V. Shorokhvoi. M.: Nauka, 1966, p. 236—277.
7. Diagnosticheskii instrumentarii proekta «Shakhmaty — detyam» / Sostaviteli O.N. Stepanova, D.N. Morozov, N.A. Shchepkina. Yakutsk, 2022, p. 67.
8. Zaretskii V.K. Stanovlenie I suShchnost reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsultativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoShchi. *Konsultativnaya psikhologiya I psihoterapiya*. 2013, № 2, p. 8—37.
9. Zareckii V.K., Ageeva A.A. Problema effektivnosti roditelskoi pomosci detiam v situatsii uchebnykh trudnostei s pozitsii reflektivno-deiatelnostnogo podhoda i kognitivno-biheviornalnoi terapii. *Konsultativnaia psihologiya i psihoterapiia*, 2021, vol. 29. № 3. Pp. 159—179.
10. Zaretskii V.K., Gilyazov A.M. K razvitiyu cherez shakhmaty: reflektivno-deyatelnostnyi podkhod. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zanyatii shakhmatami v nachalnoi shkole. M.: Izdatelstvo «Raikh», 2016. p. 94.
11. Zaretskii V.K., Glukhova O.V. Reflektivno-deyatelnostnyi podkhod k obucheniyu shakhmatam v shkole: Satkinskii opyt // «Konsultativnaya psikhologiya: vyzovy praktiki», posvyaShchennaya pamyati Fedora Efimovicha Vasilyuka: sb. materialov II Mezhdunarodnoi konferentsii po konsultativnoi psikhologii I psihoterapii. / pod red. E.V. Bukshinoi, V.A. Zemtsovoi. M.: FBGNU «Psikhologicheskii institut RAO», 2020. Pp. 100—104.
12. Zaretskii V.K., Gordon M.M., Glukhova O.V. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya // Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Psikhologo-pedagogicheskie I mediko-biologicheskie problem fizicheskoi kultury, sporta, turizma I olimpizma: innovatsii I perspektivy razvitiya: Chelyabinsk: Izdatelskii tsentr YuUrGU, 2011. Pp. 152—155.
13. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz obrazovaniya, razvitiya I zdorovya s pozitsii kulturno-istoricheskoi psikhologii. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2020, vol. 16, № 2, pp. 89—106.

14. Zaretskii Yu.V. Subektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, vol. 21, № 2, pp. 110—128.
15. Ponomarev Ya.A. Znanie, myshlenie i umstvennoe razvitiye. M.: ProsveShchenie, 1967. s. 264.
16. Razuvaev, Yu.S. Deistvie v ume — osnova osnov. *Shakhmatnoe obozrenie*, 2000, № 9, pp. 25—35.
17. Razuvaev Yu.S., Zaretskii V.K. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya. *Mirdetstva*, 2004, № 3, pp. 31—36.
18. Sukhin I.G. Fakultativnyi kurs «Shakhmaty — shkole». Programmy obShcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. Nachalnye klassy (1—4). V dvukhchastyakh. Chast vtoraya. M.: ProsveShchenie, 2002. Pp. 370—392.
19. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zanyatii v nachalnoi shkole // pod redaktsiei V.K. Zaretskogo, A.M. Gilyazova — Izdatel'stvo «Otto Raikh», 2016. p. 196.
20. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya. Rabochaya tetrad dlya zanyatii shakhmatami // Pod redaktsiei V.K. Zaretskogo, A.M. Gilyazova. M.: Izdatel'stvo «Otto Raikh», 2016. 102 p.
21. Binet A. La psychologie des grands calculateurs et des joueurs d'échecs. Paris : Hachette, 1894. 126 p.
22. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42(6). Pp. 901—910.
23. Glukhova, O.V. The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES : Innover Dans La Tradition De Vygotsky*, Vol. 4, No. 1: Contemporary Russian Contributions to Vygotsky's Heritage (Special Issue), pp. 161—168.
24. Harris J.A. Measured intelligence, achievement, openness to experience, and creativity. *Personality and Individual Differences*, 2004, 36, pp. 913—929.
25. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation. Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference, Tsaghkadzor, Armenia, 2016. 30 Sep—03 Oct, pp. 117—127.

Информация об авторах

Глухова Оксана Владимировна, руководитель шахматных образовательных проектов, психолог шахматного клуба «Вертикаль» (Фонд), Муниципальное казенное учреждение «Управление образования Саткинского муниципального района» (МКУ УО), г. Сатка Челябинской области, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-6199>, e-mail: ksuu@inbox.ru

Воликова Светлана Васильевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог психологической службы поликлиники ФГАОУ ВО «Российский университет транспорта», доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Москов-

ский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-226X>, e-mail: svetlanavv2006@yandex.ru

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент 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/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuuv@mgppu.ru

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Information about the authors

Oxana V. Glukhova, head of chess educational projects, psychologist of the Chess Club «Vertical» (Fund), Satka, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3378-6199>, e-mail: kssuu@inbox.ru

Svetlana V. Volikova, PhD in Psychology, Assistant Professor at the Clinical Psychology and Psychotherapy Chair, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8982-226X>, e-mail: svetlanavv2006@yandex.ru

Yurii V. Zaretskii, PhD in Psychology, Associate Professor at the Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: zaretskiyuuv@mgppu.ru

Victor K. Zaretskii, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 01.11.2022

Received 01.11.2022

Принята в печать 10.12.2022

Accepted 10.12.2022

ЗАНЯТИЯ ШАХМАТАМИ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРЕТЕНИЯ ДЕЕСПОСОБНОСТИ: СЛУЧАЙ ИЗ ПРАКТИКИ

А.А. СИДОРЕНКО

ГБОУ Школа №218,

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-3637>

e-mail: Sidorenkoanna050@gmail.com

Актуальность исследования обусловлена реформой социальной защиты и необходимостью поиска ресурсов для возвращения дееспособности инвалидам, проживающим в психо-неврологическом интернате ПНИ. Исследование проводилось в рамках комплексной реабилитации проживающих в ПНИ, направленной на восстановление их дееспособности. **Цель** исследования — проверка возможности использования занятий шахматами для когнитивного и личностного развития проживающих в ПНИ, как важного условия улучшения состояния их психического здоровья. В статье приводится анализ случая Антона, 30 лет (имя и биографические данные изменены), юридически признанного недееспособным и проживающего в ПНИ в течение трех лет. Занятия по технологии «Шахматы для общего развития» в течение года проводили психологи-консультанты, работающие средствами рефлексивно-деятельностного подхода, с целью содействия обретению дееспособности. Проанализированы конкретные события на протяжении этого года, способствовавшие когнитивному и личностному развитию Антона на фоне постоянного прогресса в занятиях шахматами. Показано, как эти события и нарастающая уверенность в своих силах привели к постепенному изменению социального статуса Антона (устраивается на работу, покидает интернат, возвращается в семью, по согласованию с врачами перестает принимать лекарства). Также показана устойчивость и положительная динамика этих позитивных изменений в течение двух последующих лет. На основе метода ситуационно-векторного анализа показано, как в ходе занятий шахматами при поддержке консультантов, наращивались ресурсы в виде укрепления субъектной позиции, развития рефлексии и

роста самооффективности, способствовавшие позитивной динамике развития в направлении обретения дееспособности.

Ключевые слова: реформа социальной защиты, комплексная реабилитация, психоневрологический интернат, рефлексивно-деятельностный подход, технология «Шахматы для общего развития», многовекторная модель зоны ближайшего развития, ситуационно-векторный анализ, дееспособность.

Для цитаты: Сидоренко А.А. Занятия шахматами на основе рефлексивно-деятельностного подхода в контексте проблемы обретения дееспособности: случай из практики // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 76—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300405>

TEACHING IN CHESS ON THE BASIS OF THE REFLEXIVE-ACTIVITY APPROACH IN THE CONTEXT OF THE PROBLEM OF GAINING LEGAL CAPACITY: A CASE FROM PRACTICE

ANNA A. SIDORENKO

School № 218, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-3637>

e-mail: Sidorenkoanna050@gmail.com

The relevance of the study is due to the reform of social protection and the need to find resources to restore legal capacity to disabled people living in residential facility for people with mental disabilities (PNI). The study was conducted as part of a comprehensive rehabilitation of those living in PNI, aimed at restoring their capacity to work. **The purpose** of the study is to test the possibility of using chess for the cognitive and personal development of those living in PNI, as an important condition for improving their mental health. The article provides an analysis of the case of Anton, aged 30 (name and biographical data have been changed), who was legally recognized as incompetent and has been living in PNI for three years. Classes according to the technology “Chess for General Development” were conducted during the year by psychologists-consultants working by means of a reflective-activity approach in order to promote the acquisition of legal capacity. Specific events during this year that contributed to Anton’s cognitive and personal development against the backdrop of constant progress in chess are analyzed. It is shown how these events and the growing self-confidence led to a gradual change in Anton’s social status (he gets a job, leaves the boarding school, returns to his family, stops taking medications in agreement with the doctors). It also shows the stability and positive dynamics of

these positive changes over the next two years. Based on the method of situational-vector analysis, it is shown how, in the course of chess lessons with the support of consultants, resources were increased in the form of strengthening the subjective position, developing reflection and increasing self-efficacy, which contributed to the positive dynamics of development towards gaining legal capacity.

Keywords: social protection reform, comprehensive rehabilitation, residential facility for people with mental disabilities, reflexive-activity approach, Chess for General Development technology, multi-dimensional model of the zone of proximal development, situational-vector analysis, legal capacity to act.

For citation: Sidorenko A.A. Teaching Chess on the Basis of the Reflexive-Activity Approach in the Context of the Problem of Gaining Legal Capacity: a Case from Practice. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 76—96. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300405> (In Russ.).

Замысел организации занятий шахматами в ПНИ

Замысел данного исследования возник в свете реформы социальной защиты, начатой в нашей стране в 2015 г. Суть этой реформы в том, что недееспособность рассматривается как потенциально преодолимое состояние. Из этого следует, что лицо или организация, опекающие недееспособного или ограниченно дееспособного человека, должны прилагать усилия к тому, чтобы помочь ему вернуть (обрести) дееспособность. Для этих целей в Психоневрологических интернатах (ПНИ) разрабатываются и реализуются программы комплексной реабилитации. Альтернативой недееспособности является развитие человека, а задачей специалистов — создание условий для когнитивного и личностного развития, способствующих его комплексной реабилитации — психологической, социальной, медицинской. Благодаря реформе стало возможным предложить в рамках комплексной реабилитации проведение занятий шахматами с использованием средств рефлексивно-деятельностного подхода (РДП).

Таким образом, данное исследование проводится в контексте проблемы комплексной реабилитации проживающих в ПНИ и направлено на прояснение возможности использования занятий шахматами в целях создания условий для их когнитивного и личностного развития, непрерывность которого рассматривается как важнейшее условие психического здоровья [10]. В соответствии с этим предполагалось, что обучение шахматам, направленное на общее психическое развитие обучающихся, может способствовать и повышению уровня их психического здоровья. Основанием для этого предположения явился опыт ведения занятий шахматами в целях общего развития с детьми, обучающимися

во вспомогательной школе в г. Сатке Челябинской области, где с 2004 г. реализуется проект «Шахматы для общего развития». Там дети не только научились играть в шахматы, что способствовало их общему развитию, но и создали команду, которая успешно выступала на первенстве города среди общеобразовательных школ [9]. Поскольку технология ведения шахматных занятий в проекте «Шахматы для общего развития» строится на основе РДП к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, то и со взрослыми, проживающими в ПНИ, было решено опираться в построении занятий на принципы РДП.

РДП развивается как направление в рамках культурно-исторической психологии, одним из основных положений которого является понимание развития как процесса, происходящего в обучении, в сотрудничестве ребенка и взрослого при условии их совместной деятельности в зоне ближайшего развития (ЗБР) и осознанной интериоризации опыта, получаемого при совместном преодолении трудностей [6]. В случае с оказанием помощи проживающим в ПНИ отличие лишь в том, что речь здесь идет о взрослых людях, признанных недееспособными, но многие из них не утратили надежду на ее возвращение. Если взглянуть на проблему преодоления недееспособности с позиций культурно-исторической психологии, то гипотеза о том, что помощь в преодолении трудностей может способствовать обретению дееспособности этими людьми, получает следующее простое логическое обоснование, по Л.С. Выготскому [1; 2]:

- обучение ведет за собой развитие;
- развитие происходит в совместной деятельности ребенка и взрослого, если она осуществляется в ЗБР ребенка;
- в ЗБР ребенок делает с помощью взрослого то, что не может сделать сам, без его помощи;
- то, что ребенок сегодня делает с помощью взрослого, завтра он может делать сам;
- этот «закон ЗБР» можно применить к любым сторонам личностно-го развития в широком смысле слова.

Если рассматривать недееспособность как некую особенность, возникшую в результате отклонения в развитии («что-то пошло не так»), то в специально организованной совместной деятельности это отклонение может быть исправлено, и такой деятельностью могут быть, в том числе, занятия шахматами. Иными словами, при определенных условиях помощь, без которой сначала недееспособный человек не может обходиться, может стать его собственным достоянием, способствовать выработке тех инструментов осознанной регуляции своих действий, дефицит которой и является психологическим основанием признания человека недееспособным.

В соответствии с принципами РДП, согласно которым обучающийся рассматривается как субъект осуществления своей деятельности и ее реф-

лекции [6; 8], занятия шахматами для общего развития ориентированы на то, чтобы каждый участник стал субъектом своей собственной деятельности, а именно делал то, что он сам выбирает, получая при этом поддержку консультанта в том, что пока не может сделать самостоятельно. Занятия строятся таким образом, чтобы затем проживающий в интернате мог делать это сам. Это и есть основная перспектива когнитивно-личностного развития, которая является важной составляющей обретения дееспособности, так как наращивание возможностей самостоятельных действий имеет вектором именно обретение дееспособности.

В структуре комплексной психосоциальной реабилитации в психоневрологическом интернате занятия шахматами для общего развития занимают нишу психолого-педагогической помощи. Замысел методики «Шахматы для общего развития» заключается в том, что шахматы используются как богатый возможностями для развития предмет, в рамках которого можно создать условия для развития по различным векторам. Развитие у каждого может идти по различным траекториям, но главное, поддерживая это движение, — помогать человеку делать самостоятельные «шаги в развитии». В этом и состоит основная миссия специалиста в РДП — видеть ресурс для развития в каждой ситуации затруднения и, помогая человеку ее преодолеть, способствовать наращиванию его собственного ресурса [4]

Важнейшим принципом оказания помощи проживающим в ПНИ является актуализация и инициация их субъектной позиции по отношению к осуществляемой деятельности. Это касается и шахмат. Усиливая позицию участников как субъектов собственной деятельности, рефлексивно-деятельностный подход обогащает реабилитационную систему в целом, помогая участникам выстраивать другой тип отношения к деятельности и затруднениям, а также к окружающим людям в плане готовности сотрудничества с ними.

Жизненные события проживающего в ПНИ участника занятий по программе «Шахматы для общего развития»

Как уже упоминалось, в 2015 году началась реформа социальной защиты, благодаря которой появилась возможность ввести новые виды деятельности в систему комплексной реабилитации ПНИ. В рамках реформы возникла совершенно новая цель — реабилитационная программа стала ориентироваться на возможность выхода проживающих за пределы интерната и обретение ими дееспособности в качестве самостоятельных граждан.

На тот момент в интернате проводились мотивационные тренинги, направленные на возникновение и усиление собственной мотивации к

выходу из интерната, на лучшее понимание необходимых для этого действий в правовом поле, на улучшение ориентировки в социальной жизни и совершению поступательных шагов к возвращению дееспособности. Социокультурная программа, трудотерапия, медикаментозная поддержка, спортивные и другие мероприятия — это направления постоянно работающей комплексной реабилитации внутри системы интерната [10].

Трое проживающих сами решили заниматься шахматами для общего развития и на первой же встрече осмысленно выбрали шахматы как средство возвращения дееспособности, высказав желание участвовать в занятиях. Эта статья посвящена анализу случая одного из проживающих в ПНИ — Антон, 30 лет, уже несколько лет в ПНИ на лекарственной терапии (имя и другие биографические данные изменены в соответствии с этическими нормами представления случаев). Занятия с ним проводились с сентября 2019 по июнь 2020. С двумя другими участниками группы занятия прекратились раньше, так как оба устроились на работу и не могли посещать занятия. Консультанты работали группой, состав который мог меняться (помимо автора данной статьи в занятиях периодически участвовал студент факультета консультативной и клинической психологии А.И. Сидоренко и профессор факультета консультативной и клинической психологии МГППУ В.К. Зарецкий).

Ниже будет дано описание занятий шахматами с Антоном в этом учебном году с попыткой выделить основные события, которые имели место во время занятий и, как мы считаем, способствовали существенным изменениям в его жизни. Мы также предприняли попытку интерпретации этих событий как поворотных моментов в развитии в опоре на метод ситуационно-векторного анализа стенограмм занятий, проводящихся на основе рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [7].

Антон сразу выделился тем, что уже умел играть в шахматы, понимал и четко формулировал, как они могут помочь обретению дееспособности. То есть его самоопределение по отношению к занятиям было вполне осознанным. Уже в течение первого занятия с ним произошли несколько важных событий, о которых ниже.

Антон четко формулировал свои мысли. Говорил о том, что пришел на шахматы благодаря тому, что узнал о них на мотивационных тренингах М.Е. Сисневой [10]. Прийти на шахматы было его осознанным выбором, он уже ранее занимался шахматами в школе, знал основные правила, играл с братом, когда учился в школе. Уже долгое время он ни с кем не играл, забыл некоторые правила, но выражал готовность их вспомнить. Также он дал понять, что видит взаимосвязь шахмат с общей идеей реформы — возвращение дееспособности проживающим в ПНИ. Он сказал, что даже просто идея «пошевелить мозгами» во время заня-

тий может быть полезной для возвращения дееспособности. Было видно, что он замотивирован, ему явно было интересно узнать о профессоре Викторе Кирилловиче Зарецком и его инновационной технологии.

Антон пожаловался, что он не очень внимательный и в этом ему мешают медикаменты, которые он принимает здесь третий год. В рамках первой встречи было несколько событий, которые опровергли его убеждение о дефиците внимательности:

Событие 1. Заявлявший ранее о своей невнимательности Антон обнаружил опечатку в рабочей тетради.

Событие 2. Антон заметил обручальные кольца у консультантов, принимающих участие в занятиях шахматами.

Обсуждение этих событий помогло перестройке негативной когнитивной схемы о себе как неспособном сосредоточиться и замечать мелкие детали.

Событие 3. В конце первой встречи участники предложили консультантам посетить мастерскую по рукоделию, где выяснилось, что в ПНИ есть театральный кружок. Тогда В.К.Зарецкий предложил посмотреть инклюзивный спектакль, поставленный режиссером РАМТа Натальей Шумилкиной, где молодые люди и дети-сироты с тяжелыми соматическими заболеваниями и с различной степенью инвалидности читали стихи поэтов Серебряного века. Оказалось, что у каждого из поэтов и детей-сирот, играющих в спектакле, жизнь сложилась трагически. Приглашая проживающих в ПНИ на спектакль, профессор Зарецкий сказал следующую фразу (видимо, забыв среди каких людей и в каком учреждении он находится): «Только это не для слабонервных». Эта фраза развеселила Антона, так как он понял, что сказано она была искренне, без задней мысли, что подчеркивало характер общения «на равных», хотя оно происходило между профессором университета и людьми, считающимися недееспособными и «нервно больными».

В дальнейшем Антон посетил спектакль вместе с другими проживающими в ПНИ. Спектакль назывался «Наш Балаганчик» и был признан театральными критиками вполне профессиональным, несмотря на состав актеров. Для проживающих в ПНИ это был пример того, как люди, находящиеся в гораздо более трудной жизненной ситуации, имеющие крайне ограниченные возможности здоровья и туманные жизненные перспективы, справляются со своими трудностями, борются, преодолевают их и не просто обретают дееспособность, а раскрывают свой высокий творческий потенциал [5]. Мы рассматриваем этот опыт как *событие 4.* Хотя прямого отношения к занятиям шахматами оно не имеет, но тем не менее способствовало укреплению эмоционального контакта Антона с консультантами и преодолению пессимистического настроения относительно своих возможностей и способностей.

На втором занятии мы обсудили замысел работы по методике «Шахматы для общего развития» и провели стартовую диагностику, используя методики, которыми обследуются дети, участвующие в проекте «Шахматы для общего развития» [3]. Участники были проинформированы, что методика направлена на развитие важной способности действовать в уме, и ознакомлены с рабочей тетрадью [12].

Здесь произошло *событие 5*: Антон, самостоятельно пролистывая тетрадь, заметил ошибку в условии задачи. Он сказал об этом Виктору Кирилловичу, который подчеркнул еще раз, что внимательность сильная сторона Антона, и предложил ему просмотреть всю рабочую тетрадь, найти все ошибки, чтобы можно было в дальнейшем указать его как одного из корректоров. Это необычайно воодушевило Антона, и он сказал: «Наконец-то я что-то могу в этой жизни. Могу чем-то отличиться!». Это, как мы поняли в дальнейшем, было важным событием для Антона и способствовало укреплению его веры в себя, росту самооффективности: «я что-то в этой жизни могу».

После знакомства с рабочей тетрадью было предложено начать работу с компьютерной программой «Шахматы для общего развития». Оказалось, что он свободно пользовался компьютером, компетентно рассуждал об устройстве программ, антивирусов и др. Также он выразил желание купить новый компьютер, так как его ноутбук устаревшей версии работал, по его оценке, медленно. В этой ситуации был задан вопрос о том, какие возможности есть у Антона для того, чтобы это осуществить. Эта ситуация возникла в сентябре 2019 года и казалось, что единственный вариант покупки компьютера — копить деньги. Но уже к декабрю реализация данного замысла претерпела изменения, так как проживающим была предложена работа в музее ВДНХ и они стали не только выезжать за пределы интерната, но и зарабатывать деньги, что мы рассматриваем как *событие 6*.

Антон не пропускал занятия, проявлял стойкий интерес к шахматам и был настроен пройти рабочую тетрадь полностью. Он приходил всегда с рабочей тетрадью, которую ему подарил Виктор Кириллович, всегда помнил, чем занимался на предыдущем занятии и формулировал собственный замысел на очередное занятие.

К январю 2020 года Антон зарекомендовал себя ответственным и добросовестным человеком, о нем были хорошие отзывы с места работы и от сотрудников интерната, что послужило основанием для разрешения ему самостоятельного выхода из интерната и посещения семьи в выходные дни. Психологи интерната помогли матери и отчиму преодолеть сомнения в целесообразности посещения Антоном семьи. Им также были даны рекомендации, как они могут его поддержать, открыто демонстрируя свою веру в него. Это можно рассматривать как *событие 7*. Важно, что на занятиях шахматами Антон однажды поднял тему «неверия матери в его возможности обрести дееспособность», по поводу чего он очень переживал.

С января по март 2020 года Антон регулярно общался в выходные дни с семьей, демонстрировал стабильность эмоционального состояния и заслужил репутацию человека, которому можно доверять. Когда в марте 2020 года началась пандемия, руководство интерната предложило Антону провести это время в семье. Переход в семью стал *событием 8*.

Сотрудниками интерната была проделана большая работа по консультированию родителей и выстраиванию медикаментозной поддержки. Вначале речь шла об уменьшении дозировки, далее совместно с психиатром было принято решение, что на время проживания в семье Антон попробует отказаться от приема медикаментов (пока на пару месяцев), чтобы проверить, сможет ли он справляться со своими эмоциональными состояниями без лекарств. Данная гипотеза в дальнейшем подтвердилась, и со временем Антон прекратил прием лекарств полностью (*событие 9*).

В ноябре 2021 г. мы с Антоном побывали на новом спектакле, в котором участвуют молодые люди и дети-сироты с инвалидностью, поставленном режиссером РАМТ Натальей Шумилкиной «Чайка по имени...» (по повести Ричарда Баха), в котором проводится мысль о неограниченных возможностях развития каждого человека [7]. Антон на него пришел вместе с девушкой, с которой у них уже был план создания семьи, присоединившись к компании студентов из проекта «Московский дом удивительных людей» — молодых людей с инвалидностью. На предложение присоединиться к социально-психологическому проекту поддержки людей с инвалидностью, он твердо сказал, что у него в приоритете сейчас своя работа, поиск работы для своей девушки, а также поиск жилья, которое они будут оплачивать самостоятельно.

Таким образом, за 10 месяцев занятий шахматами и участия в других реабилитационных мероприятиях Антон прошел большой путь. В начале пути он вел образ жизни обычного проживающего в интернате, признанного юридически недееспособным, неспособного обходиться без медикаментов, без какой-либо позитивной динамики в состоянии, не имеющего альтернативной жизненной перспективы (в ПНИ такой образ жизни многие ведут годами и даже десятилетиями). Через 10 месяцев это был уже другой человек: проживал в семье, а не в ПНИ, обходился без лекарств, работал, строил профессиональные планы обретения новой специальности и создания собственной семьи (имел партнершу), готовился отстаивать свое право на обретение дееспособности в суде.

Выше мы выделили некоторые поворотные события в жизни Антона, а также зафиксировали, что в эти моменты происходили некоторые «шаги в развитии», как сказал бы Л.С.Выготский. Теперь попытаемся рассмотреть этот путь через призму многовекторной модели зоны ближайшего развития (ЗБР), применив для этого метод ситуационно-векторного анализа [4, 7].

Анализ динамики когнитивно-личностного развития Антона на основе многовекторной модели ЗБР

В ходе данного исследования и дальнейшего анализа с помощью многовекторной модели ЗБР — были выделены основные векторы, динамику по которым можно зафиксировать в процессе занятий шахматами.

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

Р — Рефлексия, способность учащегося отвечать на рефлексивные вопросы, проводить рефлексию своей деятельности, устанавливать отношения между способами деятельности и ее результатами.

СП — Вектор позиции в учебной деятельности. Характеризуется выраженностью активности и осознанности учащегося. Субъектная позиция (поэтому используется аббревиатура СП) рассматривается как важнейшее условие достижения устойчивой динамики развития по всем векторам.

СЭ — Самоэффективность, вектор осмысления своих возможностей, отношение учащегося к своим способностям и возможностям.

С — Сотрудничество, отражает способность учащегося устанавливать эмоциональный, позиционный и смысловой контакты, выстраивать отношения с окружающими «на равных».

СДУ — Способность действовать в уме — это способность индивида оперировать в мысленном плане с заместителями реальных предметов.

КС — вектор других когнитивных способностей, которые могут проявляться и развиваться в учебной деятельности, например, внимание, память, логическое мышление и др.

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

ВО — вектор отношения в семье (выделен в отдельный, поскольку проблема отношений с семьей возникла в ходе шахматных занятий, осознавалась как препятствие в обретении дееспособности)

Шаг в учебной деятельности можно описать следующей схемой, иллюстрирующей, как трудность может стать ресурсом: *трудность—усилие—поддержка—успех—рефлексия*. Например, по ходу занятий шахматами в процессе развития способности действовать в уме обучающиеся переходят от визуального определения цвета поля по его адресу к мысленному, т. е. представляя себе шахматную доску в уме. В компьютерной программе доска постепенно исчезает, сначала исчезают обозначения адреса поля, затем цвет поля, а затем на экране остается только белый квадрат. Обучающемуся нужно представить доску, мысленно увидеть положение поля на доске, определить его цвет. Это вызывает определенные трудности и требует выстраивания мнемотехниче-

ских способов, позволяющих их преодолеть. Каждый небольшой успех становится предметом рефлексии и способствует осознанию и закреплению способа, что рассматривается как «шаг в обучении».

Аналогично можно рассматривать и движение по другим векторам. Например, трудность, связанная с еще несформированной способностью мысленно представить себе шахматную доску или с тем, что обучающийся забыл последовательность букв, обозначающих вертикали, может актуализировать когнитивную установку типа «я не способен решить даже элементарную задачу, я вообще ни на что не способен». Но если в дальнейшем в совместной деятельности с консультантом учебная трудность преодолевается и способ ее преодоления закрепляется в рефлексии, то это одновременно становится событием, опровергающим данную установку. Тем самым убеждение «я не могу» сменяется другим — «я могу, но только надо прилагать усилия». Рефлексия дает возможность различить, что именно не получалось, какая помощь была оказана, чему нужно научиться, при каком условии это же действие сможет быть выполнено полностью самостоятельно. Из локальных успехов складывается общая самоэффективность.

Самый первый шаг был сделан в самом начале *по вектору субъектности*. Антон ясно формулировал свое желание вернуть дееспособность и высказал уверенность, что шахматы «безусловно помогут ему в этом», с чем и связан его интерес к шахматам. Антон легко вступал в контакт, ясно формулировал свои мысли, открыто высказывал свое мнение на различные темы, делился своими школьными воспоминаниями, проявлял юмор, самоиронию и самокритику. Внешне комфортно чувствовал себя в субъект-субъектных отношениях (вектор сотрудничества), а жаловался при этом на нарушения внимания (вектор когнитивных способностей).

В ходе шахматных занятий нередко выказывал неуверенность в своих силах (низкая самоэффективность), делился переживаниями, связанными с отношением к нему родителей, которые, по его словам, не верили в возможность вернуть ему дееспособность (вектор отношения в семье). Для Антона было крайне важно изменить отношение родителей к возможности его самостоятельности и доказать им, что он способен преодолевать трудности. Неуверенность в своих силах, низкая самоэффективность, сомнение в смысле прилагать какие-либо усилия, отсутствие поддержки со стороны родителей — основные трудности, зафиксированные на старте занятий в личностной сфере.

Основной замысел — возвращение дееспособности, был главной опорой и для Антона, и для консультантов. Реализация замысла осуществлялась маленькими шагами, при этом каждый шаг представлял собой небольшое «приращение» к замыслу *в зоне ближайшего развития*: «пошевелить мозгами», «поупражняться в шахматах», «прорешать все задания в рабочей тетради», «найти ошибки в рабочей тетради» и т. д.

Описание фрагментов занятий шахматами

1. Вектор учебной деятельности.

Основная часть занятия проводилась с компьютерной программой, ориентировкой в шахматной доске, нотации, обозначении полей и линий на шахматной доске. Антон проявляет широкий кругозор и осведомленность в программном обеспечении и их установке, выборе ноутбуков по их характеристикам, т. е. у Антона не было трудностей обращения с ноутбуком, программой, использованием компьютерной мыши и т. п. Важно отметить, что во время шахматных занятий возникали трудности в понимании построения смысла задания и необходимых действий для выполнения задания (табл. 1).

Таблица 1

Трудность в понимании задания в шахматной программе «развивающие шахматы»

(найти по адресу поле на шахматной доске и определить его цвет способом, заданным в инструкции; искать поле на доске, двигаясь от поля a1 по горизонтали, затем по вертикали)

	Высказывания консультантов (К) ¹ и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип трудности и поддержки
К1	Видите, если неправильная последовательность, то программа отмечает красным? И видите, если убрать фишку, то сразу красное пропадает	Трудность — понимание инструкции. Помощь пояснение ее
А	Да, надо по-другому. (Самостоятельно завершает задание) (Совместная ориентировка в шахматной программе, где смотреть статистику) b2, определи его цвет. Так почему неправильно?	Трудность в определении цвета поля на шахматной доске
К1	Там дальше идут задания на горизонтали и вертикали и нужно проследивать, глазами следить от a1, до вертикали b и выше до нужного поля	Поддержка в определении способа проведения линий на шахматной доске

2. Вектор позиции по отношению к учебной деятельности.

На протяжении всего занятия Антон выражал интерес к обучению, формулируя свой замысел, отражающий его субъектную позицию по от-

¹ Поскольку консультантов было трое, то они обозначаются как К1 (Анна Сидоренко, автор статьи), К2 (Александр Сидоренко), К3 (В.К. Зарецкий, научный руководитель Анны Сидоренко).

ношению к учебной деятельности. (При переходе к этапу, на котором требуется решать задачу полностью в уме, шахматная доска исчезает с экрана и нужно найти поле и определить его цвет мысленно). Это можно заметить в таких его высказываниях:

«Оооо. Я как знал. Доска пропала! Ее украли! (Улыбается) Так, г это вторая справа и насколько я помню, угол у нас белый. Значит г... Так белый. Белый, черный, белый. Так, нет, h белая значит он... черный. Да, g3 черное, короче...» (оживление, реакция удивления, интереса на изменение шахматной доски и новые условия задания).

3. Вектор способности действия в уме (СДУ).

Начало работы по программе вызвало у Антон сомнения в том, как отвечать на поставленные вопросы программы. Несколько заданий он выполнял, обращаясь за подтверждением правильности своих действий к консультанту. Через некоторое время он начал самостоятельно ориентироваться в способах определения цвета поля и не обращался больше за помощью. Действуя самостоятельно, он начал рассуждать вслух, называть поля, высчитывать их положение и цвет, двигаясь от поля a1, цвет которого запомнил (черное). Проговаривание действия, соответствует этапу громкой речи (по П.Я. Гальперину), необходимому для становления способности действовать в уме. Так что переход от материального плана (выкладывание линии «фишками») к речевому можно рассматривать как шаг по вектору «способность действовать в уме» (СДУ).

4. Вектор отношения к трудности (ВТО).

Трудность воспринимается как естественное событие в учебной деятельности. Происходит самостоятельная рефлексия того, что необходимо перестраивать свои способы действия на примере заданий, которые ему понятны или находятся в ЗБР (табл. 2).

В определенном смысле это «шаг» в виде попытки самостоятельного преодоления трудности: при затруднении не обращается за помощью, пытается действовать сам. Воспользовавшись помощью, переводит ее в способ, который поможет ему в следующий раз справиться с заданием самостоятельно: «я могу» — формирование позитивного убеждения, готовность прилагать усилия.

5. Вектор способности к рефлексии.

После адаптации к условиям компьютерной шахматной программы и понимания формулировок заданий у А. появился интерес к выработке своего способа действия. В процессе занятия А. сформулировал различные способы действия в уме и зафиксировал и отрефлексировал эф-

Т а б л и ц а 2

«Микродинамика» отношения к трудности

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержка
А.	«У меня уже под вечер башка совсем не работает (<i>машет рукой</i>). Я весь день на ногах (<i>отвлекся или потерял кнопку, задание выполнено, молчит, смотрит на монитор</i>)»	<i>Сомнение</i> в правильности <i>выполнения</i> своих <i>действий</i> , в том числе сомнения в своих собственных силах и возможностях преодолеть трудности
А	«Нет. На шахматной доске проведи линии, соединяющие поля одного цвета. Как она называется? (<i>читает задание</i>). Она же одного цвета. Ну. Как она тогда... ну, блин, только что же сказал ну... да, блин» (<i>После затруднения в определении диагонали на шахматной доске не попросит помощи?</i>)	Фиксация трудности, попытка самостоятельно ее преодолеть
К1	<i>Консультант называет линию — диагональ</i>),	Подсказка
А	(<i>А. повторяет название</i>) «Соединяющую линию проведу — Диагональ. Тут же рядом подпишу — диагональ»	<i>Появление своего способа</i> для закрепления <i>трудного</i> для <i>запоминания шахматной линии</i>

фективность их применения. В завершение встречи у А. уже появились осмысленные способы решения в зависимости от поставленной задачи.

6. Вектор самоэффективности.

На первом занятии А. выделил свою *трудность* в сосредоточении внимания. Но в занятиях проявляет наблюдательность. Заявление им намерения вернуть дееспособность также можно рассматривать как шаг по вектору самоэффективности, так как это намерение серьезное, т. е. он готов действовать, прилагать усилия, хотя сомнений еще много (табл. 3).

7. Вектор обретения дееспособности: от неуспешности к новому позитивному опыту.

Ход занятий в соответствии с замыслом обретения дееспособности строился с помощью средств РДП в логике: замысел — научиться действовать в уме; когда это начинает получаться, помогаем зафиксировать и проговорить каждый шаг и успех; после накопления позитивного опыта зарождается вера в собственные силы — есть подтвержденные факты успеха и понимания «я могу это делать», «я не дурак», «что еще я могу сделать сам?». После этого проявляется механизм саморазвития — что еще может быть для меня возможным, что еще я могу сделать сам? Появ-

Таблица 3

Шаги по вектору самоэффективности

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержка
А	А почему таблица такая непонятная? (<i>Смотрит в рабочую тетрадь и указывает пальцем</i>) Ходы белых, ходы черных. Партия 1, партия 2. То есть это в одной партии ход белых и ход черных выделяется?»	Антон находит неудобства использования таблицы для записи ходов партии. Предпринимает первую успешную попытку (<i>усилие</i>) нахождения ошибки и получения обратной связи об успешности ее выявления
К3	Антону был предложен замысел — посмотреть всю рабочую тетрадь, выявить опечатки и ошибки. При условии выполнения этой задачи ему предложили позицию корректора рабочей тетради	Это стало важным моментом усиления веры в свои возможности, а следовательно, трудоустройства
А	«(<i>Закрывает рабочую тетрадь</i>) Так, мне надо, короче, в издательстве работать. Я прошел собеседование	А. почувствовал успех в результате своих усилий
К2	Правда, что ли?	Вопрос-поддержка в форме приятного удивления и фиксации внимания на выраженной готовности к работе
А	Я думал когда-то об этом	Отклик. Фиксация, что это была реальная перспектива
А	Да! Хотя в чем-то я выделился	Рефлексивная фиксация реального достижения

ляются также такие новообразования, как адекватная самооценка, рефлексия результатов, повышение уровня самоэффективности, оценки результатов собственной деятельности, вера в собственные возможности. Ресурсными оказались векторы: субъектная позиция и сотрудничество (табл. 4).

Несмотря на явные достижения, кардинальное изменение жизненной ситуации представляется невозможным, на языке шахмат ситуация характеризуется им как «патовая», т. е. когда, например, у загнанного в угол короля нет ни одного хода. Переживание по поводу отношений в семье, пессимистическое отношение к его возможностям со стороны семьи приводят к сомнениям в своей эффективности.

Консультант оказывает помощь в понимании смысла учебной задачи и создает условия для самоопределения. «Последнее слово» во взаимодействии и решение остается за Антоном так же, как и выбор того спо-

Таблица 4

**Переживания по поводу отношений в семье и самораскрытие
 (во время решения задания в рабочей тетради)**

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержка
A	Короче, у меня все ужасно. У меня родители не очень хотят, чтобы я отсюда уходил. Но я сделал все, что мог. Больше я ничего делать не могу	Эмоциональный контакт — выражение доверия к консультантам, вектор самоэффективности и осмысление жизненной ситуации
K2	Что говорят?	Помощь в конкретизации проблемы
A	Ну я как бы тут себя проявил, на работу устроился. Че я еще могу сделать? Больше я ничего не могу сделать	Вектор рефлексии — фиксация достижения (устройства на работу). Фиксация проблемы поиска дальнейших шагов

Таблица 5

Возникновение своего собственного способа определения цвета поля

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержки
K1	Важно пользоваться одним способом. Ну. Допустим, если будете считать поле от a1 до нужного поля (<i>показывает на экране каждое поле</i>), к примеру, до h5, то нужно просчитывать каждое поле и стараться его проговаривать, проговаривать. То потом постепенно это переходит в умственный план. То есть все будет легче, легче и легче. Потом, когда он уже закрепился, то можно будет другой способ	Смысловой контакт. Пояснение смысла, логики выполнения задания и интериоризации способа (превращения в способность действовать в уме)
A	Вот тут пересечение диагоналей, и я могу определить какой цвет на этой. Ориентироваться буду по нижнему уровню вот этих цветов (<i>указывает на горизонталь 1</i>). Буду смотреть на эти цвета, а потом буду смотреть по диагонали. У меня два пунктика по определению цвета. Два шага	Субъектная позиция. Рефлексия. Выработка своего способа действия

соба, который будет ему удобнее для перехода из материального плана в умственный (табл. 5). Консультант в данной ситуации оказывает поддержку в реализации того способа, который будет выбран обучающимся, и в том, чтобы его применение было успешно.

Таблица 6

Успех в виде «шага в обучении»
(А. называет поля и прослеживает линии без материальных опор)

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержка
K2	А в уме можешь?	
А	d4-d5, e4-e5 — <i>(назвал, глядя на доску, но не проводя ручкой по полям)</i> .	Вектор способности действовать в уме
K2	Да, отлично. Что надо сделать? (Пауза) Записать?	Эмоциональная поддержка. Рефлексивный вопрос
А	Да. d4-d5 — <i>(записывает)</i> d5, e4-e5 <i>(записывает)</i> e5. Так. Какого цвета эта линия? Первая -это черная (K2-Угу), эта белая (K2-Угу). Все разобрались	Самоэффективность, самостоятельно и успешно выполнил задание
K2	Так	Поддержка — фиксация достижения
А	Я же глазами, я глазами посмотрел и не считал, пальцем не тыкал. Я думаю — это прогресс	Переживание успеха, рефлексивная фиксация своего самостоятельного достижения, рефлексия способа действия в уме. Самоэффективность

Важное событие — переживание успеха в результате действия, выполненного полностью самостоятельно (табл. 6, 7). Понимание того, что в способности действовать в уме достигнуто новое качество и это достижение — результат его собственных усилий. Это один из тех шагов, которые могут инициировать движение сразу по многим векторам.

Таблица 7

Ситуация «Я первый раз в жизни это сделал»

	Высказывания консультантов (К) и Антона (А), действия и «комментарий»	Тип высказывания, трудности и поддержка
А	Да. Всего диагоналей, ой диагоналей? (K2-Да) Да, диагоналей. Мы считали, их одного цвета 13, всего 26. (K2-Да)	Первый раз САМ произнес: диагональ
K2	Трудно было посчитать?	Рефлексия
А	Ну на глаз да. Я раньше вообще этим не заморачивался, когда в шахматы играл. <i>(Поднимает глаза на K1)</i> . Сколько их там диагоналей — смотрит на K2, сколько чего. Поле как поле. Не считал никогда. Собственно, и не то чтобы это было поздно. Я первый раз в жизни это и сделал <i>(гордо улыбнулся и покивал)</i> . (K2: угу)	Вектор самоэффективности. Ищет отклик в реакции K1

Ощущение гордости за свои успехи, самостоятельная оценка своего результата и понимание того, что это было сделано своими силами, помогает увидеть свой собственный потенциал и новые возможности для развития.

Данный пример анализа в опоре на многовекторную модель ЗБР является лишь примером того, как реконструируется динамика движения по различным векторам в ходе шахматных занятий. Целостная картина шагов в развитии представлена в табл. 8.

Т а б л и ц а 8

Динамика по векторам развития

Вектор	Состояние на старте занятий шахматами	Состояние на момент завершения занятий (характеристика шага)
Учебная деятельность (освоение шахмат)	Знание фигур, как они ходят, основных правил игры	Знание шахматной нотации, использование способов для определения поля шахматной доски, линии их конфигураций, способность решать задачи «в уме»
Субъектная позиция	Желание вернуть дееспособность, обучиться шахматам, жить в семье	Выполнить все задания рабочей тетради. Стремление создать семью. Юридически вернуть дееспособность
Самоэффективность	Могу сделать что-то в рамках правил интерната	Могу реализовывать замыслы, принимать поддержку окружающих
Рефлексия	Самостоятельное осмысление жизненной ситуации, рефлексия полученного опыта занятий шахматами с помощью консультанта	Осмысление способов действия на предмете шахмат, жизненных ситуаций с минимальной поддержкой
Отношение к трудностям	Трудность — это непреодолимое препятствие	Трудность — это временное состояние. Помогает окружающим справляться с трудностями
Когнитивные установки	«Я невнимательный», «Родители в меня не верят»	«Я наблюдательный», «Я могу справляться с трудностями», «Верю, что создам семью»
Отношения в семье	Сомнения родителей в способности Антона вернуться к самостоятельной жизни. Ситуация патовая: «Больше я ничего сделать не могу»	Постоянное проживание в семье на протяжении 4 месяцев (март—июнь 2020 года). Консультирование со специалистами интерната о семейных отношениях

Вектор	Состояние на старте занятий шахматами	Состояние на момент завершения занятий (характеристика шага)
Работа	Трудовая занятость на территории интерната — помощь в расчистке снега и др.	Постоянная занятость в музее ВДНХ
Дееспособность (интегральный вектор)	Способность выражать субъектную позицию, критическая оценка ситуаций, возникающих в интернате, способность к обучению	Постоянная работа в музее ВДНХ, проживание в семье (4 месяца). Планы создания своей семьи. Планы учебы. Планы возвращения дееспособности юридически

Выводы

Технология «Шахматы для общего развития» разрабатывалась в целях развития способности действовать в уме и переноса ее на другие виды учебной деятельности. Проведение занятий на основе принципов РДП, т. е. содействие самостоятельному преодолению трудностей, усилило потенциал занятий шахматами для психического развития субъекта учебной деятельности по различным направлениям.

В процессе занятий с Антоном по технологии «Шахматы для общего развития» произошли существенные изменения практически по всем выделенным нами векторам (см. табл. 8): учебная деятельность, субъектная позиция, рефлексия, отношение к трудности, когнитивные установки, отношение в семье, работа и дееспособность как интегральный вектор.

По итогам комплексной реабилитации, частью которой были занятия по программе «Шахматы для общего развития», достигнута основная цель — фактическое восстановление дееспособности (Антон не находится в ПНИ, не принимает лекарств, работает, проживает в семье, планирует жениться и проживать самостоятельно) и планируется закрепление этого достижения юридически.

Таким образом, в данной работе показано на примере индивидуального случая, что локальные успехи в шахматных занятиях, укрепление субъектной позиции, развитие рефлексии при поддержке консультантов могут способствовать когнитивному и личностному развитию проживающих в ПНИ, внося тем самым определенный вклад в их комплексную реабилитацию вплоть до обретения дееспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 438—452.

2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. С. 5—361.
3. *Глухова О.В., Воликова С.В., Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К.* Результаты лонгитюдного диагностического исследования по проекту «Шахматы для общего развития» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. № 4 (в печати).
4. *Зарецкий В.К.* Еще раз о зоне ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 37—49.
5. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188.
6. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8—37.
7. *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. С. 35—48.
8. *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.
9. К развитию через шахматы: рефлексивно-деятельностный подход: метод. пособие по ведению занятий в начальной школе / Под ред. В.К. Зарецкого, А. М. Гилязова. М.: Райхль, 2016. 94 с.
10. *Таккуева Е.В. Сиснева М.Е. Холмогорова А.Б.* Возможности восстановления конструктивной активности и самоэффективности средствами мотивационного тренинга у больных шизофренией в условиях ПНИ // Современная терапия психических расстройств. 2019. № 4. С. 38—46.
11. Шахматы для общего развития: метод. пособие по ведению занятий в начальной школе / Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Отто Райхль, 2016, 196 с.
12. Шахматы для общего развития. Рабочая тетрадь для занятий шахматами / Под ред. В.К. Зарецкого, А.М. Гилязова. М.: Отто Райхль, 2018, 104 с.

REFERENCES

1. *Vygotsky L.S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkolnom vozrast. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1956. Pp. 438—452.
2. *Vygotsky L.S.* Sbranie sochinenii: v 6 t. T. 2. Myshlenie i rech. M.: Pedagogika, 1982. Pp. 5—361.
3. *Glukhova O.V., Volikova S.V., Zaretsky Yu.V., Zaretsky V.K.* Rezultaty longityudnogo diagnosticheskogo issledovaniya po projektu «Shakmaty dlya obshchego razvitiya». *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2022, № 4 (in print).
4. *Zaretsky V.K.* EShche raz o zone blizhaishego razvitiya. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2021, vol.17, № 2. Pp. 37—49.
5. *Zaretsky V.K.* Odin shag v obuchenii — sto shagov v razvitii: ot idei k praktike. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*. 2016. Tom 12. № 3. Pp. 149—188.

6. Zaretsky V.K. Stanovlenie i suShchnost reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsultativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoShchi. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, № 2. Pp. 8—37.
7. Zaretsky V.K., Nikolaevskaya I.A. Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uchaShchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya*, 2020, vol. 16. № 1. Pp. 35—48.
8. Zaretsky Yu.V. Subektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatelnosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2013, № 2. Pp. 110—128.
9. K razvitiyu cherez shakhmaty: reflektivno — deyatelnostnyi podkhod. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zanyatii v nachalnoi shkole. Eds.: V.K. Zaretskii, A.M. Gilyazova. Moscow: «Otto RaikhI, 2016. 94 p.
10. Takkueva E.V. Sisneva M.E. Kholmogorova A.B. Vozmozhnosti vosstanovleniya konstruktivnoi aktivnosti samoeffektivnosti sredstvami motivatsionnogo treninga u bolnykh shizofreniei v usloviyakh PNI. *Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroistv*, 2019, № 4. Pp. 38—46.
11. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya. Metodicheskoe posobie po vedeniyu zanyatii v nachalnoi shkole Eds.: V.K. Zaretskii, A.M. Gilyazova. Moscow: «Otto RaikhI», 196 p.
12. Shakhmaty dlya obShchego razvitiya. Rabochaya tetrad dlya zanyatii shakhmatami. Eds.: V.K. Zaretskii, A.M. Gilyazova. Moscow: «Otto RaikhI», 2018, 104 p.

Информация об авторах

Сидоренко Анна Андреевна, ГБОУ Школа № 218, магистр кафедры ЮНЕСКО «Культурно-исторической психологии детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-3637>, e-mail: Sidorenkoanna050@gmail.com

Information about the authors

Anna A. Sidorenko, School № 218, Master Student of the UNESCO Chair «Cultural And Historical Psychology Of Childhood», Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-3637>, e-mail: Sidorenkoanna050@gmail.com

Получена 30.10.2022

Received 30.10.2022

Принята в печать 01.12.2022

Accepted 01.12.2022

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
EMPIRICAL RESEARCH

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧЕНИКОВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ШАХМАТАМ

В.Ж. САРКИСЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ),
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,
e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

С.А. МАНУКЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ),
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,
e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

М.М. ИСПИРЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ),
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>,
e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Л.Л. ГЕВОРКЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ),
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>,
e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Э.А. ХАЧАТРЯН

Армянский государственный педагогический университет
имени Х. Абовяна (АГПУ),
г. Ереван, Республика Армения
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-4924>,
e-mail: khachatryanelya@aspu.am

Цель. Работа направлена на выявление влияния индивидуальных психологических характеристик школьников, изучавших предмет шахматы в школе, на результаты образовательного шахматного теста. **Методы и выборка.** Использовались методика свободного рисунка «Мой шахматный урок», а также методика оценки шахматных знаний и навыков с помощью разработанного шахматного теста, который составлялся командой, состоящей из опытных специалистов в области шахматного образования, психологов, социологов и профессиональных шахматистов на основе школьной программы обучения шахматам. Представлены материалы эмпирического исследования на выборке школьников из всех регионов Республики Армения (N=383). **Результаты и выводы.** Сопоставление обзора предыдущих исследований и эмпирических данных указывает на обусловленность шахматных навыков индивидуально-психологическими характеристиками детей, такими как интроверсия, интуиция, интеллект, рефлексивность и др. Шахматные навыки также обусловлены психологическими ресурсами и полом школьников. Полученные результаты подчеркивают необходимость учета индивидуально-психологических характеристик, как при составлении учебной программы, так и в процессе преподавания шахмат как общеобразовательного предмета в школе.

Ключевые слова: интроверсия, экстраверсия, интеллект, интуиция, рефлексивность, шахматное образование.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства образования, науки, культуры и спорта РА Государственного Комитета по науке (ГКН МОНКС РА) в рамках научного проекта № 10-5/I-1-2001\22.

Для цитаты: Саркисян В.Ж., Манукян С.А., Испирян М.М., Геворкян Л.Л., Хачатрян Э.А. Влияние психологических характеристик учеников на результаты обучения шахматам // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 97–123. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300406>

THE INFLUENCE OF STUDENTS' PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS ON THE RESULTS OF LEARNING CHESS

VAHAN ZH. SARGSYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>,

e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

SAMVEL A. MANUKYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>,

e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

MARIAM M. ISPIRYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>,

e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

LILIT L. GEVORGYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>,

e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

ELYA A. KHACHATRYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU),
Yerevan, Republic of Armenia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-4924>,

e-mail: khachatryanelya@aspu.am

Purpose. The article aims to reveal the influence of individual psychological characteristics of schoolchildren who studied chess subject on the results of chess test. **Method and sampling.** The method of free drawing, «My chess lesson», was used, and the method of assessing chess knowledge and skills was also applied using the developed chess test. Based on the school chess curriculum, the test was compiled by a team of experienced specialists in the field of chess education, psychologists, sociologists and professional chess players. The materials of an empirical study on a sample of schoolchildren from all regions of the Republic of Armenia (N=383) are presented. **Results and conclusions.** Comparing the review of previous studies and empirical data, authors talk about the

conditionality of chess skills by individual psychological characteristics of children, such as introversion, intuition, intelligence, reflexivity, etc. Psychological resources and the gender of schoolchildren also determine the development of chess skills. The results emphasize the need to consider individual psychological characteristics both in the preparation of the program and in teaching chess as a general subject at school.

Keywords: introversion, extraversion, intelligence, intuition, reflexivity, chess education.

Funding. The reported study was funded by Ministry of Education, Science, Culture and Sports RA, State Committee of Science, project № 10-5/I-1-2001\22.

For citation: Sargsyan V.Zh., Manukyan S.A., Ispiryan M.M., Gevorgyan L.L., Khachatryan E.A. The Influence of Students' Psychological Characteristics on the Results of Learning Chess. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 97—123. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300406> (In Russ.).

Введение

С 2011 года шахматы вошли в общеобразовательную программу начальной школы Республики Армения. Вопрос об эффективности шахмат как общеобразовательного предмета до сих пор является важнейшей проблемой, как для исследователей, так и для учителей и людей, принимающих решения в области образования. С тех пор были проведены различные исследования для оценки эффективности обучения шахматам в школе [40; 41; 42; 44]. Исследователями НИИ «Шахматы» Армянского государственного педагогического университета были выявлены многочисленные факторы (семейное воспитание, социально-экономический статус семьи, отношение родителей к образованию детей и т. д.), которые влияют на результаты эффективности обучения шахматам [24]. Между тем шахматные навыки, приобретенные в школе, являются индикаторами эффективности и качества образования. Все более индивидуализированными становятся условия, методы, стратегии и технологии обучения, что определяет важность выявления индивидуальных особенностей детей, таких как психологический тип личности ребенка, его когнитивные, эмоциональные, поведенческие характеристики, его знания, навыки и т. д. Как справедливо отмечают эксперты [2], «Для XXI-го века, когда цифровой и кибернетический мир движется к Мета-вселенной, а большинство людей не имеют привилегий и борются с бедностью и болезнями, чтобы получить образование как свое основное право по рождению, в этом контексте нужны идеи и комментарии к тому, как мы можем использовать шахматы как правильный инструмент для борьбы с этими трудностями человечества» [2, с. 166].

Несмотря на очевидную актуальность, проблема психологических характеристик детей, играющих в шахматы, в настоящий момент довольно мало изучена. Нет ответа на вопрос, различаются ли личностные факторы шахматистов или людей с развитыми шахматными навыками от других. Это особенно касается детей младшего школьного возраста и образовательных шахмат, где вышеупомянутые вопросы почти не исследованы.

Исследователь А. Авни сравнила три группы по двадцать человек: высококонкурентоспособные игроки, умеренно конкурентоспособные игроки и не игроки [12]. Высококонкурентоспособные игроки набрали больше очков, чем не игроки по *мнительности (suspiciousness)*, *нестандартному мышлению (unconventional thinking)* и *аккуратности (orderliness)*.

Рассматривая тот же вопрос, на выборке детей, занимающихся шахматами, исследования М. Билалич выявили более низкие баллы по *уступчивости*, более высокие баллы по *экстраверсии* и более высокие баллы по *открытости опыту* среди детей более склонных к занятиям шахматами [15].

Для нашей работы особенно интересны результаты исследования Келли [29], проведенные по методике MBTI (Myers-Briggs Type Indicator), так как в ней затрагиваются такие же психологические характеристики, как в нашем эмпирическом исследовании. В исследованиях Келли приняли участие шахматисты со средними показателями ($n=270$), и шахматисты-мастера ($n=209$). Результаты этого исследования показывают, что шахматисты различаются по характеристике темперамента.

Считалось, что темперамент шахматистов определяет стиль их игры направленный либо на победу, либо на поражение [17].

Стиль игрока, согласно исследованиям Н. Крогиуса, определяется суждениями и принятием решений, которые, в свою очередь, зависят от индивидуальных различий в мышлении, концентрации, эмоциональном состоянии и характере [31].

Де Грут утверждает [19], что глубокая мотивационная диспозиция и способность интегрировать мышление с соревнованием являются главными факторами шахматного мастерства.

В исследовании Фольштадт—Кляйн [47] с коллегами результаты сравнения мужского пола и женского пола с данными популяции в целом показали, что личность мужчин-шахматистов не отличалась от общего населения, но женщины-шахматистки набрали более высокие баллы, чем представители общей популяции по удовлетворенности жизнью и ориентации на достижения. В то же время у них наблюдалось меньше соматических жалоб.

Как видно из этого обзора, взгляд исследователей индивидуальных психологических характеристик людей с высокими показателями шах-

матных навыков в основном сфокусирован на профессиональных игроках. Между тем нет всеобъемлющих исследований, посвященных теме индивидуально-психологических характеристик в образовательных шахматах. С другой стороны, интерес к образовательным шахматам¹ в мире, как показывает практика, неуклонно растет.

Так, например, результаты исследования на выборке детей школьного возраста (6—16 лет) [11] показывают, что после одного года регулярной практики в этом виде деятельности учащиеся улучшили свои результаты в тестах когнитивных навыков внимания, перцептивной организованности, скорости планирования и прогнозирования. Учителя считали их лучше адаптированными, более удовлетворенными школой, им нравилось учиться, и они лучше проявляли копинг-стратегии и стратегии решения проблем. Дети также оценивают себя как лучше приспособленных к школе. Также показано, шахматы положительно влияют на адаптацию к школе.

Исследуя проблемы образовательных шахмат, А. Никотера и Д. Стюит [37] на основе результатов обзора литературы с 1970 по 2014 гг. проанализировали 51 исследование по образовательным шахматам. Как показывают данные этого обзора, внимание исследователей в этом вопросе сфокусировано в основном на академических, когнитивных и социально-поведенческих результатах (эффектах) образовательных шахмат. Абсолютное большинство этих и множество других исследований представляют довольно убедительные данные и факты об эффективности образовательных шахмат [11; 14; 20; 23; 26; 28; 46].

Можно предположить, что недостаточная изученность индивидуальных психологических характеристик детей в контексте образовательных шахмат, с одной стороны, связана с необходимостью представить исследовательские факты для принятия решения о включении шахмат в школьную программу; с другой стороны, между понятиями «образовательные шахматы» и «спортивные шахматы» нет четких границ, так как в большинстве случаев шахматы включены в школьные программы как необязательный предмет. Проблема шахмат в образовании и эффективность их применения как средства развития учащихся исследовалась со многих точек зрения. Например, иссле-

¹ Термин «образовательные шахматы» призван различить цели спортивных шахмат, которые направлены на достижение детьми высоких результатов, и цели преподавания шахмат в школе, направленные не на спортивные достижения, а на достижение целей развития и повышения академической успеваемости детей за счет развивающего ресурса шахмат. В России эта идея преподавания шахмат в школе выражена формулой «шахматы для общего развития».

дования Й. Кристиана, Р. Фергюсона [18; 22] были сосредоточены в основном на развитии когнитивных навыков с помощью шахмат. Эти и другие исследования нашли множество подтверждений эффективности шахмат в образовании.

Армянские ученые провели несколько исследований, посвященных шахматам в образовании, поскольку шахматы были введены в качестве обязательного предмета в учебные программы начальных школ Республики Армения. Научные работы посвящены: влиянию шахмат на когнитивное и интеллектуальное развитие [40; 44], а также эффективности шахмат в образовании [33]; социально-психологическому анализу факторов, влияющих на шахматное образование [24; 41]; связи шахматных знаний с показателями успеваемости по математике и родному языку [43]; проявлениям когнитивного диссонанса у младших школьников, играющих в шахматы [34]; проблемам развития с помощью шахмат критического мышления [30; 39], социальному значению шахмат [45] и др.

В контексте индивидуальных различий детей, играющих в шахматы, особенно важно подчеркнуть исследования проблем рефлексивности, как фактора эффективности и как вероятного результата шахматного образования. В связи с этим особенно интересны исследования, проведенные в семи школах города Еревана на критериальной выборке из 331 ученика. Наряду с другими закономерностями, результаты исследования также выявили тесную связь между оценками учеников по предмету шахматы и рефлексивным и глубинным стилями обучения [42]. Следует также подчеркнуть, что иногда рефлексивность связывают с интроверсией, которая обычно характеризуется более выраженной сдержанностью и рефлексивностью [21; 27].

Взаимосвязь шахматных навыков и рефлексивности показана в исследованиях российских психологов и педагогов на примере экспериментального проекта «Шахматы для общего развития» в городе Сатка. В.К. Зарецким и его коллегами было проведено исследование динамики повышения уровня развития интеллектуальных процессов у детей, обучающихся игре в шахматы, на базе рефлексивно-деятельностного подхода. Лонгитюдное исследование проводилось с 2004 по 2017 годы. В исследованиях приняли участие около 870 учащихся 1—9 классов общеобразовательных школ города Сатка [25]. Обучение детей основам игры в шахматы с целью общего развития осуществлялось учителями школ на основе формирования умения действовать в уме, при использовании на уроках *рефлексивно-деятельностного подхода* [3; 48], основанного на теоретическом положении Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка [1].

В этой программе описывается формирование внутреннего плана действия и становление субъектной позиции при планировании собственной траектории развития и обучения школьника. Рассмотрены результаты влияния занятий шахматами на качественный скачок в развитии младших школьников по сравнению с детьми, не занимающимися шахматами. Также описывается развивающий потенциал уроков шахмат для школьников [25; 48].

Метод

Исследование проводилось на выборке учащихся школ всех областей Республики Армения, включая столицу Ереван.

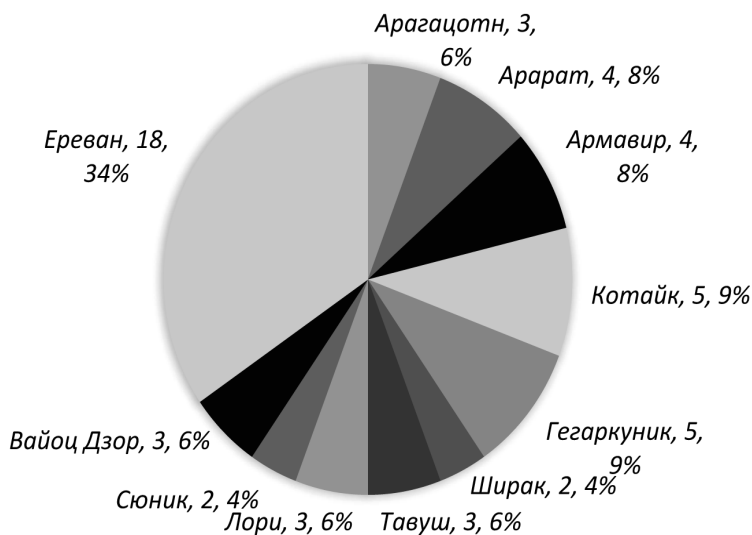


Рис. 1. Количество и процентное соотношение школ в областях, участвующих в исследовании

В процессе исследования были сопоставлены формальные и содержательные показатели рисунков шахматного урока детей 5-го класса, которые три года регулярно изучали шахматы как обязательный учебный предмет. Детям была дана инструкция нарисовать свой шахматный урок.

В исследовании приняли участие 383 ученика.

Методологической основой для психологического анализа детских рисунков стали психологическая типология К.Г. Юнга и классифика-

ция детских рисунков Г. Рида, психологическая концепция рисуночной психосемантической диагностики И.Л. Соломина [8], теоретические и практические работы в области психодиагностики интеллекта с помощью рисуночных методов [6; 7].

На основе установления корреляции между типологией Баллоу [16] и типологией Юнга [10] Рид выстраивает собственную типологию, соотнося ее с типологией, предложенной Баллоу [38].

Т а б л и ц а 1
Соотношение типологий К.Г. Юнга и Г.Д. Рида

Типология К.Г. Юнга	Типология Г.Д. Рида
Мыслящий тип — экстраверт	Перечислительный тип
Мыслящий тип — интроверт	Органический тип
Чувствующий тип — экстраверт	Декоративный тип
Чувствующий тип — интроверт	Воображаемый тип
Ощущающий тип — экстраверт	Эмпатический тип
Ощущающий тип — интроверт	Гаптический тип
Интуитивный тип — экстраверт	Ритмический тип
Интуитивный тип — интроверт	Структурный тип

В нашем исследовании все элементы в рисунках были категоризированы в 10 группах на основе обзора психологической литературы по психологическим рисуночным тестам. Для обеспечения надежности кодирования были вовлечены 15 студентов старших курсов, обучающихся по специальности «Психология». Студенты были разделены на группы по три человека, которые в процессе обсуждения перечисляли рисунки по определенным кодам. Окончательное решение принимали сотрудники НИИ «Шахматы» АГПУ.

Картины изучались по составляющим элементам. Элементы объединены в 12 групп, которые приведены в табл. 2².

В ходе исследования также была применена методика оценки шахматных знаний и навыков с помощью разработанного шахматного теста, который составлялся на основе школьной программы обучения шахматам. Шахматный тест был разработан командой, состоящей из опытных специалистов в области шахматного образования, психоло-

² В данной статье мы фокусировали внимание преимущественно на категориях и элементах, с помощью которых были выявлены статистически значимые результаты.

гов, социологов и профессиональных шахматистов. Тест состоял из 8 шахматных задач. Для каждой задачи был вычислен уровень сложности (вес).

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные были подвергнуты качественному и количественному анализу. Результаты обрабатывались с помощью статистического пакета IBM SPSS. Для обработки была использована процедура Т-Тест сравнения средних из независимых выборок.

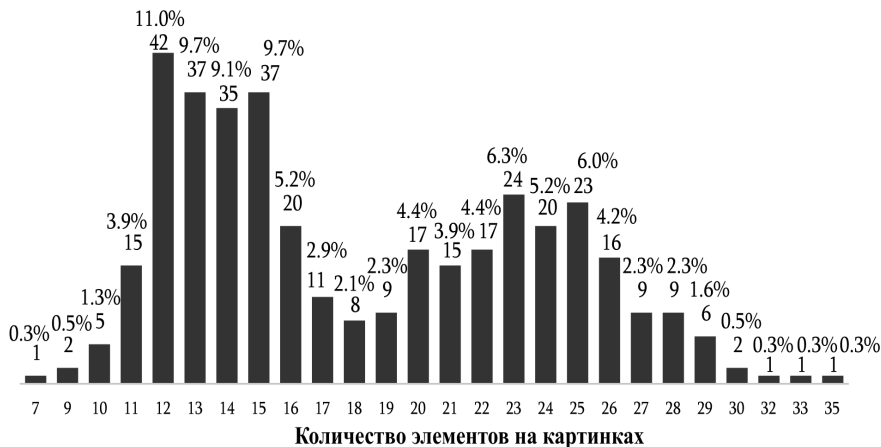


Рис. 2. Распределение количества элементов на рисунках

Из рис. 2 видно, что распределение количества элементов на картинках бимодальное: количество элементов в одной группе картинок находится в диапазоне 7, 18, а во второй группе — 18, 35. Поэтому среднее количество элементов на картинках бессмысленно. Можно судить о среднем количестве картинок в двух группах. Соотношения двух групп требует дальнейшего углубленного анализа.

В табл. 2 и табл. 3 представлены результаты статистического анализа с применением процедуры Т-теста для выявления влияния элементов рисунков на результаты шахматного теста. На статистически значимом уровне было выявлено, что психологические свойства, проявляющиеся в элементах, представленных в виде рисунков, влияют на результаты шахматного теста.

Таблица 2

Групповая статистика Т-теста взаимосвязи показателей элементов рисунков и результатов шахматного теста

Название категории	Наличие элемента в рисунке	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Фигура человека — искаженная	Присутствует	117	4,0872	2,16499	0,20015
	Отсутствует	266	4,6019	2,22189	0,13623
Множество деталей	Присутствует	76	5,0170	1,97880	0,22698
	Отсутствует	307	4,3029	2,24973	0,12840
Эстетически завершенный рисунок	Присутствует	178	4,7085	2,08590	0,15634
	Отсутствует	205	4,2155	2,30113	0,16072
Декоративный рисунок	Присутствует	6	5,0755	1,98748	0,81139
	Отсутствует	376	4,4251	2,21424	0,11419
Воображаемый рисунок	Присутствует	4	3,4720	2,54702	1,27351
	Отсутствует	379	4,4549	2,21240	0,11364
Ритмический рисунок	Присутствует	37	3,9273	2,47494	0,40688
	Отсутствует	346	4,5000	2,18162	0,11728
Перечисляющий рисунок	Присутствует	15	4,8391	2,56297	0,66176
	Отсутствует	368	4,4286	2,20175	0,11477
Структурный рисунок	Присутствует	276	4,6105	2,16029	0,13003
	Отсутствует	107	4,0169	2,30451	0,22279
Органический рисунок	Присутствует	12	3,2590	1,92219	0,55489
	Отсутствует	371	4,4830	2,21508	0,11500
Гаптический рисунок	Присутствует	23	3,5097	1,79692	0,37468
	Отсутствует	360	4,5044	2,22737	0,11739
Подчеркнутый рисунок	Присутствует	20	4,8530	2,09500	0,46846
	Отсутствует	362	4,4237	2,22442	0,11691
Рисунок человека без лба	Присутствует	42	3,4071	1,90410	0,29381
	Отсутствует	341	4,5724	2,21895	0,12016
Пол ученика	мужской	241	4,4670	2,21123	0,14244
	женский	237	4,0878	2,21234	0,14371

Обсуждение результатов

По итогам Т-теста стало ясно, что наличие некоторых элементов в рисунках указывает на различие в уровне шахматных знаний и навыков школьников. В табл. 3 приведены психологические интерпретации тех элементов рисунков, которые указывают на статистически значимую связь с шахматными навыками.

Таблица 3
 Показатели T-теста взаимосвязи независимых перемен результатов шахматного теста и элементов рисунка

		Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)	t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig				Mean Diff.	Std. Error Dif.	Lower	Upper
Искаженная фигура человека	Equal variances assumed	0,097	0,756	-2,104	381	0,036	-0,51468	0,24458	-0,99558	-0,03379
	Equal variances not assumed			-2,126	227,046	0,035	-0,51468	0,24212	-0,99177	-0,03760
Множество деталей	Equal variances assumed	2,251	0,134	2,534	381	0,012	0,71406	0,28175	0,16009	1,26803
	Equal variances not assumed			2,738	127,479	0,007	0,71406	0,26078	0,19803	1,23008
Завершенный рисунок	Equal variances assumed	2,671	0,103	2,183	381	0,030	0,49294	0,22578	0,04901	0,93686
	Equal variances not assumed			2,198	380,284	0,029	0,49294	0,22422	0,05207	0,93380
Декоративный рисунок	Equal variances assumed	0,499	0,480	0,715	380	0,475	0,65039	0,90998	-1,13883	2,43961
	Equal variances not assumed			0,794	5,200	0,462	0,65039	0,81938	-1,43176	2,73254
Воображаемый рисунок	Equal variances assumed	0,002	0,965	-0,883	381	0,378	-0,98290	1,11345	-3,17217	1,20637
	Equal variances not assumed			-0,769	3,048	0,497	-0,98290	1,27857	-5,01590	3,05010

	Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)	t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference		
	F	Sig				Mean Diff.	Std. Error Dif.	Lower	Upper	
Ритмический рисунок	Equal variances assumed	1,161	0,282	-1,497	381	0,135	-0,57266	0,38243	-1,32459	0,17927
	Equal variances not assumed			-1,352	42,201	0,183	-0,57266	0,42344	-1,42708	0,28176
Перечисляющий рисунок	Equal variances assumed	1,031	0,311	0,703	381	0,482	0,41058	0,58373	-0,73716	1,55831
	Equal variances not assumed			0,611	14,854	0,550	0,41058	0,67163	-1,02220	1,84336
Структурный рисунок	Equal variances assumed	0,755	0,386	2,368	381	0,018	0,59361	0,25069	0,10070	1,08653
	Equal variances not assumed			2,301	182,367	0,023	0,59361	0,25796	0,08465	1,10258
Органический рисунок	Equal variances assumed	0,772	0,380	-1,891	381	0,059	-1,22398	0,64738	-2,49686	0,04890
	Equal variances not assumed			-2,160	11,965	0,052	-1,22398	0,56668	-2,45908	0,01111
Гаптический рисунок	Equal variances assumed	1,408	0,236	-2,098	381	0,037	-0,99462	0,47419	-1,92699	-0,06226
	Equal variances not assumed			-2,533	26,516	0,018	-0,99462	0,39264	-1,80095	-0,18830
Подчеркнутый рисунок	Equal variances assumed	0,677	0,411	0,843	380	0,400	0,42926	0,50951	-0,57254	1,43107

	Levene's Test for Equality of Variances		t	df	Sig. (2-tailed)	t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.				Mean Diff.	Std. Error Dif.	Lower	Upper
Рисунок человека без лба	Equal variances not assumed		0,889	21,436	0,384	0,42926	0,48283	-0,57359	1,43211
	Equal variances assumed	2,309	-3,258	381	0,001	-1,16528	0,35768	-1,86855	-0,46200
	Equal variances not assumed		-3,671	55,675	0,001	-1,16528	0,31743	-1,80125	-0,52930
Пол ученика	Equal variances assumed	0,126	1,874	476	0,062	0,37922	0,20234	-0,01836	0,77681
	Equal variances not assumed		1,874	475,858	0,062	0,37922	0,20234	-0,01836	0,77681

Таблица 4
 Групповая статистика Т-теста взаимосвязи показателей показателей элементов гаптического рисунка и результатов шахматного теста с учетом пола школьников

Group Statistics гаптический рисунок					
Пол ученика		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Муж.	Количество правильно решенных задач	184	4,6928	2,18475	0,16106
		Отсутствует			
Жен.	Количество правильно решенных задач	13	3,6715	1,70202	0,47206
		Отсутствует	176	4,3074	2,26050
		10	3,2995	1,98583	0,62797

Таблица 5
 Показатели Т-теста взаимосвязи независимых перемен результатов шахматного теста
 и элементов структурного рисунка, обусловленных полом учеников

Пол ученика		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Муж.	Equal variances assumed	1,649	195	0,101	1,02129	0,61935	-0,20020	2,24278
	Equal variances not assumed	2,048	14,943	0,059	1,02129	0,49878	-0,04218	2,08476
Жен.	Equal variances assumed	1,379	184	0,169	1,00791	0,73075	-0,43381	2,44964
	Equal variances not assumed	1,549	10,371	0,151	1,00791	0,65068	-0,43489	2,45072

Таблица 6
 Групповая статистика Т-теста взаимосвязи показателей показателей структурного рисунка и результатов шахматного теста с учетом пола школьников

Пол ученика		Group Statistics структурный рисунок			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Муж.	Количество правильно решенных задач	60	4,3127	2,16803	0,27989
	Отсутствует	137	4,7623	2,16108	0,18463
Жен.	Количество правильно решенных задач	47	3,6392	2,43911	0,35578
	Отсутствует	139	4,4608	2,15681	0,18294

Таблица 7

Показатели Т-теста взаимосвязи независимых перемен результатов шахматного теста и элементов структурного рисунка, обусловленных полом учеников

Пол ученика		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Муж.	Equal variances assumed	-1,343	195	0,181	-0,44958	0,33488	-1,11004	0,21087
	Equal variances not assumed	-1,341	112,296	0,183	-0,44958	0,33530	-1,11393	0,21476
Жен.	Equal variances assumed	-2,183	184	0,030	-0,82166	0,37640	-1,56427	-0,07904
	Equal variances not assumed	-2,054	71,865	0,044	-0,82166	0,40006	-1,61918	-0,02413

Таблица 8

Психологическая интерпретация выявленных статистически значимых показателей в детских рисунках

Название показателя в рисунке	Sig. (2-tailed)	Психологическое содержание показателя
Гаптический рисунок — <i>Интровертированный осязающий тип</i>	0,037	Обычно люди с такими характеристиками отличаются странностью, субъективностью поступков [9]
Структурный рисунок — <i>Интровертированный интуитивный тип</i>	0,018	Интуиция этого типа направлена на внутренние субъективные образы. Углубление интуиции часто влечет за собой удаление от осязаемой действительности [9]
Органический рисунок — <i>Интровертированный мыслительный тип</i>	0,059	Мышление людей данного типа ориентировано на субъективный фактор. Факты собираются только как средство доказательства [9]
Трансформированная фигура человека на рисунке	0,036	Отсутствие внутреннего контроля отрицательно влияет на результаты шахматного образовательного теста [8; 9]
Эстетически законченный рисунок	0,030	Данный тип рисунков в психологической литературе обычно интерпретируется как показатель работоспособности, воли, запаса ресурсов
Детализированный рисунок	0,012	Выступает основным показателем уровня умственного развития ребенка + мотивация, заинтересованность
Рисунок человека без лба	0,001	Проблемы умственного развития [8; 9]
Пол	0,062	На статистически значимом уровне мальчики лучше решали задачи шахматного теста, чем девочки

Анализ показал, что те рисунки, показатели которых на статистически значимом уровне влияют на результаты шахматного обучения, соответствуют интровертному типу индивидуальных характеристик по типологии К.Г. Юнга и Г.Д. Риды (табл. 7). Полученные результаты, описывающие взаимосвязь индивидуально-личностных характеристик с шахматными навыками по отдельным показателям, соответствуют ранее выявленным фактам. Так, согласно исследованиям Фолштадт—Клейн и коллег, у шахматистов мужского пола экстраверсия и стресс отрицательно коррелируют с шахматными навыками. У женщин экстраверсия была положительно связана с

шахматным мастерством, в то время как торможение и агрессивность были отрицательно связаны с шахматным мастерством. Это означало, что более сильные игроки-женщины более экстравертны, чем более слабые игроки-женщины, а также менее заторможенные и агрессивные [47]. Это частично совпадает с нашими данными, так как половые различия взаимосвязи индивидуальных характеристик и результатов обучения шахматам были выявлены только по структурному и гаптическому рисункам (табл. 4, 5, 6, 7). Исследование выявило, что на статистически значимом уровне только по типам гаптического и структурного рисунков отслеживается связь между показателями рисунков и результатами шахматного теста. В частности, достоверно выявлено, что ученики мужского пола, нарисовавшие гаптический тип рисунка, и ученики женского пола, нарисовавшие структурный тип рисунка, лучше решали шахматные задачи. Необходимо также иметь в виду факт, что в нашем исследовании пол, как независимая переменная, также влияет на шахматные навыки школьников, т. е. мальчики значительно лучше решали шахматные задачи, чем девочки.

Можно утверждать, что данные нашего исследования более совпадают с результатами исследований А. Бланка, где одним из основных выводов является то, что при сравнении данных группы из 100 любителей шахматистов с нормативными данными ($n=527$), шахматисты значительно ниже по трем параметрам PEN Айзенка: экстраверсия, невротизм и психотизм [15].

В связи с этим интересны результаты исследований Разумникова О.М. на выборке студентов, согласно которым «показатель экстраверсии—интроверсии оказывается наиболее значимым предиктором уровня вербального и образного интеллекта: чем ниже уровень экстраверсии, тем выше уровень интеллекта [5].

Аналогичные результаты были также получены при анализе психологических профилей чемпионов мира по шахматам по методике MBTI, приведенные на сайте www.personality-database.com, где все чемпионы мира (Б. Спасский, Б. Фишер, А. Карпов, В. Ананд, В. Крамник, М. Карлсен), начиная с Б. Спасского, за исключением Г. Каспарова, по шахматам были отнесены к интровертам, а их абсолютное большинство — к интуитивному типу.

А вот исследование Е. Келли выявило, что интуиция была самым отличительным показателем средних и опытных шахматистов. Этот фактор положительно коррелирует с фактором открытости опыту, будучи тесно связанным с шахматным мастерством [29].

Эти данные согласуются с нашими исследованиями, если учесть факты, что, во-первых, большинство рисунков шахматного урока соответствуют интровертированному и интуитивному типу; во-вторых, данный структурный тип рисунка имеет относительно высокое влияние на показатели шахматного обучения.

Важно также подчеркнуть, что психологические характеристики интроверсия—экстраверсия у К. Юнга во многом отличаются от современных трактовок. Например, К.Г. Юнг старался не переоценить решающую роль врожденных факторов и в то же время подчеркивал, что «интроверсия и экстраверсия вовсе не *характеры*, а *механизмы*, которые, так сказать, по желанию могут быть включены или исключены. И только из устойчивого преобладания того или другого механизма развиваются соответствующие характеры» [10, с. 308].

Следовательно, можно предположить, что с помощью определенных образовательных технологий можно повлиять на процесс развития этих механизмов, а также диверсифицировать процесс преподавания, сделав его тем самым более соответствующим тому или иному механизму. Рассматривая взаимосвязь психологических характеристик и обучения детей шахматам в контексте образовательных технологий, на первый план выходит проблема необходимости пересмотра технологий обучения шахматам. Наши наблюдения за процессом этого обучения в течение семи лет также совпадают с исследовательскими данными. Например, в процессе обучения шахматам в школах Армении возникла необходимость внедрения проектного метода обучения, который, с одной стороны, позволяет улучшить интеграцию предмета «Шахматы» в общеобразовательную программу, а с другой стороны — качественно пересмотреть внедрение интерактивных технологий в процесс обучения шахматам.

Согласно исследованиям [35], в процессе обучения экстраверты более склонны к взаимодействию с другими людьми [36]. С другой стороны, студенты-интроверты предпочитают размышления или решение проблем, а также лучше всего работают в одиночку [32]. Мы предполагаем, что учет индивидуальных характеристик и внедрение таких интерактивных технологий, как групповая проектная работа, позволит учесть учебные потребности обучающихся, а также повысить мотивацию учеников в процессе обучения шахматам. Позиция учащихся, которые обладают высокой мотивацией, с интересом и осмысленно учатся, у которых хорошие отношения с учителями, исследователями [4] рассматривается так же, как «субъектная позиция», которая наиболее выражена в начальной школе. Данное понятие, на наш взгляд, наиболее перспективно в контексте исследования проблем шахматного образования.

Применение именно рисуночных методов позволяет говорить о возможности их валидации для широкого спектра психолого-педагогических вопросов, также и о возможности научно-обоснованной индивидуализации и психологического сопровождения образовательных инноваций.

Исследование выявило, что по показателю отсутствия внутреннего контроля существует отрицательная взаимосвязь с шахматными навыками. Как показывает практика, при наличии определенных психолого-педагогических условий детей с проблемами внутреннего контроля

можно обучать шахматам, что, в свою очередь, положительно влияет на развитие внутреннего контроля этих детей.

Психологические и физиологические ресурсы, такие как работоспособность, воля проявляются как фактор, влияющий на процесс решения задач. Между тем, как и предполагалось, наличие умственных проблем очевидно и статистически значимо негативно влияет на результат решения задач шахматного образовательного теста.

В связи с вышесказанным можно констатировать необходимость комплексного междисциплинарного подхода. Как справедливо отмечают исследователи, «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» [3, с. 36]. Это особенно актуально для такой школьной дисциплины, как шахматы, которая является педагогически инновационной и одновременно выступает как предмет, направленный на развитие когнитивных и социальных навыков, где важны не только предметные знания, но и те ожидаемые и долгосрочные эффекты для развития ребенка, на достижение которых направлено обучение этим знаниям и навыкам.

Выводы

Полученные результаты подтверждают гипотезу об обусловленности шахматных навыков индивидуально-психологическими характеристиками детей, такими как интроверсия, интуиция, интеллект, самоконтроль и др. Шахматные навыки также обусловлены психологическими ресурсами и полом школьников. Следовательно, можно поставить задачу разработки материалов для обучения шахматам с учетом индивидуальных психологических характеристик школьников.

Шахматная игра требует колоссальных когнитивных и физиологических ресурсов, поэтому развитая работоспособность, воля тут играют значительную роль. Эти результаты предъявляют определенные требования к разработке учебно-методических материалов, с учетом именно работоспособности и уровня умственного развития учащихся.

Диверсификация методов обучения шахматам, внедрение интерактивных методов обучения, а также психологическое сопровождение процесса обучения шахматам с учетом выявленных в настоящем исследовании индивидуально-психологических характеристик детей значительно повысит эффективность обучения шахматам.

Рассматривая проблему шахматного образования в контексте индивидуально-психологических характеристик школьников и связи шахматного образования с развитием и здоровьем учащихся из проведенного исследования вытекает задача изучения взаимосвязи технологий преподавания шахмат и новообразований, которые появляются у детей.

В качестве перспективного направления исследования можно предложить сопоставление результатов исследования влияния индивидуально-психологических характеристик с результатами исследования взаимосвязи шахматных достижений, эффективности шахматного образования и уровнем развития у учащихся способностей, умений и навыков, востребованных в XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. М.: 1982. 433 с.
2. *Зарецкий В.К., Глухова О.В.* О конференции ФИДЕ «Шахматы в образовании» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 2. С. 163—166. DOI: 10.17759/cpp.2022300210
3. *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. Том 25. № 3. С. 33—59. DOI: 10.17759/cpp.2017250303
4. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.
5. *Разумникова О.М.* Особенности влияния основных личностных черт на показатели интеллекта у мужчин и женщин // Экспериментальная психология. 2013. Том 6. № 4. С. 31—39.
6. *Романова Е. С.* Графические методы в практической психологии: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Аспект Пресс, 2011. 400 с.
7. *Романова Е. С., Потемкина О.* Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1991. 250 с.
8. *Соломин И.Л.* Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. СПб.: Речь, 2006. 280 с.
9. *Шапарь В. Б., Шапарь О. В.* Практическая психология: Проективные методики. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 480 с.
10. *Юнг К.Г.* Психологические типы. СПб., 2001. 405 с.
11. *Aciego R., Garcia L., Betancort M.* The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren // The Spanish Journal of Psychology. 2012. Vol. 15(2). P. 551—559.
12. *Avni A., Kipper D. A., Fox S.* Personality and leisure activities: an illustration with chess players// Personality and Individual Differences. 1987. Vol. 8(5). P. 715—719.
13. *Barrett D. C., Fish W.W.* Our move: Using chess to improve math achievement for students who receive special education services // International Journal of Special Education. 2011. Vol. 26(3). P. 181—193.

14. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Personality profiles of young chess players // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 42(6). P. 901—910.
15. Blanch A. Chess and Individual differences. Universitat de Lleida, 2022. 129 p.
16. Bullough E. The «Perceptive Problem» in the Aesthetic Appreciation of Single Colours // British Journal of Psychology. 1908. № 2. P. 406—463.
17. Cleveland A. The psychology of chess and of learning to play it // American Journal of Psychology. 1907. Vol. 18(3). P. 269—308.
18. Christiaen J. Chess and Cognitive Development: doctoral dissertation. Trans.: Stanley Epstein, 1976. 245 p.
19. De Groot A. D. Thought and Choice in Chess. 2nd edn. The Hague, Mouton, 1965. 463 p.
20. Eberhard J.W. The relationship between chess instruction and verbal, quantitative, and nonverbal reasoning abilities of economically disadvantaged students: Unpublished doctoral dissertation. Texas A&M University; Corpus Christi, 2003. 188 p.
21. *Extraversion or Introversion* The Myers & Briggs Foundation, 2017. 113 p.
22. Ferguson R. Developing Critical and Creative Thinking through Chess. Report on ESEA Title IV-C project presented at the annual conference of the Pennsylvania Association for Gifted Education, 1986. 199 p.
23. Forrest D., Davidson I., Shucksmith J., Glendinning T. Chess development in Aberdeen's primary schools: A study of literacy and social capital. Aberdeen, Scotland: University of Aberdeen, 2005. 75 p.
24. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education // Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical. 2021. Vol. 20(2). P. 7—19.
25. Glukhova, O. The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development // Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotsky. 2017. Vol. 4(1). P. 161—168.
26. Gobet F., Campitelli G. Educational benefits of chess instruction: A critical review. In T. Redman (Ed.) Chess and Education, 2006. P. 124—143.
27. Helgoe L. *Introvert Power: Why Your Inner Life is Your Hidden Strength*. Sourcebooks, 2008. 341 p.
28. Kazemi F., Yektayar M., Abad A.M.B. Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 32. P. 372—379.
29. Kelly E. J. The personality of chess players // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49(3). P. 282—284.
30. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject // Scientia Paedagogica Experimentalis. 2021. Vol. 58(1). P. 105—118.
31. Krogius N. Psychology in Chess. London: RHM Press, 1976. 126p.
32. Lawrence G. Looking at Type and Learning Styles. FL: Gainesville, 1997. 47 p.
33. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools // Sociology Study. 2017. Vol. 7(1). P. 36—42.
34. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Karapetyan V., Dallakyan A., Berberyan A. Typical Expression of Cognitive Dissonance and Consonance in the Course of Argumentation among Primary-School Children Playing Chess // Wisdom. 2019. Vol. 2(13). P. 75—84. DOI: 10.24234

35. *Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S.*, Extraversion and Introversion Personality Type and Preferred Teaching and Classroom Participation // *Journal of Psychosocial Research*. Vol. 12(2). 2017. P. 437—450.
36. *Myers I. B.* Introduction to Myers-Briggs Type. 7th Edition. CPP, Inc, 2015. 52 p.
37. *Nicotera A., Stuit D.* Literature Review of Chess Studies [Электронный ресурс] // *Basis Policy Research*. 2014. URL: <https://saintlouischessclub.org/sites/default/files/CCSCSL%20Literature%20Review%20of%20Chess%20Studies%20-%20November%202014.pdf> (дата обращения: 01.10.2022).
38. *Read H.* Education through Art. London, 1958, 328 p.
39. *Sargsyan A., Khachatryan A.* Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience» // *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gest o. Paranagu* , PR, 2021. Vol. 6 (1). P. 310—313. DOI: <http://dx.doi.org/10.21575/25254782rmetg2021vol6n11483>
40. *Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G.* Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation // *Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference*. Tsaghkadzor, Armenia, 2016. P. 117—127.
41. *Sargsyan T.A., Gevorgyan S.R., Movsisyan N.N., Manukyan S.A., Sargsyan V.Zh., Khachatryan E.A.* Socio-Psychological analysis of the influence of teacher's and parent's characteristics on chess knowledge // *ASPU Scientific News*. 2021. № 3 (41). P. 86—97.
42. *Sargsyan V., Avetisyan M.* Learning styles and teaching strategies at chess lessons // *Current state and development trends of chess education. International conference*. Tsakhkadzor, 2019. P. 131—135.
43. *Sargsyan V.ZH., Manukyan S.A., Sargsyan T.A., Gevorgyan L.L.* The connection of chess knowledge with the indicators of progress in mathematics and native language in primary schools // *ASPU SCIENTIFIC NEWS*. 2021. Vol. 3 (41). P. 98—109.
44. *Tanjayan K., Melkonyan N., Gevorgyan N.* Chess as a Mechanism for Accumulating the Intellectual Capacity among Primary School Student // *Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference*. Tsaghkadzor, Armenia, 2016. P. 137—143.
45. *Tanjayan K., Melkonyan N., Movsisyan S.* Chess as a Social Value // *Main Issues of Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. 19(1). P. 32—37. DOI:10.24234/miopap.v19i1.390
46. *Trincheri R. et al.* Can chess training improve Pisa scores in mathematics? An experiment in Italian primary schools. University of Turin November, 2013. 18 p.
47. *Vollstädt-Klein S., Grimm O., Kirsch P., Bilali M.* Personality of elite male and female chess players and its relation to chess skill // *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20(3). P. 517—521.
48. *Zaretskii V.K., Gilyazov A.M.* To development through chess: reflection and activity approach // *The Educator's Guide to Teaching Chess in Primary School*. 2017. Vol. 1. 90 p.

REFERENCES

1. *Vygotskii L.S.* *Sobranie sochinenii [Collected Works]: v 6 tomakh*. Moscow, 1982, 433 p.

2. Zaretskii V.K., Glukhova O.V. O konferentsii FIDE «Shakhmaty v obrazovanii». *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, vol. 30, № 2, pp. 163—166. DOI: 10.17759/cpp.2022300210
3. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i psikhoterapevticheskaya pomoshch' v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei kak sodeistvie razvitiyu rebenka. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 2017, vol. 25, № 3, pp. 33—59. DOI: 10.17759/cpp.2017250303
4. Zaretskii Yu. V., Zaretskii V. K., Kulagina I. Yu. Metodika issledovaniya sub"ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2014, vol. 19, № 1, pp. 99—110.
5. Razumnikova O. M. Osobennosti vliyaniya osnovnykh lichnostnykh chert na pokazateli intellekta u muzhchin i zhenshchin. *Ekspertimetal'naya psikhologiya*, 2013, vol. 6, № 4, pp. 31—39.
6. Romanova E. S. Graficheskie metody v prakticheskoi psikhologii: Ucheb. posobie dlya studentov vuzov [Graphic methods in practical psychology: Proc. allowance for university students]. Moscow: Aspekt Press, 2011. 400 p.
7. Romanova E., Potemkina O. Graficheskie metody v psikhologicheskoi diagnostike [Graphic methods in psychological diagnostics]. Moscow: «Didakt», 1991. 205 p.
8. Solomin I.L. Sovremennye metody psikhologicheskoi ekspress-diagnostiki i professional'nogo konsul'tirovaniya [Modern methods of express psychological diagnostics and professional counselling]. Saint Petersburg: Rech, 2006, 280 p.
9. Shapar V.B., Shapar O.V. Prakticheskaya psikhologiya. Proektivnye metodiki [Practical psychology: Projective methods]. Rostov n/D: Feniks, 2006. 480 p.
10. Yung K.G. Psikhologicheskie tipy [Psychological types]. Saint Petersburg, 2001. 405 p.
11. Aciego R., Garcia L., Betancort M. The benefits of chess for the intellectual and social-emotional enrichment in schoolchildren. *The Spanish Journal of Psychology*, 2012, vol. 15(2), pp. 551—559.
12. Avni A., Kipper D. A., Fox S. Personality and leisure activities: an illustration with chess players. *Personality and Individual Differences*, 1987, vol. 8(5), pp. 715—719.
13. Barrett D. C., Fish W.W. Our move: Using chess to improve math achievement for students who receive special education services. *International Journal of Special Education*, 2011, vol. 26(3), pp. 181—193.
14. Bilalić M., McLeod P., Gobet F. Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 2007, vol. 42(6), pp. 901—910.
15. Blanch A. Chess and Individual differences Universitat de Lleida, 2022. 129 p.
16. Bullough E. The «Perceptive Problem» in the Aesthetic Appreciation of Single Colours. *British Journal of Psychology*, 1908, vol. 2, pp. 406—463.
17. Cleveland A. The psychology of chess and of learning to play it. *American Journal of Psychology*, 1907, vol. 18(3), pp. 269—308.
18. Christiaen J. Chess and Cognitive Development: doctoral dissertation. Trans.: Stanley Epstein, 1976, 245 p.
19. De Groot A.D. Thought and Choice in Chess. 2nd edn. The Hague, Mouton, 1965. 463 p.
20. Eberhard J.W. The relationship between chess instruction and verbal, quantitative, and nonverbal reasoning abilities of economically disadvantaged students:

- unpublished doctoral dissertation. Texas: A&M University — Corpus Christi, 2003. 188 p.
21. *Extraversion or Introversion*. The Myers & Briggs Foundation, 2017. 113 p.
 22. Ferguson R. Developing Critical and Creative Thinking through Chess, report on ESEA Title IV-C project presented at the annual conference of the Pennsylvania Association for Gifted Education, Pittsburgh, Pennsylvania, April 11—12, 1986. 199 p.
 23. Forrest D., Davidson I., Shucksmith J., Glendinning T. Chess development in Aberdeen's primary schools: A study of literacy and social capital. Aberdeen, Scotland: University of Aberdeen, 2005. 75 p.
 24. Gevorgyan S., Sargsyan V., Gevorgyan L. Socio-psychological analysis of factors influencing Chess Education. *Main Issues of Pedagogy and Psychology, Scientific Periodical*, 2021, vol. 20(2), pp. 5—19.
 25. Glukhova O. The Need for Chess in School and Its Role in the Dynamics of Child Development. *Revue Internationale Du CRIRES: Innover Dans La Tradition De Vygotzky*, 2017, vol. 4(1), pp. 161—168.
 26. Gobet F., Campitelli G. Educational benefits of chess instruction: A critical review. In T. Redman (Ed.), *Chess and Education*. Selected essays from the Koltanowski conference, 2006, pp. 124—143.
 27. Helgoe L. *Introvert Power: Why Your Inner Life is Your Hidden Strength*. Sourcebooks, 2008. 341 p.
 28. Kazemi F., Yektayar M., Abad A.M.B. Investigation the impact of chess play on developing meta-cognitive ability and math problem-solving power of students at different levels of education. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 32, pp. 372—379.
 29. Kelly E. J. The personality of chess players. *Journal of Personality Assessment*, 1985, vol. 49(3), pp. 282—284.
 30. Khachatryan H., Khachatryan S., Movsisyan N. Elements of critical thinking in the school standards of «chess» subject. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 2021, vol. 58 (1), pp. 105—118.
 31. Krogus N. *Psychology in Chess*. London: RHM Press, 1976. 126 p.
 32. Lawrence G. *Looking at Type and Learning Styles*. Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, 1997. 47 p.
 33. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Sargsyan V., Daveyan H. Analysis of the Efficiency of Teaching Chess in Schools. *Sociology Study*, 2017, vol. 7 (1), pp. 36—42.
 34. Mirzakhanyan R., Gevorgyan S., Karapetyan V., Dallakyan A., Berberyan A. Typical Expression of Cognitive Dissonance and Consonance in the Course of Argumentation among Primary-School Children Playing Chess. *Wisdom*, 2019, vol. 2 (13), pp. 75—84. DOI: 10.24234
 35. Murphy L., Eduljee N. B., Croteau K., Parkman S. Extraversion and Introversion Personality Type and Preferred Teaching and Classroom Participation: A Pilot Study. *Journal of Psychosocial Research*, 2017, vol. 12 (2), pp. 437—450.
 36. Myers I. B. *Introduction to Myers-Briggs Type*. 7th Edition. CPP, Inc. 2015. 52 p.
 37. Nicotera A., Stuit D. *Literature Review of Chess Studies*. Basis Policy Research, 2014. 38 p.
 38. Read H. *Education through Art*. London, 1958, 328p.

39. Sargsyan A., Khachatryan A. Critical thinking and motivation of chess teachers with the «best experience». *Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão*, 2021. Vol. 6(1), pp. 310—313. DOI: 10.21575/25254782rmetg.2021vol6n11483
40. Sargsyan A., Khachatryan A., Lputyan G. Current Level of Expression of Psychological Components of Assimilation of Chess as a School Subject and the Ways of Its Activation. Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference, Tsaghkadzor, Armenia, 2016. Pp. 117—127.
41. Sargsyan T. A., Gevorgyan S. R., Movsisyan N. N., Manukyan S. A., Sargsyan V. Zh., Khachatryan E. A. Socio-Psychological analysis of the influence of teacher's and parent's characteristics on chess knowledge. *ASPU Scientific News*, 2021, № 3(41). Pp. 86—97.
42. Sargsyan V., Avetisyan M. Learning styles and teaching strategies at chess lessons. Current state and development trends of chess education. International conference. Tsakhkadzor, 2019. Pp. 131—135.
43. Sargsyan V. ZH., Manukyan S. A., Sargsyan T. A., Gevorgyan L.L. The connection of chess knowledge with the indicators of progress in mathematics and native language in primary schools. *ASPU SCIENTIFIC NEWS*. 2021. Vol. 3 (41). Pp. 98—109.
44. Tanajyan K., Melkonyan N., Gevorgyan N. Chess as a Mechanism for Accumulating the Intellectual Capacity among Primary School Student. Theoretical and Practical Issues of Chess Education in School, International Conference, Tsaghkadzor, Armenia. 2016. Pp. 137—143.
45. Tanajyan K., Melkonyan N., Movsisyan S. Chess as a Social Value. *Main Issues of Pedagogy and Psychology*. 2021. Vol. 19(1). Pp. 32—37. DOI: 10.24234/miopap.v19i1.390
46. Trincherо, R. et al. Can chess training improve Pisa scores in mathematics? An experiment in Italian primary schools. Kasparov Chess Foundation, Europe: University of Turin, 2013, 18 p.
47. Vollstädt-Klein S., Grimm O., Kirsch P., Bilali M. Personality of elite male and female chess players and its relation to chess skill // *Learning and Individual Differences*. 2010. Vol. 20(3). Pp. 517—521.
48. Zaretskii V.K., Gilyazov A.M. To development through chess: reflection and activity approach. *The Educator's Guide to Teaching Chess in Primary School*. 2017. Vol. 1. 90 p.

Информация об авторах

Саркисян Ваган Ж., научный руководитель, Научно-исследовательский институт «Шахматы» (НИИШ), доцент, кандидат психологических наук, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Манукян Самвел А., кандидат социологических наук, Ереванский государственный университет; преподаватель кафедры социологии и социальной работы, старший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Испирян Мариам М., проректор по учебно-научной работе, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, ученый секретарь, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Геворкян Лилит Л., младший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт «Шахматы» (НИИШ), преподаватель по шахматам, Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ), г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Хачатрян Эля А., младший научный сотрудник, Научно-исследовательский институт «Шахматы» (НИИШ), Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна (АГПУ); аспирант, Институт физиологии имени Л.А. Орбели, Национальная академия наук, г. Ереван, Республика Армения, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-4924>, e-mail: khachatryanelya@aspu.am

Information about the authors

Vahan Zh. Sargsyan, Head of the scientific program of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5890-4158>, e-mail: sargsyanvahan@aspu.am

Samvel A. Manukyan, Candidate of Sociological Sciences, Yerevan State University, Lecturer, Department of Sociology and Social Work, Senior Researcher of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9332-8640>, e-mail: samvelmanukyana@gmail.com

Mariam M. Ispiryan, Vice-Rector for Educational and Scientific Work, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor / Department of the Russian Language, Scientific Secretary of the Pedagogical University, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1974-8698>, e-mail: ispiryanmariam@aspu.am

Lilit L. Gevorgyan, Junior Researcher of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), chess teacher, Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9333-3995>, e-mail: gevorgyanlilit@aspu.am

Elya A. Khachatryan, Junior Researcher of the «Chess» Scientific Research Institute (CSRI), Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan (ASPU), L.A. Orbeli Institute of Physiology NAS RA, Laboratory of Human Psychophysiology, PhD student, Yerevan, Republic of Armenia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-4924>, e-mail: khachatryanelya@aspu.am

Получена 06.11.2022

Принята в печать 07.12.2022

Received 06.11.2022

Accepted 07.12.2022

ТРЕВОГА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ: РОЛЬ СТРАТЕГИЙ СОЦИАЛЬНОГО СРАВНЕНИЯ

Н.Г. ГАРАНЯН

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-2682>,
e-mail: garanian@mail.ru

А.В. ШАРАПОВА

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8222-511X>,
e-mail: alena.v.sharapova@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования связи склонности к социальным сравнениям и тревоги на рабочем месте. **Актуальность** разработок обусловлена увеличением числа случаев психического неблагополучия работников в условиях пандемии COVID-19. **Цель исследования** заключалась в поиске психологических характеристик лиц, переживающих тревожные состояния в процессе труда. **Материалы и методы.** В группе врачей-ординаторов и интернов (N=231) молодого возраста (M=24,5; SD=2,14) оценивались показатели ориентации на социальные сравнения выраженности типов стратегий социальных сравнений и тревоги на рабочем месте. Использовалась методика Б. Мушалла и М. Линдена «Шкала тревоги на рабочем месте (Job-Anxiety Scale, JAS), клиническая шкала SCL-90-R, «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Nietherlands (INCOM)» и Шкала восходящих/нисходящих социальных сравнений (Scale for social comparison orientation, SCOS). **Результаты.** Полученные данные демонстрируют, что ориентация на социальные сравнения и выбор стратегии контрастных восходящих сравнений служат значимыми предикторами развития и усиления тревоги на рабочем месте.

Ключевые слова: социальные сравнения, тревога на рабочем месте, психическое здоровье, профессиональная успешность.

Для цитаты: Гарянян Н.Г., Шарапова А.В. Тревога на рабочем месте: роль стратегий социального сравнения // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 124—142. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300407>

WORKPLACE ANXIETY: THE ROLE OF SOCIAL COMPARISON STRATEGIES

NATALIA G. GARANYAN

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-2682>,

e-mail: garanian@mail.ru

ALENA V. SHARAPOVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8222-511X>,

e-mail: alena.v.sharapova@yandex.ru

The article presents the results of a study of the relationship between the tendency to social comparisons and the workplace-anxiety. **The relevance** is due to the presence of cases of mental distress among workers in the context of the COVID-19 pandemic. **The purpose** of the study was to search for the psychological characteristics of people experiencing anxiety in the process of work. Characteristics of the surveyed groups. Social comparison orientation along with workplace-anxiety were measured in the sample of 231 medical interns of young age ($M=24,5$; $SD=2,14$). The «Job-Anxiety Scale» (JAS), «Iowa-Nietherlands (INCOM) Social Comparison Orientation Scale» and the «Social Orientation Scale» were used. **The results** of the study demonstrate that the social comparison processes can influence workplace-anxiety.

Keywords: workplace anxiety, professional successfulness, emotional distress, mental health.

For citation: Garanyan N.G., Sharapova A.V. Workplace Anxiety: The Role of Social Comparison Strategies. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 124—142. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300407> (In Russ.).

Введение

Психическое здоровье в процессе труда стало важной темой медицинских и психологических исследований [1]. Ее актуальность обу-

словлена ростом случаев абсентеизма и психического неблагополучия в связи с профессиональной занятостью [18]. Особое значение вопросы психического здоровья на рабочем месте обрели в условиях пандемии COVID-19, когда особенно отчетливое ухудшение наблюдалось среди работников здравоохранения, мигрантов рабочих специальностей и, в целом, более молодых сотрудников с высшим образованием [14; 19]. В целом, распространенность депрессивных и тревожных расстройств во время пандемии COVID-19 возросла на 25% [9].

Эпидемиологические тенденции ярко контрастируют с оценками экспертов ВОЗ, согласно которым только в 35 странах созданы превентивные программы по психическому здоровью на рабочем месте. В 2022 г. с целью компенсации выявленного дефицита ВОЗ разработала специальные рекомендации [27].

В рамках этих инициатив особую ценность приобретают разработки немецких ученых М. Линдена и Б. Мушаллы, чей опыт в отделениях психосоматической реабилитации показывает, что тревога в процессе труда часто становится хроническим состоянием с грозными последствиями в виде длительного нахождения на больничных листах вплоть до полной утраты трудоспособности. Эти авторы подвергают критике большинство подходов к проблеме психического здоровья на рабочем месте за предпочтение «...оперировать общими понятиями депрессии, стресса и тревоги, без определения этих состояний как специфических расстройств, связанных с определенной жизненной сферой (domain specific disorder)» [21, с. 20]. Они последовательно отстаивают необходимость выделить категории «тревожных состояний, связанных с рабочим местом» и «фобии рабочего места» в качестве новых клинических понятий, требующих изучения с позиций дифференциальной диагностики [23]. Наряду с клиническим интервью (MINI WAY), надежным средством диагностики данных тревожных состояний служит специальный опросник этих авторов «Job Anxiety Scale», недавно апробированный на выборке российских испытуемых различных специальностей [22].

Настоящее исследование, нацеленное на адаптацию этой методики и поиск *психологических характеристик лиц*, переживающих тревожные состояния в процессе труда, основывалось на нескольких теоретических положениях.

Тревога на рабочем месте в значительной мере определяется *интерперсональным контекстом*. Так, *иерархическая структура* рабочих мест предполагает, что *старшие по должности* инструктируют, супервизируют и оценивают сотрудников. Такая перспектива превращает контакты с начальством в потенциальный источник тревоги. *Конкуренция среди коллег* может также восприниматься как угрожающее

явление. Кто получит повышение? Кому достанется лучшее помещение? Кто будет выполнять малопrestiжную работу? Решение этих вопросов часто сопровождается конфликтами и страхами. *Практика электронных коммуникаций* сопряжена с риском не только социальной изоляции, но и ошибочного понимания сотрудниками друг друга, что также служит поводом для конфликтов, раздражения и страхов. *Обязательность коллегальных взаимодействий*, например, при участии в совещаниях или разделении офисного помещения, делает конфликты на рабочем месте длительными и особенно стрессогенными [24]. Исход этих ситуаций в значительной мере определяется тем, как сослуживцы воспринимают и оценивают поведение коллег на рабочих местах. Ключевую роль в таком оценивании играют *процессы социальных сравнений*. Так, международные эксперты в вопросах профессионального выгорания Б. Буунк и У. Шауфели пишут: «Индивиды склонны решать проблемы взаимодействия на работе, вовлекаясь в процессы социального сравнения с коллегами и вышестоящими лицами, соотнося собственный опыт с аналогичным опытом других, особенно тех, кто занимает равные с ними позиции. Такие сравнения могут иметь последствия для возникновения и поддержания стресса на рабочем месте» [8, с. 3].

Идеи *теории социального сравнения*, созданной Л. Фестингером в середине XX в., в настоящее время активно используются для изучения профессиональной деятельности [16]. Авторы исходят из ключевого тезиса теории о существовании значимых индивидуальных различий в стратегиях социального сравнения. Одно из них фиксируется термином «*Ориентация на социальное сравнение*» (SCO — social comparison orientation): «По отношению к индивидам с низким SCO, индивиды с высоким SCO находят больше поводов для сравнений, проводят больше времени в сравнениях с другими, испытывают более сильные реакции (чувства) при сравнении себя с другими, в большей мере основывают собственные оценки на сравнениях с другими людьми» [13]. Выделены два типа ориентаций на социальные сравнения: *сравнение мнений* (сопоставление индивидуальных суждений о ситуации) и *сравнение способностей* (сопоставление индивидуальных достижений и продуктивности). Другое различие описывается термином «*Направленность социальных сравнений*», подразумевающим *восходящие сравнения* с теми, кто лучше, и *нисходящие* — с худшими. Эмоциональные последствия этих стратегий, как и последствия для самооценки, определяются последующей когнитивной переработкой. Например, индивид может фокусироваться на своих отличиях от мишени сравнения по принципу контраста, а может подчеркивать свое сходство с ней по принципу идентификации. В итоге *восходящее сравнение по типу иден-*

тификации укрепляет образ «Я», пробуждая положительные эмоции надежды или восхищения. *Нисходящее сравнение с идентификацией*, заставляет видеть образ «Я» в негативном свете, порождает недовольство собой и беспокойство. *Восходящие контрастные сравнения* ослабляют образ «Я», пробуждают фрустрацию, зависть и огорчение; при *нисходящем контрастном сравнении* образ «Я» укрепляется и возникают эмоции утешения/гордости [17].

Существуют весомые основания для гипотез о связи стратегий социального сравнения с тревогой на рабочем месте.

Гипотеза 1: Ориентация на социальное сравнение положительно связана с различными формами тревоги на рабочем месте, диагностируемыми шкалой JAS.

Результаты большого числа зарубежных работ свидетельствуют об отрицательной связи ориентации на социальное сравнение с психическим здоровьем в целом [29]. По данным метаанализа, обобщающего 54 исследования, «стратегии социального сравнения играют значимую роль в возникновении и хронификации депрессий; при этом снижение частоты социальных сравнений предшествует становлению ремиссии» [20]. *Ориентация на социальное сравнение (SCO)* не только коррелирует с показателями депрессии, но и определяет степень повседневных флуктуаций настроения в клинических группах [20].

Несмотря на разнообразие исследовательских дизайнов, включенные в обзор работы имеют ограничения. *Во-первых*, они оперируют суммарным показателем SCO и не анализируют его составляющие. Известно, что «сравнение способностей» может вызывать болезненные эмоциональные эффекты, так как вовлекает человека в конкуренцию и самооценивание. «Сравнение мнений», напротив, обращает человека к разнообразию идей и установок, содействует его развитию и потому менее токсично. В группе российских студентов фактор «сравнение способностей» обнаруживал связи с признаками повседневного стресса и негативного аффекта (депрессии, тревоги, беспокойства, зависти и ревности), а фактор «сравнение мнений» — лишь с показателями тревоги и беспокойства [5].

Во-вторых, отмечается острый дефицит исследований стратегий социального сравнения в группах тревожных испытуемых. Редкие исследования высвечивают особую склонность пациентов с социальной фобией к частым сравнениям с другими людьми в разнообразных жизненных сферах [15]. В контексте профессиональной деятельности стратегии социального сравнения изучались лишь в качестве фактора выгорания [8].

В-третьих, данные об аффективных последствиях SCO противоречат сведениям о влиянии этой черты на продуктивность труда. На основе обследования менеджеров энергетической области китайские авторы

пришли к выводу: «Оба вида ориентации на сравнения (как мнений, так и способностей) выступают положительными предикторами производительности труда... чем сильнее склонность сравнивать свои способности и мнения с другими, тем лучше работает индивид... руководители должны поощрять соревнование среди сотрудников и культивировать энтузиазм в отношении сравнений. Такой подход будет приводить к высокой эффективности труда, как индивидуального, так и всей организации в целом» [11]. Безусловно, необходим системный анализ связей продуктивности труда, сравнений и эмоциональных реакций на рабочем месте.

Совокупность цитированных результатов позволяет предположить, что частые социальные сравнения повышают производственную тревогу. Так, восприятие коллеги как более способного может усиливать застенчивость (фактор 2 шкалы JAS) и беспокойство за сохранение рабочего места из-за сильного конкурента (фактор 4), а также повышать частоту когнитивных на тему собственной неэффективности (фактор 5). Частое обращение к мнению коллег по производственным вопросам может подрывать уверенность в собственных суждениях и, наряду с перечисленными формами тревоги, повышать общий дискомфорт, напряжение и беспокойство на работе (фактор 1).

Гипотеза 2: Неблагоприятные стратегии социального сравнения (восходящие по принципу контраста, нисходящие по принципу идентификации) положительно связаны с различными формами тревоги на рабочем месте, диагностируемыми шкалой JAS.

Связь депрессии и тревоги со стратегией восходящих социальных сравнений по принципу контраста («Они лучше всех, и я не такой, как они») — инвариантный результат для разных стран и культур: «... индивиды с повышенными показателями депрессии и тревоги склонны негативно оценивать себя в сравнении с другими, а также думать, что они неблагоприятно отличаются от других» [20]. Нисходящие сравнения по принципу идентификации («Они хуже всех, и я такой же, как они») также связаны с депрессией и тревогой, однако предиктивная сила данного показателя существенно меньше. В свете этих результатов сформулированная гипотеза кажется правдоподобной.

Для двух других стратегий (восходящих социальных сравнений с последующей идентификацией и нисходящих по принципу контраста) связи с симптомами эмоциональных расстройств не установлены. Гипотезы об их соотношении с тревогой на рабочем месте не были сформулированы; данный вопрос изучался в эксплораторном ключе в силу неоднозначности предполагаемых связей. Например, сравнение и последующая идентификация с компетентными коллегами по работе, чья деятельность существенно сложнее, может вызвать не только энтузиазм, но и страх из-за необходимости соответствовать повышенным стандар-

там. Эффекты нисходящих сравнений могут стать еще более неожиданными. Ощущение превосходства над коллегами может сопровождаться виной; страх вызвать зависть и обиду у тех, кто находится в худшем положении, также высоко ожидаем. Недавнее исследование немецких социальных психологов показало: как восходящие, так и нисходящие сравнения с сослуживцами по параметру «рабочие требования» (job demands, сложность работы) отрицательно коррелируют с удовлетворенностью работой и положительно — с эмоциональным истощением в процессе труда [26].

Для проверки гипотез проводилось исследование в группе врачей-интернов/ординаторов. Выбор этой профессиональной группы хорошо соответствует задачам исследования. С одной стороны, ее деятельность сопряжена с перегрузками и высоким стрессом [6], с другой — склонность сравнивать себя с другими в большей мере выражена в молодом возрасте [3]. Для анализа предполагаемых связей проводился корреляционный и регрессионный анализ с помощью статистического пакета для общественных наук SPSS.

Метод

Процедура. Исследование предполагало заполнение электронных версий методик на платформе Google. В очной форме оно проводилось в компьютерном зале многопрофильного скоропомощного стационара г. Москвы, где процесс контролировался исследователем. Ссылка на электронные формы была также распространена среди интернов и медицинских сотрудников медицинского университета республики Беларусь в г. Гродно, которые участвовали в опросе заочно. Исследование проводилось анонимно, в соответствии с этическим кодексом Российского общества психологов информированное согласие было получено от каждого респондента; обратная связь по результатам предоставлялась испытуемым по желанию.

Выборка. В исследовании принял участие 231 врач-ординатор/интерн (76 мужчин и 155 женщин). Преобладали врачи-ординаторы и интерны молодого возраста: 82% — в возрасте 22—25 лет (недавно закончившие медицинский институт), 14% — в возрасте 26—29 лет, 4% — старше 30 лет. Средний возраст респондентов — 24,5 года. Средний стаж работы в медицине у испытуемых — 1,6 года; большинство ординаторов проходили второй год стажировки. По профилю медицинской специальности среди испытуемых были хирурги, врачи функциональной и лабораторной диагностики, анестезиологи, терапевты, гинекологи и кардиологи (в порядке убывания по численности).

Применялись следующие **методики**:

1. **Шкала тревоги на рабочем месте (Job-anxiety Scale, JAS)** [22]. Шкала определяет уровень тревоги на рабочем месте у сотрудников различных специальностей. Русскоязычная версия опросника апробирована на выборке из 410 человек, обладает приемлемой надежностью и валидностью (коэффициент α Кронбаха для всей шкалы — 0,973; коэффициент половинного расщепления Гутмана — 0,945) [4]. Опросник содержит 70 пунктов и в русскоязычной версии включает пять факторов-субшкал, тестирующих разные формы тревоги на рабочем месте: 1) «Дискомфорт, напряжение и беспокойство на работе при убежденности в ее вредности»; 2) «Социальная тревожность и избегающее поведение на рабочем месте»; 3) «Переживание несправедливости и эксплуатации на рабочем месте»; 4) «Беспокойство за сохранение рабочего места и будущее»; 5) «Когниции на тему собственной неэффективности».

2. **Шкала ориентации на социальные сравнения (Iowa-Netherlands Comparison Orientation Measure, INCOM)** — состоит из 11 утверждений, описывающих сравнение мнений, чувств, статуса, положения, способностей респондента с аналогичными характеристиками других людей [13]. Адаптация русскоязычного варианта опросника, состав его пунктов, факторная структура и психометрические показатели представлены в предшествующих публикациях [3].

3. **Шкала восходящих/нисходящих социальных сравнений (Upward downward social comparison scale)** — содержит 10 вопросов, тестирующих 6 видов стратегий; наряду с оценкой преобладающей направленности стратегий сравнения (восходящие vs нисходящие) она тестирует их частные виды (по принципу контраста или идентификации) [25]. Психометрические характеристики и примеры пунктов русскоязычной версии описаны в предшествующей статье [2].

Результаты

В опоре на данные немецких исследований были выделены диапазоны значений общего показателя Шкалы тревоги на рабочем месте JAS [21] — нормативный (0—1,5 балла, отсутствие признаков тревоги на рабочем месте), субклинический (1,5—3 балла, имеются выраженные признаки тревоги на рабочем месте), клинический (3—4 балла, показатели сопоставимы с теми, что демонстрируют пациенты отделения психосоматической реабилитации с диагностированными депрессивными и тревожными расстройствами). Оценивалось распределение испытуемых по этим диапазонам значений.

Таблица 1

Распределение показателей тревоги на рабочем месте в обследованной выборке (шкала тревоги на рабочем месте, JAS) (N=231)

Выборка	Показатели JAS 0—1,5 балла (нормативный диапазон)	Показатели JAS 1,5—3 балла (субклинический диапазон)	Показатели JAS 3—4 балла (клинический диапазон)
Врачи, интерны, ординаторы (N=231)	199 (85,8%)	23 (9,9%)	9 (3,9%)

По данным табл. 1, большинство молодых врачей имели нормативные показатели тревоги на рабочем месте. Однако 14% этих испытуемых переживали выраженные тревожные состояния на рабочем месте; их показатели сопоставимы с теми, что установлены в клинических группах. Отметим, что данные были собраны в ходе масштабного исследования профессионального выгорания у врачей накануне пандемии COVID-19 [8] и требуют репликации в новых условиях.

Для проверки гипотезы 1 анализировались корреляции между показателями тревоги на рабочем месте и ориентацией на социальное сравнение. Наряду с общим показателем шкалы INCOM, в этот анализ были включены субшкалы методики — ориентации на сравнение способностей и сравнение мнений.

Таблица 2

Связь показателей тревоги на рабочем месте и ориентации на социальное сравнение (N=231)

Параметры JAS	Общий показатель INCOM	Субшкала «Сравнение способностей»	Субшкала «Сравнение мнений»
Общий балл JAS	0,246**	0,264**	0,186**
Ф1	0,210**	0,230**	0,148*
Ф2	0,129	0,178**	0,055
Ф3	0,250**	0,264**	0,201**
Ф4	0,328**	0,314**	0,305**
Ф5	0,276**	0,282**	0,209**

Примечание: «*» — $p < 0,05$ (коэффициент корреляции г-Spearman); «**» — $p < 0,01$ (коэффициент корреляции г-Spearman); Ф1 — «Дискомфорт, напряжение и беспокойство на работе при убежденности в ее вредности»; Ф2 — «Социальная тревожность и избегающее поведение на рабочем месте»; Ф3 — «Переживание несправедливости и эксплуатации на рабочем месте»; Ф4 — «Беспокойство за сохранение рабочего места и будущее»; Ф5 — «Когниции на тему собственной неэффективности».

По данным табл. 2, существуют слабые, но статистически значимые положительные связи между ориентацией на социальные сравнения и разными формами тревоги на рабочем месте. Наиболее информативны следующие результаты корреляционного анализа: 1) максимальные значения коэффициента r -Spearman установлены для фактора 4 «Беспокойство за сохранение рабочего места и будущее» и фактора 5 «Когниции на тему собственной неэффективности»; 2) ориентация на сравнение способностей более тесно связана с симптомами эмоционального неблагополучия, чем ориентация на сравнение мнений. Тем не менее, в настоящем исследовании ориентация на сравнение мнений обнаружила больше связей с разными формами тревоги на рабочем месте, чем это обычно фиксируется для симптомов общей тревоги и депрессии [20]. Эти результаты требуют специального комментария (см. раздел «Обсуждение результатов»).

Для уточнения описанных связей проводился пошаговый регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступал общий показатель тревоги на рабочем месте, а независимой — общий показатель ориентации на социальные сравнения, ориентация на сравнение мнений и сравнение способностей.

Т а б л и ц а 3

Влияние ориентации на социальные сравнения на общий показатель тревоги на рабочем месте (пошаговый регрессионный анализ) (N=231)

№	Предиктор	Нестандар- тизованный коэффициент	Стандарти- зованный коэффициент	Уровень значимости (p)
		B	БЕТА (β)	
Модель 1	Ориентация на социальные сравнения (INCOM)	0,240	0,266	<0,0001***

Полученная с помощью линейного регрессионного анализа статистически значимая модель тревоги на рабочем месте включает в качестве независимой переменной показатель ориентации на социальные сравнения (общий показатель INCOM) и объясняет 7% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,071$). Коэффициенты регрессии при этой переменной-предикторе являются значимыми ($p<0,0001$) (табл. 3). Остальные параметры шкалы INCOM были исключены в процессе анализа как недостаточно значимые.

Для проверки гипотезы 2 анализировались корреляции между показателями тревоги на рабочем месте и направленностью стратегий социального сравнения.

Таблица 4

Связь показателей тревоги на рабочем месте и стратегий социального сравнения с разной направленностью (N=231)

Параметры JAS	Восходящие сравнения	Нисходящие сравнения	Восходящие сравнения, контраст	Восходящие сравнения, идентификация	Нисходящие сравнения, контраст	Нисходящие сравнения, идентификация
Общий балл JAS	0,318**	0,359**	0,372**	0,135*	0,254**	0,324**
Ф1	0,293**	0,343**	0,351**	0,136*	0,214**	0,286**
Ф2	0,199**	0,316**	0,301**	0,088	0,186**	0,285**
Ф3	0,305**	0,308**	0,322**	0,138*	0,258**	0,233**
Ф4	0,309**	0,285**	0,285**	0,112	0,234**	0,289**
Ф5	0,316**	0,307**	0,381**	0,158*	0,294**	0,368**

Примечание: «*» — $p < 0,05$ (коэффициент корреляции г-Spearman); «**» — $p < 0,01$ (коэффициент корреляции г-Spearman); Ф1 — «Дискомфорт, напряжение и беспокойство на работе при убежденности в ее вредности»; Ф2 — «Социальная тревожность и избегающее поведение на рабочем месте»; Ф3 — «Переживание несправедливости и эксплуатации на рабочем месте»; Ф4 — «Беспокойство за сохранение рабочего места и будущее»; Ф5 — «Когниции на тему собственной неэффективности».

По данным табл. 4, существуют слабые, но статистически значимые положительные связи между стратегиями социальных сравнений разной направленности и тревожными состояниями на рабочем месте. Некоторые паттерны этих связей полностью соответствуют ранее установленным закономерностям. Так, максимальные по силе связи установлены в настоящем исследовании для так называемых *неблагоприятных стратегий* социального сравнения — восходящих по принципу контраста и нисходящих по принципу идентификации. Чем больше молодые врачи склонны сравнивать себя с лучшими коллегами, ощущая при этом свое отличие от них, тем больше тревоги во время работы они испытывают. Сравнение с худшими, сопровождаемое переживаниями сходства с ними, также повышает производственную тревогу. Максимальные значения коэффициентов корреляции установлены здесь для общего показателя JAS, для фактора 1 «Дискомфорт, напряжение и беспокойство на работе при убежденности в ее вредности» и фактора 5 «Когниции на тему собственной неэффективности». Однако ряд обнаруженных связей не вписывается в контекст уже известных фактов. *Благоприятные стратегии* социального сравнения (как традиционно считается, вызывающие положительные эмоции) оказались связаны с разными формами

тревоги на рабочем месте. Обнаружены очень слабые, но статистически значимые положительные корреляции с субшкалами JAS для восходящих сравнений с идентификацией и нисходящих по принципу контраста. Эти находки требуют тщательного качественного анализа.

Во второй серии пошагового регрессионного анализа зависимой переменной выступал общий показатель тревоги на рабочем месте, а в качестве независимых — все варианты восходящих и нисходящих социальных сравнений, тестируемые методикой Ван дер Зее с соавт.

Таблица 5

Влияние стратегий социального сравнения на общий показатель тревоги на рабочем месте (пошаговый регрессионный анализ) (N=231)

№	Независимая переменная	Нестандар- тизованный коэффициент	Стандарти- зованный коэффициент	Уровень значимости (p)
		B	БЕТА (β)	
Модель 1	Восходящие социальные сравне- ния по контрасту	0,208	0,372	<0,001**

Переменная «Восходящие сравнения по контрасту» значимо объясняет 13,9 % дисперсии зависимой переменной «Тревога на рабочем месте» (табл. 5). Коэффициенты регрессии при этой переменной-предикторе являются значимыми ($p < 0,0001$). Остальные стратегии социальных сравнений были исключены в процессе анализа.

Обсуждение результатов

С помощью ранее апробированной шкалы Б. Мушала и М. Линдена JAS определялись показатели тревоги на рабочем месте у 231 врача-ординатора/интерна г. Москвы и г. Гродно (Беларусь). Большинство обследованных не демонстрировали выраженной тревоги в процессе труда, однако 32 испытуемых (14%) переживали тревогу, по интенсивности сопоставимую с аналогичными показателями пациентов отделения психосоматической реабилитации с депрессивными и тревожными расстройствами [21]. Этот результат соответствует ранее опубликованным данным о высокой частоте случаев эмоционального неблагополучия (профессионального выгорания) в этой группе врачей, половина из которых выразила готовность к психологической помощи в связи с дистрессом на работе [7].

В поисках личностных предикторов тревоги на рабочем месте изучались процессы социальных сравнений. Нашла подтверждение гипотеза о связи тревоги в процессе труда с дисфункциональной чертой «Ориентация на социальные сравнения», обозначающей характерологически стойкую склонность к частым сравнениям собственных способностей с возможностями других людей и повышенный интерес к их мнениям. В соответствии с данными зарубежных исследований, ориентация на социальные сравнения и ее составляющие (сравнение способностей и сравнение мнений) были связаны с различными формами тревоги на рабочем месте. Суммарный показатель ориентации на социальные сравнения выступал надежным предиктором этой тревоги. Наиболее тесно с практикой частых социальных сравнений оказались сопряжены такие формы тревоги, как «Беспокойство за сохранение рабочего места и будущее» и «Когниции на тему собственной неэффективности», феноменологически близкие к генерализованному тревожному расстройству (ГТР). Этот научный результат дублирует ранее полученные в группе российских студентов данные о связи ориентации на социальные сравнения с беспокойством (центральной характеристикой ГТР), более сильной, чем для депрессии [5].

Новизна настоящего исследования заключается в определении паттернов связей с тревогой для составляющих конструкта ориентации на социальное сравнение. Сравнение по параметру «способности» традиционно считается эмоционально болезненным. Это положение подтверждается нашими результатами: чем чаще молодой врач сопоставляет свои способности с тем, что могут другие люди, тем более стойкой оказывается его обеспокоенность собственной неэффективностью, стабильностью занятости и будущим. Однако сравнение мнений, которое, как принято думать, способствует развитию личности, также связано с разными формами тревоги на рабочем месте. Возможно, что слишком частое обращение молодого врача к взглядам других людей подрывает умение выносить собственные суждения, а ведь именно это качество необходимо в условиях ургентной медицинской службы.

Нашла подтверждение и вторая гипотеза исследования, связывающая тревогу на рабочем месте с неблагоприятными стратегиями социального сравнения (восходящими по принципу контраста и нисходящими по принципу идентификации). Эти стратегии, традиционно относимые к депрессогенным, оказались связаны и с переживаниями тревоги на рабочем месте. Максимальные по величине значения коэффициентов корреляции установлены для «Дискомфорта, напряжения и беспокойства на работе при убежденности в ее вредности» и «Когниций на тему собственной неэффективности». Этот результат высоко ожидаем: восприятие себя как разительно отличающегося от лучших и схожего с худшими, по-видимому, порождает множество неприятных физиологических и ког-

нитивных явлений в ходе работы. Восходящие сравнения по принципу контраста выступали надежным предиктором тревоги на рабочем месте.

Неожиданными оказались множественные, очень слабые, но статистически значимые положительные связи с тревогой на рабочем месте для благоприятных стратегий социального сравнения (восходящих по принципу идентификации и нисходящих по принципу контраста). Возможное объяснение результата заключается в следующем: идентификация с лучшими делает необходимым следовать более высоким стандартам, что в условиях скоромощного стационара грозит перегрузками. Ощущение превосходства над теми, кто справляется хуже, может сопровождаться виной и страхом вызвать их зависть. Если сравнение проводится по параметру «сложность работы и величина нагрузки», то обнаружение себя в лучшем положении может зарожать моральные конфликты, а также страх перед возможной мстительностью со стороны коллег, терпящих несправедливость. В целом, общность личностных предикторов (ориентации на социальное сравнение, восходящего социального сравнения по принципу контраста) сближает тревожные состояния на рабочем месте с традиционно выделяемыми формами депрессии и тревоги. Вместе с тем паттерны связей со стратегиями социального сравнения, традиционно относимыми к благоприятным, свидетельствуют о специфичности тревоги на рабочем месте. Они позволяют рассматривать ее в качестве самостоятельного феномена, отличного от психических расстройств, выделяемых современными классификациями.

Публикуемое исследование имеет ряд ограничений. В работе использованы методы самоотчета, диагностирующие стратегии социального сравнения в качестве генерализованных установок. Необходимы исследования, где будут оцениваться процессы социального сравнения непосредственно на рабочих местах. В частности, необходимо оценивать социальные сравнения по таким важным производственным параметрам, как профессиональные достижения, оплата труда, сложность выполняемой работы, доступность контроля за распределением заданий, получение помощи от коллег и начальника в разных профессиональных группах. Эти соображения определяют перспективы будущих разработок.

Выводы

1. *Личностная черта «Ориентация на социальное сравнение»* связана с тревогой на рабочем месте и выступает ее надежным предиктором. Связи такого рода установлены и для отдельных составляющих конструкта (сравнения способностей и сравнений мнения).

2. *Стратегии социального сравнения с разной направленностью* (как с лучшими, так и с худшими) связаны с тревогой на рабочем месте. Вос-

ходящие контрастные сравнения выступают ее надежным предиктором. Стратегии, традиционно относимые к благоприятным для эмоционального состояния и самооценки (восходящие с идентификацией и нисходящие по контрасту), также связаны с тревогой на рабочем месте.

3. Наиболее тесно склонность к частым социальным сравнениям связана с переживаниями на рабочем месте, *близкими к генерализованной тревожности*, — беспокойством за сохранение рабочего места, мыслями о собственной неэффективности, дискомфортом и напряжением.

4. Полученные результаты свидетельствуют как о *близости тревоги на рабочем месте с традиционно выделяемыми формами* тревожных и депрессивных расстройств, так и ее *специфичности*.

5. В свете полученных данных, научная обоснованность *практических рекомендаций, подсказывающих* менеджерам поощрять сравнения и соревновательность на рабочем месте, кажется спорной. Более безопасен стиль управления, предполагающий справедливое распределение заданий и вознаграждений, а также поощрение командного настроения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Березовская Р.А.* Психология профессионального здоровья за рубежом: современное состояние и перспективы развития [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. Том 5. № 26. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.11.2022). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v5i26.732>
2. *Гаранян Н.Г., Клыкова А.Ю., Сорокова М.Г.* Перфекционизм, зависть и конкурентные установки в студенческой среде // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 2. С. 7—32. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260202>
3. *Гаранян Н.Г., Пушкина Е.С.* Проверка валидности и надежности русскоязычной версии методики «Шкала ориентации на социальные сравнения Iowa-Netherlands» в выборке студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 2. С. 64—92. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2016240205>
4. *Гаранян Н.Г., Шарапова А.В., Сорокова М.Г., Микита О.Ю., Бойко С.Л.* Перевод, апробация и первичная психометрическая оценка опросника тревоги на рабочем месте Б. Мушалла и М. Линдена (JAS) // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 4. С. 9—34. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280402>
5. *Гаранян Н.Г., Щукин Д.А.* Частые социальные сравнения как фактор эмоциональной дезадаптации студентов // Консультативная психология и психотерапия. 2014. № 4. С. 182—206.
6. *Говорин Н.В., Бодагова Е.А.* Психическое здоровье и качество жизни врачей. Томск; Чита: Иван Фёдоров, 2013. 126 с.
7. *Матюшкина Е.Я., Микита О.Ю., Холмогорова А.Б.* Уровень профессионального выгорания врачей-ординаторов, проходящих стажировку в скорпомощном стационаре: данные до ситуации пандемии // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 46—69. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280203>

8. *Buunk B., Shaufeli W.* Burnout: a Perspective From Social Comparison Theory. In: Professional Burnout. 1993. Routledge. Chapter 5. P. 53—70.
9. COVID-19 Mental Disorders Collaborators. Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic // *Lancet*. 2021. № 398. P. 1700—1712. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02143-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7)
10. *Crusius J., Corcoran K., Mussweiler T.* Social Comparison: A Review of Theory, Research, and Applications // *Theories in Social Psychology*. 2022. № 4. P. 165—171.
11. *Dai L., Xiao R.* The influence of social comparison on job performance // *Open Journal of Social Sciences*. 2016. Vol. 4. № 7. P. 147—151. DOI: [10.4236/jss.2016.47024](https://doi.org/10.4236/jss.2016.47024)
12. *Dijkstra P., Gibbons F.X., Buunk A.* Social comparison theory // *Social psychological foundations of clinical psychology* / Guilford Press, 2010. P. 195—211.
13. *Gibbons F.X., Buunk B.P.* Individual differences in social comparison: development of scale of social comparison orientation // *Journal of personality and social psychology*. 1999. Vol. 76. № 1. P. 129. DOI: [10.1037/0022-3514.76.1.129](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.1.129)
14. *Giorgi G. et al.* COVID-19-related mental health effects in the workplace: a narrative review // *International journal of environmental research and public health*. 2020. Vol. 17. № 21. P. 7857. DOI: [10.3390/ijerph17217857](https://doi.org/10.3390/ijerph17217857)
15. *Goodman F.R. et al.* Social comparisons and social anxiety in daily life: An experience-sampling approach // *Journal of Abnormal Psychology*. 2021. Vol. 130. № 5. P. 468. DOI: [10.1037/abn0000671](https://doi.org/10.1037/abn0000671)
16. *Greenberg J., Ashton-James C.E., Ashkanasy N.M.* Social comparison processes in organizations // *Organizational behavior and Human decision processes*. 2007. Vol. 102. № 1. P. 22—41. DOI: [10.1016/j.obhdp.2006.09.006](https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.09.006)
17. *Guyer J., Vaughan-Johnston T.* Upward and downward social comparisons: A brief historical overview // *Encyclopedia of personality and individual differences*. 2018. № 1. P. 1—18. DOI: [10.1007/978-3-319-28099-8_1912-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1912-1)
18. Health and safety at work. Summary statistics for Great Britain 2020 / Published by the Health and Safety Executive, 2020. 13 p. URL: <https://www.hse.gov.uk/statistics/overall/hssh1920.pdf> (дата обращения: 10.08.2022)
19. *Kniffin K.M. et al.* COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action // *American Psychologist*. 2021. Vol. 76. № 1. P. 63. DOI: [10.1037/amp0000716](https://doi.org/10.1037/amp0000716)
20. *McCarthy P.A., Morina N.* Exploring the association of social comparison with depression and anxiety: A systematic review and meta-analysis // *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2020. Vol. 27. № 5. P. 640—671. DOI: [10.1002/cpp.2452](https://doi.org/10.1002/cpp.2452)
21. Muschalla B. Workplace-related anxieties and workplace phobia: a concept of domain-specific mental disorders : diss. Universität Potsdam, 2008. 254 p.
22. *Muschalla B., Linden M.* Die Arbeitsplatzphobieskala // *Ärztliche Psychotherapie*. 2008. Vol. 3. № 4. P. 258—262.
23. *Muschalla B., Linden M.* Workplace phobia, workplace problems, and work ability among primary care patients with chronic mental disorders // *The Journal of the American Board of Family Medicine*. 2014. Vol. 27. № 4. P. 486—494. DOI: [10.3122/jabfm.2014.04.130308](https://doi.org/10.3122/jabfm.2014.04.130308)
24. *Muschalla B., Markova M., Linden M.* Perceived job-anxiety and general psychosomatic symptom load and perceived social support—Is there a relationship? // *Work*. 2010. Vol. 37. № 1. P. 29—39.

25. Van der Zee K. et al. Social comparison and coping with cancer treatment // Personality and Individual differences. 2000. Vol. 28. № 1. P. 17—34. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00045-8
26. Wemken G. et al. The impact of social comparisons of job demands and job control on well-being // Applied Psychology: Health and Well-Being. 2021. Vol. 13. № 2. P. 419—436. DOI: 10.1111/aphw.12257
27. World Health Organization. WHO guidelines on mental health at work [Электронный ресурс] / 2022. 134 p. URL: <https://www.who.int/publications/item/9789240053052> (дата обращения: 10.08.2022).
28. Workplace stress — a collective challenge [Электронный ресурс]. Geneva: International Labour Organization, 2016. 64 p. URL: https://www.ilo.org/safework/info/publications/WCMS_466547/lang--en/index.htm (дата обращения: 10.08.2022).
29. Yang G., Wang Z., Wu W. Social comparison orientation and mental health: The mediating role of psychological capital // Social Behavior and Personality: an international journal. 2021. Vol. 49. № 1. P. 1—11.

REFERENCES

1. Govorin N.V., Bodagova E.A. Psikhicheskoe zdorov'e i kachestvo zhizni vrachei [Mental health and doctors' quality of life]. Tomsk, Chita: Ivan Fedorov Publ., 2013. 126 p.
2. Berezovskaya R.A. Psikhologiya professional'nogo zdorov'ya zarubezhom: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological research*, 2012. T. 5, No 26. P. 12. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya: 28.11.2022).
3. Garanian N.G., Klykova A.Yu., Sorokova M.G. Perfectionism, Envy and Hypercompetitive ness among University Students. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2018. Vol. 26, no. 2, pp. 7—32. DOI: 10.17759/cpp.2018260202. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Garanyan N.G., Pushkina E.S. Proverka validnosti i nadezhnosti russkoyazychnoi versii metodiki «Shkala orientatsii na sotsial'nye sravneniya Iowa-Netherlands» v vyborke studentov [Establishing Validity and Reliability of the Russian Version of The Iowa-Netherlands comparison orientation measure in student's sample]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24 (2), pp. 64—92. DOI:10.17759/cpp.2016240205. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Garanyan N.G., Sharapova A.V., Sorokova M.G., Mikita O.Y., Boyko S.L. Translation, Approbation, and Preliminary Psychometric Evaluation of the Russian Version of the Job Anxiety Scale by B. Muschalla and M. Linden. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2020. Vol. 28, no. 4, pp. 9—34. DOI:10.17759/cpp.2020280402. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Garanyan N.G., Shchukin D.A. Chastye sotsial'nye sravneniya kak faktor emotsional'noi dezadaptatsii studentov [Frequent social comparison and emotional maladjustment among students]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014, no. 4, pp. 182—206. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Matyushkina E.Ya., Mikita O.Y., Kholmogorova A.B. Burnout Level in Medical Residents Doing Internship in Emergency Medicine Hospital before the Pandemic. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and*

- Psychotherapy], 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 46—69. DOI:10.17759/cpp.2020280203. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Buunk B., Shaufeli W. Burnout: a Perspective From Social Comparison Theory. In: Professional Burnout. 1993. Routledge. Chapter 5. Pp. 53—70.
 9. COVID-19 Mental Disorders Collaborators. Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *Lancet*, 2021, № 398, pp. 1700—1712. DOI:10.1016/S0140-6736(21)02143-7
 10. Crusius J., Corcoran K., Mussweiler T. Social Comparison: A Review of Theory, Research, and Applications. In: *Theories in Social Psychology*, 2020, pp.165—187.
 11. Dai L.T., Xiao R. The Influence of Social Comparison on Job Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 2016, № 4, pp. 147—151. DOI:10.4236/jss.2016.47024
 12. Dijkstra P., Gibbons F., Buunk B. Social comparison theory. *Social Psychological foundations of clinical psychology*. Maddux J., Tangney J. (Eds.). London: Guilford Press, pp. 195—210.
 13. Gibbons F., Buunk B. Individual differences in social comparison: Development of a scale of social comparison orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, vol. 76, pp. 129—142. DOI: 10.1037/0022-3514.76.1.129
 14. Giorgi G. et al. COVID-19-related mental health effects in the workplace: a narrative review. *International journal of environmental research and public health*, 2020, vol. 17, №. 21, pp. 78—87. DOI:10.3390/ijerph17217857
 15. Goodman R., Wiernick B., Kelso K., Kashdan T. Social Comparisons and Social Anxiety in Daily Life: An Experience-Sampling Approach. *Journal of Abnormal Psychology*, 2021, vol. 130, No. 5, pp. 468—489. DOI: 10.1037/abn0000671
 16. Greenberg J., Ashton-James C., Ashkanasy N. Social comparison processes in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2007, № 102(1), pp. 22—41. DOI: 10.1016/j.obhdp.2006.09.006
 17. Guyer J., Vaughan-Johnston. Upward and downward social comparisons: A brief historical overview. Book: *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Publisher: Springer International Publishing, 2018. DOI: 10.1007/978-3-319-28099-8_1912-1
 18. Health and safety at work, Summary statistics for Great Britain, 2020 [Elektronnyi resurs]. 2020, 13 p. URL: <https://www.hse.gov.uk/statistics/overall/hssh1920.pdf> (Accessed 10.08.2022)
 19. Kniffin K. M. COVID-19 and the Workplace: Implications, Issues, and Insights for Future Research and Action. *American Psychologist*. 2021. Vol. 76, №. 1, p. 63. DOI: 10.1037/amp0000716
 20. McCarthy P., Morina N. Exploring the association of social comparison with depression and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Clin Psychol Psychother*, 2020, № 27, pp. 640—671. DOI:10.1002/cpp.2452
 21. Muschalla B. Workplace-related anxieties and workplace phobia: a concept of domain-specific mental disorders: diss. Universität Potsdam, 2008. 254 p.
 22. Muschalla B., Linden M. Die Arbeitsplatzphobieskala. *Ärztliche Psychotherapie*, 2008. Vol. 3, №. 4. Pp. 258—262.
 23. Muschalla B., Linden M. Workplace phobia, workplace problems, and work ability among primary care patients with chronic mental disorders. *The Journal of the American Board of Family Medicine*, 2014. Vol. 27, №. 4. Pp. 486—494.

24. Muschalla B., Markova M., & Linden M. Perceived Job-Anxiety and General Psychosomatic Symptom Load and Perceived Social Support — Is there a Relationship? *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 2010, № 37, pp. 29—39.
25. Santomauro D.F. et al. Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 2021, № 398, pp. 1700—1712.
26. Van der Zee K., Buunk B., Sanderman R., Botke G., van der Bergh F. Social comparison and coping with cancer treatment. *Personality and Individual Differences*, 2000, № 28 (1), pp. 17—34. DOI:10.1016/S0191-8869(99)00045-8
27. Wemken G., Janurek J., Junker N.M., Hausser J.A. The impact of social comparisons of job demands and job control on well-being. *Appl Psychol Health Well-Being*, 2021, № 01, pp. 1—18. DOI:https://doi.org/10.1111/aphw.12257
28. WHO guidelines on mental health at work [Elektronnyi resurs], 2022. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052> (Accessed 10.08.2022).
29. Workplace stress — a collective challenge. Geneva: International Labour Organization [Elektronnyi resurs], 2016. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf (Accessed 10.08.2022).
30. Yang G., Wang, Z., Wu W. Social comparison orientation and mental health: The mediating role of psychological capital. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 2020, № 49(1), pp. 2—11.

Информация об авторах

Гаряня Наталья Георгиевна, доктор психологических наук, профессор 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/0000-0002-1227-2682>, e-mail: garanian@mail.ru

Шарапова Алена Викторовна, преподаватель факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8222-511X>, e-mail: alena.v.sharapova@yandex.ru

Information about the authors

Natalia G. Garanyan, Doctor in Psychology, Professor of the Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1227-2682>, e-mail: garanian@mail.ru

Alena V. Sharapova, Lecturer, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8222-511X>, e-mail: alena.v.sharapova@yandex.ru

Получена 01.11.2022

Received 01.11.2022

Принята в печать 10.12.2022

Accepted 10.12.2022

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ И СОПРОВОЖДЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ ТРУДОУСТРОЙСТВЕ

Ю.А. БЫСТРОВА

Московский государственный психолого-педагогический
университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>,

e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Цель. Исследование раскрывает возможности психологического сопровождения и консультативной поддержки молодых людей с интеллектуальными нарушениями (ИН) в процессе их трудоустройства и трудовой деятельности для достижения положительной динамики в вопросах их профессионального самоопределения, безболезненной интеграции в профессиональное сообщество и становления в профессии. **Процедура и методы.** В исследовании участвовали молодые люди с ИН в возрасте от 18 до 32 лет (N=123). Экспериментальная технология включенного трудоустройства, разработанная на основе профессионально-трудового эксперимента, кейс-метода, методов ресурсной и позитивной психотерапии, социально-психологического тренинга (СПТ), предполагает дифференциацию уровней готовности к трудоустройству лиц с ИН (минимальный, средний, достаточный) и подбор для каждого уровня маршрута, включающего оказание психологической консультативной помощи и поддержки: трудовая занятость, защищенное трудоустройство и сопровождаемое трудоустройство на открытом рынке. **Результаты и выводы.** Внедрение технологии показало, что тем рычагом помощи, который активизирует личностные ресурсы готовности молодых людей с ИН к выполнению трудовых задач, являются специально организованные условия работы и психологического сопровождения в экспериментальном социальном предприятии «Особая сборка» в

сочетании с групповыми тренингами и индивидуальным консультированием. Результатом оказания консультативной психологической помощи и психологического сопровождения стало значительное увеличение количества лиц с достаточным уровнем готовности к самостоятельной трудовой деятельности (с 27,64% до 40,65%), вырос показатель ответственного отношения у сотрудников с ИН к членам коллектива (с 1,58 % до 36,50%), снизилась тревожность по поводу неудач в трудовой деятельности (с 98% до 67,5%), наладили общение с друзьями на достаточном уровне 47,61% лиц с ИН, 51 человек трудоустроен на открытый рынок труда.

Ключевые слова: включенное трудоустройство, психологическое сопровождение, интеллектуальные нарушения, позитивная и ресурсная психотерапия, психологическое консультирование, профессионально-трудовой эксперимент, профессиональное определение, трудоустройство.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00110-22-02 от 08.04.2022 «Научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды в системе общего и профессионального образования».

Для цитаты: Быстрова Ю.А. Возможности психологической поддержки и сопровождения молодых людей с интеллектуальными нарушениями при трудоустройстве // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 143—162. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>

OPPORTUNITIES FOR PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND ACCOMPANIMENT OF YOUNG PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN EMPLOYMENT

YULIYA A. BYSTROVA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>,

e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Purpose. The research reveals the possibilities of psychological support and advisory support for young people with intellectual disabilities (ID) in the process of their employment and work activities in order to achieve positive dynamics in matters of their professional self-determination, painless integration into the professional community and development in the profession. **Procedure and methods.** The study involved young people with ID aged 18 to 32 years (N=123). The experimental technology of included employment, developed on the basis of a professional labor experiment, a case method, methods of resource and positive

psychotherapy, SPT, involves differentiation of the levels of readiness for employment of persons with ID (minimum, medium, sufficient) and selection for each level of the route accompaniments, which includes the provision of psychological counseling and support: employment, protected employment and escorted employment in the open market. **Results and conclusions.** The introduction of the technology showed that the leverage that activates the personal resources of the readiness of young people with ID to perform work tasks is specially organized working conditions and psychological support in the experimental social enterprise “Special Assembly” in combination with group trainings and individual counseling. The results of the provision of counseling psychological assistance and psychological support was a significant increase in the number of people with a sufficient level of readiness for independent work (from 27.64% to 40.65%), the indicator of responsible attitude of employees with ID towards team members increased from 1.58% to 36.50% of respondents, anxiety about failures in work activity decreased from 2% to 33.50% of respondents, 47.61% of people with ID established communication with friends at a sufficient level, 51 people are employed in the open labor market.

Keywords: included employment, psychological support, intellectual disabilities, positive and resource psychotherapy, psychological counseling, professional labor experiment, professional definition, employment.

Funding. This research was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation no 073-00110-22-02 dated 04.08.2022 «Scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment in the system of general and vocational education».

For citation: *Bystrova Yu.A. Opportunities for Psychological Support and Accompaniment of Young People with Intellectual Disabilities in Employment. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 143–162. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300408>(In Russ.).

Введение

Активное декларирование и внедрение в практику российского образования ценностей инклюзии сделали возможным не только обсуждение проблемы профессионально-трудовой социализации лиц с интеллектуальными нарушениями (ИН), но и практическую реализацию идей психологического сопровождения при трудоустройстве таких людей. Проблема профессионально-трудовой социализации лиц с ИН еще в начале XX века стала предметом комплексного научного исследования во многих странах мира. Зарубежный психолого-педагогический опыт свидетельствует, что основой успешной жизнедеятельности таких людей является правильное и своевременное профессиональное самоопределение и трудоустройство [1; 10; 14].

В психологии уделяется значительное внимание вопросам профессиональной социализации и социально-трудовой адаптации лиц с ИН, в которых освещаются проблемы: коллективного обучения как главной составляющей процесса подготовки к самостоятельному труду (В.В. Рубцов) [11]; взаимосвязи трудового и интеллектуального воспитания (Г.М. Дульнев) [6]; роли труда в развитии личности (Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, В.К. Зарецкий, Б.И. Пинский и др.) [5; 7; 8; 10]; влияния мотивов на трудовую деятельность (Б. И. Пинский) [10]; развития интереса и воспитания положительного отношения к труду (Ю.А. Быстрова) [4; 14]; поэтапного формирования трудовых умений (Б.И. Пинский) [10], формирования самоконтроля, понимания и критической оценки своих действий (Ю.А. Быстрова, Г.М. Дульнев) [3; 6]; интеграции выпускников специальных учреждений в профессиональную среду (С.В. АLEXИНА, И.В. Ананьев, Т.А. Юдина) [1; 13]; профессиональной реабилитации и психотерапии лиц с ИН (В.К. Зарецкий, А.Б. Холмогорова) [7; 8; 12].

Анализ научных трудов ученых, непосредственно или косвенно затрагивавших обозначенную проблему, свидетельствует, что на сегодняшний день остается до конца не решенным комплекс вопросов, лежащих в плоскости психологического консультирования — это проблемы адаптации в трудовом коллективе, социального взаимодействия и совместной деятельности в команде, становления в профессии и стойкого профессионального развития в долгосрочной перспективе [2; 3; 9; 10; 14; 15; 16; 17].

Практика многолетнего исследования [1; 4] показала, что молодые люди с ИН в возрасте от 18 до 30 лет практически не способны самостоятельно найти работу на открытом рынке труда, а в случае успешного трудоустройства не могут продержаться на ней более 2—3 месяцев. Это связано с тем, что усвоенные во время обучения в специальных учреждениях среднего и профессионального образования общетрудовые и профессиональные навыки, нормы социально одобряемого поведения и гибкие навыки коммуникации у людей с ИН имеют свойство распадаться без практического подкрепления в повседневной жизни [4; 10; 18]. Такая ситуация обостряет проблему их трудоустройства и требует психологического сопровождения лиц с ИН не только при подготовке к профессиональной деятельности, но и в последующем, первые 1—2 года работы «особенного сотрудника» на предприятии или в учреждении [1; 3; 4].

Целью исследования было изучение эффективности психологического сопровождения молодых людей с ИН при трудоустройстве и возможностей их психологического консультирования по поводу поиска работы, безболезненной интеграции в профессиональное сообщество и становления в профессии.

Методы и процедура исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 123 человека — 100 мужчин (81,31%) и 23 женщины (18,69%) в возрасте от 18 до 32 лет, проживающие на территории Москвы и Московской области. Из них 34,95% респондентов имели подтвержденный диагноз по МКБ-10 F-71 (умеренная умственная отсталость); 33,34% — F-70 (легкая умственная отсталость); 7,31% респондентов — F-70.1 (легкая умственная отсталость со значительными нарушениями поведения); 24,4% — F-71 с признаками вторичной аутизации.

Процедура. В РООИ «Радость» совместно с Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ разработана Модель технологии включенного трудоустройства лиц с ИН, которая предполагает дифференциацию уровней сформированности профессионально-трудовых и социальных компетенций у лиц с ИН и подбор для каждого уровня отдельного профессионального маршрута, включающего оказание психологической консультативной помощи и поддержки, проведение социально-психологических тренингов (СПТ) и составление психологом индивидуально-личностных профессионально-трудовых маршрутных карт на каждого соискателя (рис. 1).

Участие в исследовании было добровольным, с учетом принципов конфиденциальности, все участники информированы о цели исследования, о своих правах, предупреждены о том, что результаты будут использованы исключительно в обобщенном варианте в научных интересах.

Методы и этапы исследования. Реализация технологии предполагает три этапа.

1 этап — этап профессиональной диагностики и диагностики психологических проблем в трудоустройстве. Этап включал:

1. Первичную профессионально-трудовую диагностику кандидата (исследовались личностные и профессиональные ресурсы клиента) и профессионально-трудовой эксперимент на базе «Особой сборки» [1; 3; 4] с использованием метода дифференциации, который разрабатывался для изучения различных видов деятельности сотрудников с ИН [4], выполнения ими различных типов профессиональных задач, выявления способностей. Результаты эксперимента каждую неделю точно и объективно фиксировались в оценочном листе мастером, тьютором и психологом по таким критериям:

— усвояемость базовых теоретических знаний, связанных с характером выполняемой деятельности;

— уровень сформированности практических умений и навыков, необходимых для этой сферы деятельности;



Рис. 1. Модель технологии включенного трудоустройства

- качество выполняемой деятельности (старательность, опрятность, соответствие конечного изделия целям задания);
- интерес к этой сфере выполняемой деятельности;
- самостоятельность при выполнении деятельности;
- активность (стремление выполнить условия и требования, предъявляемые к этой деятельности);
- навыки командной коммуникации (отсутствие навыков; коммуникация на бытовом уровне; коммуникация по рабочим моментам, обращение за помощью; целенаправленная коммуникация в процессе профессиональной деятельности, ориентированная на командный результат).

2. Консультативную работу с клиентом и его родителями (опекунами) по выявлению и снижению влияния негативного опыта предыдущего трудоустройства. Для этого применялись проективные методы:

тест-фильм Рене-Жиля, незаконченные предложения, методика «7 Я»; методы символ-драмы (через позитивные события и воспоминания подключались личностные ресурсы); позитивная психотерапия Н. Пезешкиана. Позитум-подход опирается на позитивную интерпретацию проблемы и использование притч, историй из жизни, народной мудрости в работе с клиентом. С помощью данного подхода решалась задача перевода клиента и его родителей из состояния «минус» в состояние «плюс».

На данном этапе психологические консультации не были строго регламентированы, проводились один раз в неделю, длительностью 30—40 минут в течении месяца. При использовании проективных техник и позитивной терапии Н. Пезешкиана использовались следующие вопросы: «Что тебе дала эта ситуация?», «От чего она тебя уберегла?», «Какие ты видишь плюсы в ней?», «Чем она тебе может быть полезна?» и т. д. Как только клиент получает возможность стать «над ситуацией», посмотреть на нее со стороны, немного отстраниться, появляются силы, находят ресурсы. Еще одна база позитум-подхода — это принцип надежды и принцип самопомощи. Психолог, работающий в русле позитум-подхода, должен верить в то, что каждый клиент, независимо от нозологии, изначально наделен способностями, которые помогают ему решить собственные проблемы. И тогда задача психолога-консультанта — помочь клиенту с ИН эти способности выявить, раскрыть, найти ресурсы и научиться с их помощью добиваться позитивных результатов.

По итогам первого этапа составлялась Индивидуальная карта профессиональной социализации и определялся индивидуальный профессиональный маршрут по основным критериям готовности соискателя к трудовой деятельности (когнитивный, операционный, регуляторный и мотивационно-личностный) [1]:

— когнитивный — общая социальная и профессионально-трудовая осведомленность и наличие реальных планов для достижения профессиональных целей, сформированность процессов понимания поставленных задач;

— операционный — умение определять цель, планировать действия (задачи) для ее достижения, поэтапно реализовывать задачи;

— регуляторный — способность к прогностическим действиям, способность оценивать результат деятельности, умение оценить ситуацию, выбрать пути ее решения, видение ошибок, умение их исправлять самостоятельно, доведение действий до логического завершения;

— мотивационно-личностный — проявление желания работать, наличие таких качеств, как ответственность, усидчивость, собранность, владение гибкими навыками (групповое взаимодействие, работа в команде и под руководством, умение обращаться за помощью и помогать) [1].

Для каждого критерия выделялось три уровня его сформированности, по совокупности отдельных критериев определялся уровень общей готовности [1, с. 28—30]:

Минимальный уровень характеризуется поверхностностью знаний о собственном будущем, случайными неустойчивыми представлениями; сотрудник не имеет реальных профессионально-трудовых планов для достижения, представлений о собственной профессии, не ориентируется в будущем времени, не умеет даже с помощью психолога проектировать будущие профессиональные достижения. На данном уровне соискателю предлагался вариант работы — социально-трудовая занятость на социальном предприятии «Особая сборка» с охранным режимом труда и минимальной нагрузкой.

Средний уровень характеризуется неполными знаниями о будущей профессиональной деятельности. Сотрудники умеют планировать деятельность с помощью психолога, но эти цели неустойчивы, недостаточно конкретны, не всегда способны работать в команде, не всегда верно понимают характер отношений в коллективе, к кому и как обращаться за помощью. На данном уровне соискателю предлагался вариант работы — защищенное трудоустройство на социальном предприятии «Особая сборка».

Достаточный уровень свидетельствует о сформированности знаний о профессии и собственном будущем, осознается необходимость его планирования. На данном уровне соискателю предлагалось практическое обучение с оплатой труда в школе трудовых компетенций с последующим выходом на открытый рынок труда или защищенное трудоустройство на социальном предприятии «Особая сборка».

II этап — этап включенного трудоустройства, предполагающий психологическое сопровождение сотрудников с ИН по их индивидуальным профессиональным маршрутам с учетом выделенных уровней по основным критериям готовности соискателя к трудовой деятельности [1, с. 12—36].

Задачей консультирования на данном этапе является:

- выявление личностного потенциала сотрудника, его мотивация по переходу из группы защищенного трудоустройства в группу претендентов на выход на открытый рынок труда, где клиент мог бы значительно повысить уровень качества своей жизни, наладить новые социальные связи;
- избавление клиента от негативного опыта, страха и тревоги,
- поиск ресурсов и принятие решения клиентом о выборе нового профессионального маршрута;
- работа с родителями (опекунами), обсуждение с ними планируемых действий и необходимости моральной поддержки и веры в ресурсы их сына или дочери.

На 2-м этапе активно проводился социально-психологический тренинг (СПТ), направленный на овладение определенными социально-

психологическими знаниями, развитие коммуникативных способностей клиентов, навыков рефлексий, способности анализировать ситуацию, поведение, как членов группы, так и собственное, умение адекватно воспринимать себя и окружающих [14].

III этап — этап сопровождаемого трудоустройства с психологическим консультированием — предполагается для сотрудников Школы трудовых компетенций после их трудоустройства на открытом рынке труда — сотрудникам предоставляется психологическое сопровождение и оказывается необходимая психологическая помощь по запросу в процессе их работы на предприятиях Москвы и Московской области. Цель консультирования на данном этапе — выявление проблем адаптации и их устранение, ресурсная поддержка клиента и его родителей, помощь в переносе приобретенных профессионально-трудовых и социальных навыков в новые условия, проработка нестандартных ситуаций. Когда клиент уже трудоустроен на открытом рынке труда, но его нозологические особенности требуют регулярного психологического сопровождения, индивидуальные консультации проводятся сначала 2—3 раза в неделю в течении года, в том числе онлайн, далее один раз в месяц по запросу клиента; родителей или опекунов клиента; наставника или менеджера по адаптации предприятия, на котором работает сотрудник.

Групповые занятия с психологом по формированию социальных компетенций и групповому взаимодействию на третьем этапе проводились в «Особой сборке» регулярно 2 раз в месяц в течении 1 года после трудоустройства.

Пример: *Денис, 25 лет, диагноз F-70 (ФКУ, фенилпировиноградная олигофрения)¹. Пять лет после окончания колледжа молодой человек безуспешно пытался найти работу. Денис пришел в «Особую сборку» летом 2020, застенчивый и очень обидчивый, говорил, что не нужен никому, потому что плохо считает, вообще боялся братья за новое дело, был уверен, что у него ничего не получится. На вопрос: «А почему ты так думаешь?», отвечал: «Да так все говорят!». В работе с молодым человеком на этапе выявления проблемы применялась проективная техника «7 Я» для выявления понимания клиентом собственного социального статуса, изучения самооценки и поиска личностных ресурсов. Параллельно проводился профессионально-трудовой эксперимент для выявления профессиональных способностей и уровня интеллектуальной деятельности. Через два месяца консультаций с психологом и работы на предприятии Денис освоился, стал смелее, настроение улучшилось, он нашел друзей, поверил в свои силы, перестал бояться, что у него что-то не получится, освоил новую работу на станке упаковки, стал*

¹ Биографические данные изменены.

первым помощником у мастеров производства и заговорил о том, что готов попробовать свои силы в новых профессиях. В РООИ «Радость» всегда приветствуют такие желания ребят, поэтому на общем консилиуме специалистов было принято решение обучить Дениса с учетом его психологических качеств работе курьера. Он изучал вместе с тьютором все маршруты по Москве на наземном транспорте и в метро, выполнял самые сложные кейсы, и очень хотел, чтобы ему нашли работу с высоким заработком. В феврале 2021 года сотрудники РООИ нашли подходящую для молодого человека вакансию в крупной фирме г. Москвы. Каждый вечер после раздачи заказов Денис приезжал в «Радость», чтобы встретиться с друзьями, пообщаться с психологом, рассказать о своих успехах или проблемах. После 9 месяцев работы на новом предприятии Денис, по его мнению, в психологическом сопровождении больше не нуждался, нареканий со стороны начальства не было, поэтому индивидуальные консультации были прекращены. Но Денис продолжал ходить на групповые занятия с психологом в РООИ. Проблемы начались через год работы, когда молодой человек вернулся из отпуска — он пожаловался психологу на разговоры вслух с самим собой, при этом он осознавал, что это могут осудить окружающие, поэтому пытался контролировать данный процесс самостоятельно. Но с каждым днем делать это становилось сложнее. Денис стал выбирать более длинные, но уединенные маршруты доставки, чтобы разговаривать с самим собой без свидетелей. Задержка в доставке документов вызывала недовольство у начальства и заказчиков, что, в свою очередь, усиливало симптомы у Дениса. Потребность поговорить с собой превалировала над чувством ответственности, и Денис, не желая попасть в стрессовую ситуацию, где его ругают и отчитывают, стал искать способы избегания общения с начальством и ухода от проблемы. Так он пропустил за месяц 2 рабочих дня. На предприятии встал вопрос о его увольнении. Психологические консультации с клиентом помогли установить истинную причину прогулов Дениса — за время отпуска были утрачены четкие алгоритмы выполнения инструкций, новый начальник отдела не знал о том, что Денис имеет диагноз, и поэтому неточности в выполнении задания рассматривал как издевательства, неуважение и нарушение субординации со стороны сотрудника. Резкий тон начальника и замечания вызвали тревогу и приводили к ошибкам в профессиональной деятельности и, как следствие, к обострению заболевания — болезненным представлениям и переживаниям, которые в сознании Дениса рисовали искаженные картины разрешения любой ситуации. Недельная стажировка в лайт-режиме в социальном предприятии в сочетании с релаксирующей терапией, возобновление еженедельных консультаций с психологом с применением ресурсной и позитивной терапии, консультаций для родителей, а также консультации для менеджера по адаптации персонала предприятия, направленные на активизацию знаний сотрудника о его функционале,

стабилизировали ситуацию. Был создан чат психолога для поддержки сотрудников с ИН, работающих на открытом рынке труда Москвы и Московской области. В течении последних шести месяцев Денис работает на предприятии без нареканий.

Результаты

Психологическое сопровождение и поддержка, СПТ и индивидуальное консультирование соискателей и их родителей на каждом этапе подготовки к трудоустройству повлияло на повышение уровня готовности к самостоятельному выполнению профессиональной деятельности и выявило другие положительные эффекты работы психолога: снижение тревожности, улучшение субъективного благополучия у молодых людей с ИН, повышение ответственности, способности к налаживанию социальных связей и т. д. (табл. 1 и 2).

Основные результаты включения лиц с ИН в профессионально-трудовую деятельность, по уровням их готовности к трудоустройству и самостоятельному выполнению профессиональной деятельности (достаточный, средний и минимальный) с учетом когнитивного, операционного, регуляторного и личностного критериев [1] представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровни готовности к трудоустройству и трудовой деятельности у лиц с ментальными нарушениями (в %)

Уровни сформированности	123 человека		
	До участия в проекте	После второго этапа проекта	ф/р
Достаточный	27,64	40,65	2,4/0,001
Средний	42,27	22,76	-4,7/0,001
Минимальный	30,08	16,26	4,39/0,001

У сотрудников с ИН были определены статистически значимые показатели: значительно увеличилось количество лиц с достаточным уровнем готовности (с 27,64% до 40,65%). Значительно уменьшился показатель лиц, которые имели минимальный уровень (с 30,08% до 16,26% (табл. 1). Минимальный уровень готовности у 16,26 % сотрудников после внедрения технологии сопровождаемого трудоустройства и достаточного срока работы в «Особой сборке» (от полугода до 9 месяцев) обусловлен их первичным нарушением, слабостью замыкательной функции коры головного мозга, низким уровнем формирования произвольных действий,

причинно-следственных связей и низкими скоростью и качеством усвоения знаний, умений и навыков.

Показателем успешности проводимого консультирования на данном этапе являлись адаптация сотрудников к условиям коллективной деятельности на предприятии, развитие навыков группового взаимодействия, снижение тревожности. Уверенность в завтрашнем дне и снижение тревоги за будущее детей констатировались и у родителей «особенных сотрудников».

Комплексный подход в работе с клиентами с ИН позволил молодым людям овладеть трудовыми, операционными, личностными и коммуникативными компетенциями, необходимыми для их трудоустройства, с целью интеграции в профессиональную среду и успешной социализации; наблюдение в результате профессионально-трудового эксперимента, организованного на социальном предприятии, выявил [1] увеличение показателя ответственного отношения к членам коллектива с 1,58% до 36,50%, повысился уровень регуляции поведения, снизилась тревожность по поводу неудач в трудовой деятельности с 2% соискателей до 33,50%, наладилось общение с друзьями (47,61% против начальных 2,60%) (рис. 1).

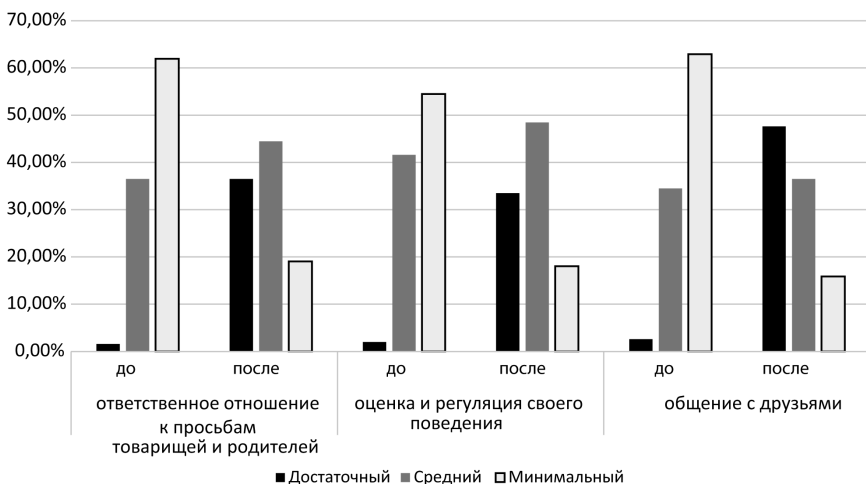


Рис. 1. Положительная динамика социального взаимодействия молодых людей с ИН после двух этапов технологии включенного трудоустройства

Социальный эффект данного проекта — овладение профессиональными и социальными компетенциями позволило молодым людям с ИН стать успешными в профессии (профессиональной деятельности), что

способствовало эффективности их социализации, обретению уверенности в завтрашнем дне, налаживанию социальных связей (табл. 2).

Достоверность зависимости улучшения субъективного благополучия молодых людей с ИН после психологического сопровождения в условиях социального предприятия и проведения с ними консультативной работы достигается корреляционным анализом между показателями компонентов профессионально-трудовой компетентности и показателями субъективного благополучия сотрудников (наличие социальных связей, новых друзей; ощущение успеха в профессиональной деятельности; снижение тревожности по поводу неудач в профессиональной деятельности, боязни услышать отказ или быть уволенным) (табл. 2).

Таблица 2

Достоверность зависимости улучшения качества жизни молодых людей с ИН от результатов их трудовых и социальных компетенций

Показатели	Операционный	Когнитивный	Мотивационно-личностный	Регуляторный
Материальное благополучие	0,5667(**)	0,522(**)	0,8197(**)	0,4146(*)
Социальные связи	0,3547	0,4875(*)	0,7731(**)	0,8532(**)
Успех в деятельности	0,6921(**)	0,4858(*)	0,6118(**)	0,7138(**)
Снижение тревожности по поводу неудач	0,348	0,4914(*)	0,8289(**)	0,633(**)

Примечание: «**» — корреляция значима на уровне $p < 0,01$ (2-сторонняя).

Так, мы видим, что все сформированные компоненты профессионально-трудовой компетентности положительно коррелируют с качеством жизни бенефициаров. Например, снижение тревожности положительно коррелирует с мотивационно-личностным компонентом, сформированность регуляторного компонента имеет положительную корреляцию с высоким уровнем наличия и качества социальных связей и успехом деятельности, а операционного компонента — с успехом в трудовой деятельности и материальным благополучием и т. д. Все показатели свидетельствуют об эффективности психологического сопровождения и психологического консультирования молодых людей с ИН по поводу поиска работы, безболезненной интеграции в профессиональное сообщество и становления в профессии.

Экономический эффект проекта — повышение уровня благополучия, стабильный заработок, возможность профессионального роста. С сентября 2020 года на открытом рынке трудоустроен 51 человек с ИН, проходивший обучение и психологическое сопровождение в «Особой сборке», 32 из них работают там успешно более полугода. На предприятие принято более 90 новых кандидатов.

Обсуждения

Сложности, возникшие при работе с молодыми людьми с ИН во время их консультирования на каждом этапе, обусловлены личностными чертами клиентов с данными диагнозами — отсутствием глубины понимания и осмысления по результатам беседы, инертностью психических процессов и сложностью обобщения, слабостью переносов сформированных навыков в новые условия и ситуации, бедным запасом представлений о профессиональном коллективе и личной роли в нем. Имеющиеся у клиента понятия не всегда точно отражают конкретную ситуацию, отношение к нему окружающих и реальное положение дел в целом. Часто такие клиенты в оценке ситуации или проблемы опираются на внешние несущественные признаки, при разборе ситуации психологу удается достичь ее понимания клиентом, но достаточно сложно добиться переноса социально одобряемых действий при решении аналогичных ситуаций. Поэтому необходимы более частые встречи с психологом достаточно длительное время, с многократными повторениями решения подобных проблем, в том числе с помощью кейс-метода и с использованием проективных стимулирующих ситуаций, тренингов и профессионально-трудового эксперимента для отработки всех звеньев алгоритма предполагаемых трудовых действий, межличностного взаимодействия во время выполнения конкретных заданий.

У 6,51% сотрудников наблюдались нарушения деятельности в целом, проявляющиеся в виде быстрой интеллектуальной истощаемости, эмоциональной ригидности, частых речевых персевераций, что являлось препятствием к трудоустройству на открытом рынке и требовало индивидуального психологического сопровождения.

У 24,4 % сотрудников (в основном с признаками вторичной аутизации [9]) возникли сложности при освоении алгоритмов трудовых действий — метод обучения, по подражанию в основе которого лежит многократное повторение и запоминание действий тьютора, с ними не давал результатов. У таких сотрудников не формировался полный цикл операции — от самостоятельной подготовки к работе до ее завершения и контроля результатов, не формировалась личностно ориентированная

мотивация к деятельности, при этом наличие первичного диагноза F71 затрудняло возможности применения для этого эмоционально ориентированных методических подходов, которые используются при работе с людьми с расстройствами аутистического спектра [9], так как сотрудники с признаками вторичной аутизации не понимали эмоционального смысла процесса группового взаимодействия, получения качественного результата. Для большинства из них в качестве вида трудовой деятельности была предложена социальная занятость с постоянным психологическим и тьюторским сопровождением.

Отдельно стоит отметить сложности консультирования родителей на этапе поступления соискателей с ИН на социальное предприятие. Родители, не пережив ситуацию принятия своего ребенка, переоценивают его возможности, ждут от него высоких результатов в недоступных для него профессиях, связанных с высокой интеллектуальной нагрузкой — юрист, психолог, программист, инженер. Например, просят подготовить его к трудоустройству по специальности, неудачный опыт трудоустройства перекладывают на работодателей, убеждая в этом и самого соискателя. В таких случаях психолог всегда сталкивается с принципиально важной задачей — точно и адекватно оценить истинное содержание и значение таких жалоб и просьб. Каждый из таких случаев требует кропотливого анализа, позволяющего психологу понять мотивы обращения к нему.

Работа психолога по сопровождению была нацелена на решение текущих проблем клиента, снижение последствий предыдущего негативного опыта, формирование профессионально-трудовых и социальных компетенций в процессе работы на социальном предприятии. Консультации с применением методов психотерапии, решение ситуационных задач кейсов и тренинги дали положительные результаты в краткосрочной перспективе (до полугода); исследование показало, что при прекращении психологического сопровождения сформированные социальные навыки у лиц с ИН слабо переносятся в новые условия, такие клиенты при трудоустройстве на открытом рынке труда требуют постоянного сопровождения с периодичностью 1—2 раза в месяц для разбора с психологом рабочих ситуаций, достижения их осознания клиентом и выбора соответствующей стратегии поведения.

Вместе с тем отметим, что практически все сотрудники с ИН, которые обучались в Школе трудовых компетенций, понимают конкретные ситуации, усвоенные на практике, владеют элементами обобщения, выполняют вербальные и наглядные инструкции, умеют обращаться за помощью и оказывать ее по просьбе коллег, способны освоить групповую деятельность по заданным алгоритмам, что делает возможным их трудоустройство на открытом рынке труда.

Выводы

Таким образом, нами были изучены эффективность психологического сопровождения молодых людей с ИН при трудоустройстве и возможность их психологического консультирования по поводу поиска работы, безболезненной интеграции в профессиональное сообщество и становления в профессии. Исследование проводилось на базе социального предприятия «Особая сборка», использующего технологию включенного трудоустройства для лиц с ИН. Технология включала три этапа — профессиональной диагностики и диагностики психологических проблем в трудоустройстве; включенного трудоустройства; сопровождаемого трудоустройства на открытом рынке труда. Все этапы сопровождались консультациями психолога с соискателями, их родителями (законными представителями). Проводилась ресурсная и позитивная психотерапия с учетом текущего психического состояния и личностных особенностей сотрудников с ИН в процессе трудовой деятельности. Использовался гибкий подход к решению проблемы каждого отдельного сотрудника с использованием различных видов психотерапии, социально-психологических тренингов без шаблонного применения определенных психотерапевтических техник. Результатом оказания консультативной психологической помощи и психологического сопровождения стало значительное увеличение количества лиц с достаточным уровнем готовности к самостоятельной трудовой деятельности (с 27,64% до 40,65%); вырос показатель ответственного отношения у сотрудников с ИН к членам коллектива — с 1,58% до 36,50% респондентов; повысился уровень регуляции поведения; снизилась тревожность по поводу неудач — с 2% до 33,50% респондентов; наладилось общение с друзьями на достаточном уровне (47,61% лиц с ИН); 51 человек трудоустроен на открытый рынок труда.

Перспективой дальнейших исследований является поиск психологических методических приемов развития личностной мотивации к профессионально-трудовой деятельности, ответственности и самостоятельности у людей с ИН и РАС, изучение возможности оказания им психологической помощи не только в трудоустройстве, но и в успешном становлении в профессии и построении межличностных отношений в долгосрочной перспективе. Основы организационно-коммуникативной деятельности и мотивации к труду как залог профессиональной успешности закладываются, в первую очередь, в семье. Психологическое консультирование родителей по привлечению их к формированию soft skills у детей с МН еще на этапе обучения в школе также станет перспективой дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев И. В., Быстрова Ю. А.* Включение лиц с ментальными нарушениями в профессионально-трудовую деятельность (опыт работы социального предприятия «Особая сборка») [Электронный ресурс]. М.: ООО «Издательско-полиграфический центр “КАРО”», 2021. 144 с. DOI:10.34829/KARO.978-5-9925-1535-0
2. *Белопольская Н.Л.* Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии // Дефектология. 1984. № 5. С. 18—22.
3. *Быстрова Ю.А.* Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54—61. DOI:10.17759/chp.2022180206
4. *Быстрова Ю.А.* Сформированность когнитивного компонента готовности к профессионально-трудовой деятельности у лиц с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Вестник МГЭИ (on line). 2021. № 2. С. 159—173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173
5. *Дубровина И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии* [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 18.11.2021).
6. *Дульнев Г.М.* Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Электронный ресурс]. М.: Просвещение, 1969. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (дата обращения: 15.11.2021).
7. *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. Том 25. № 3. С. 33—59. DOI:10.17759/cpp.2017250303
8. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89—106. DOI:10.17759/chp.202016021113
9. *Морозов С.А., Морозова Т.И., Белявский Б.В.* К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 1. С. 9—18. DOI:10.17759/autdd.2016140102
10. *Пинский Б.И.* Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы [Электронный ресурс]. М.: Педагогика, 1985. 128 с. URL: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (дата обращения: 11.10.2021).
11. *Рубцов В.В.* Два подхода к проблеме развития в контексте социальных взаимодействий: Л.С. Выготский vs Ж. Пиаже [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 3. С. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302
12. *Холмогорова А.Б.* Отечественная психология мышления и когнитивная терапия // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Том 9. № 4. С. 154—164.
13. *Юдина Т.А., Алехина С.В.* Исследования по проблемам социальной и образовательной инклюзии лиц с интеллектуальными нарушениями

- [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 40—46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205
14. *Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O.* Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments [Электронный ресурс] // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
 15. *Cohen C.B.* Psychotherapy with Deaf and Hard of Hearing Individuals [Электронный ресурс] // Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation. 2003. Vol. 2. Iss. 2—3. P. 23—46.
 16. *Duggan S., Blackman T., Martyr A., Van Schaik P.* The impact of early dementia on outdoor life: A 'shrinking world'? // Dementia. 2008. Vol. 7. № 2. P. 191—204.
 17. *Harel D.* Autobiographical therapeutic theatre with older people with dementia // The Self in Performance. Autobiographical, Self-Revelatory and Autoethnographic Forms of Therapeutic Theatre. New York: Palgrave Macmillan, 2016. P. 213—226.
 18. *Werner S., Gumpel T.P., Koller J., Wiesenthal V., Weintraub N.* Can Self-Efficacy Mediate Between Knowledge of Policy, School Support and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education? [Elektronnyi resurs] // PLoS ONE. 2021. Vol. 16(9). e0257657. DOI:10.13128/form-10451doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

REFERENCES

1. Ananiev I.V., Bystrova Yu.A. Vkluchenie lits s mentalnymi narusheniyami v professionalno-trudovuiu deiatelnost (opyt raboty sotsialnogo predpriiatiia «Osobaia sborka») [Inclusion of Persons with Mental Disabilities in Professional and Labour Activities (Experience of Social Enterprise «Osobaya sborka»)]. Moscow: Company with Limited Liability «Publishing House «Karo», 2021. 144 p. DOI:10.37691/KARO.978-5-9925-1535-0 (In Russ.).
2. Belopolskaya N.L. Nekotoryye voprosy psikhologo-pedagogicheskogo konsul'tirovaniya semey, imeyushchikh detey s otkloneniyami v intellektual'nom razvitii [Some issues of psychological and pedagogical counseling for families with children with intellectual disabilities]. *Defektologiya [Defectology]*, 1984, no. 5, pp. 18—22. (In Russ.).
3. Bystrova Yu.A. Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54—61. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180206> (In Russ.).
4. Bystrova Yu.A. Sformirovannost kognitivnogo komponenta gotovnosti k professionalno-trudovoi deiatelnosti u lits s intellektualnymi narusheniyami [Formation of the Cognitive Component of Readiness for Professional and Labour Activity in Persons with Intellectual Disabilities]. *Scientific and Practical Periodical «Vestnik MGEl» (on line) [Herald of MHEI (on line)]*, 2021, no. 2, pp. 159—173. DOI:10.37691/2619-0265-2021-0-2-159-173 (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Idei L.S. Vygotskogo o sodержanii detskoi prakticheskoi psikhologii [Ideas of L.S. Vygotsky Regarding the Content of Child Practical Psychology]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniia = Psychological-Educational Studies*, 2013, no. 3, Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (Accessed: 18.11.2021). (In Russ.).

6. Dulnev G.M. Osnovy trudovogo obucheniia vo vspomogatelnoi shkole [Fundamentals of Handicraft Lessons in Special School]. Moscow: Prosveshchenie, 1969. Available at: <https://pedlib.ru/Books/4/0439/index.shtml> (Accessed: 11/15/2021). (In Russ.).
7. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i psikhoterapevticheskaya pomoshch' v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei kak sodeistvie razvitiyu rebenka [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.).
8. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89—106. DOI:10.17759/chp.2020160211
9. Morozov S.A., Morozova T.I., Belyavsky B.V. K voprosu ob umstvennoy otstalosti pri rastroystvakh avtisticheskogo spektra [To the question of mental retardation in autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2016. Vol. 14, no. 1, pp. 9—18. DOI:10.17759/autdd.2016140102
10. Pinskiy B.I. Korrektsionno-vospitatelnoe znachenie truda dlia psikhicheskogo razvitiia uch-sia vspomog. shkoly [Correctional and Educational Value of Labour for the Mental Development of Special School Students]. Moscow: Pedagogika, 1985. 128 p. Available at: https://pedlib.ru/Books/6/0054/6_0054-1.shtml (Accessed: 10.11.2021). (In Russ.).
11. Rubtsov V.V. Dva podkhoda k probleme razvitiia v kontekste sotsialnykh vzaimodeistvii L.S. Vygotskii vs Zh. Piazhe [Two Approaches to the Problem of Development in the Context of Social Interactions: Lev Vygotsky vs. Jean Piaget]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 3, pp. 5—14. DOI:10.17759/chp.2020160302. (In Russ.).
12. Kholmogorova A.B. Otechestvennaya psikhologiya myshleniya i kognitivnaya terapiya [Domestic psychology of thinking and cognitive therapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2001. Volume 9, no. 4, pp. 154—164.
13. Yudina T.A., Aliokhina S.V. Issledovaniia po problemam sotsialnoi i obrazovatelnoi inkluzii lits s intellektualnymi narusheniiami [Research on the Issues of Social and Educational Inclusion in Persons with Intellectual Disabilities]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 40—46. DOI:10.17759/jmfp.2015040205 (In Russ.).
14. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and Pedagogical Support of Children with Disabilities in Conditions of General Secondary Educational Establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12(3), pp. 101—114. DOI:10.47750/jett.2021.12.03.010
15. Cohen C.B. Psychotherapy with Deaf and Hard of Hearing Individuals. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 2003. Vol. 2, iss. 2—3, pp. 23—46.
16. Duggan S., Blackman T., Martyr A., Van Schaik P. The impact of early dementia on outdoor life: A 'shrinking world'? *Dementia*, 2008. Vol. 7, no. 2, pp. 191—204.

17. Harel D. Autobiographical therapeutic theatre with older people with dementia. *The Self in Performance. Autobiographical, Self-Revelatory and Autoethnographic Forms of Therapeutic Theatre*. New York: Palgrave Macmillan, 2016, pp. 213—226.
18. Werner S., Gumpel T.P., Koller J., Wiesenthal V., Weintraub N. Can Self-Efficacy Mediate Between Knowledge of Policy, School Support and Teacher Attitudes Towards Inclusive Education? *PLoS ONE*. 2021. Vol. 16(9). e0257657. DOI:10.13128/form-10451doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

Информация об авторах

Быстрова Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Information about the authors

Yuliya A. Bystrova, Doctor of Psychological Sciences, Assistant professor, Senior Research Fellow, Institute of Inclusive Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

Получена 13.08.2022

Received 13.08.2022

Принята в печать 01.11.2022

Accepted 01.11.2022

СОБЫТИЯ И ДАТЫ EVENTS, DATES

ОБ ИТОГАХ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ПРАВО И ОХРАНА ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ: КАК ДОСТИЧЬ КОНСЕНСУСА»

Д.Д. ВЕДМИЦКАЯ

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>,
e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

М.Е. СИСНЁВА

Межведомственная рабочая группа по разработке основных подходов
к реформе психоневрологических интернатов при Министерстве труда
и социальной защиты РФ, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>,
e-mail: msisneva@yandex.ru

В статье подводятся итоги Всероссийской научно-практической конференции «Право и охрана психического здоровья: как достичь консенсуса», организованной Союзом охраны психического здоровья, Фондом развития наследия профессора Треушникова «Путь с законом», ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени Кутафина» 21 октября 2022 г. Особое место в статье уделено итогам секции «Правовое регулирование психиатрической помощи». В ходе работы секции активно обсуждалась необходимость актуализации правовых аспектов оказания психиатрической помощи, поскольку Закон «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании» был принят в России уже 30 лет назад. Также повышенное внимание профес-

сиональной общественности привлекла секция «Правовое регулирование психологической помощи», так как на ней рассматривались актуальная ситуация, связанная с продвижением проекта закона «О психологической помощи» в Российской Федерации, разработка и обсуждение которого ведется уже не один год. Также на этой секции рассматривались этические аспекты психологической помощи и их соотношение с правовыми аспектами ее оказания. В статье ставится вопрос об острой необходимости повышения компетентности психологов в области профессиональной этики и в качестве такого средства рассматривается «Этический кодекс студента-психолога», разработанный и действующий на факультете Консультативной и клинической психологии МГППУ.

Ключевые слова: правовое регулирование, психиатрическая помощь, психологическая помощь, этические аспекты психологической помощи, этический кодекс студента-психолога, закон о психологической помощи.

Для цитаты: Ведмицкая Д.Д., Сиснева М.Е. Об итогах Всероссийской научно-практической конференции «Право и охрана психического здоровья: как достичь консенсуса» // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 163—172. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300409>

ON THE RESULTS OF THE ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE «LAW AND MENTAL HEALTH: HOW TO REACH CONSENSUS»

DARIA D. VEDMITSKAYA

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>,

e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

MARIA E. SISNEVA

Interdepartmental Working Group on the Development of Basic Approaches to Reforming Residential Institutions for Psychiatric Patients, the Ministry of Labor and Social Security of the Russian Federation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>,

e-mail: msisneva@yandex.ru

The article summarizes the results of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Law and Mental Health: How to Reach Consensus», organized by the Union for Mental Health, the Foundation for the Development of the Heritage of Professor

Treushnikov «The Way with the Law» and Kutafin Moscow State Law University, held on 21 October 2022. An important place in the article is given to the section «Legal regulation of psychiatric care». During the work of the section, the need to update legal aspects of providing psychiatric care was actively discussed, since the Law «On Psychiatric Assistance and Guaranty of the Rights of Citizens to Whom It Is Granted» was adopted in Russia 30 years ago. The section «Legal regulation of psychological aid» also attracted increased attention of the professional community, as it considered the current situation related to the promotion of the legislative proposal «On Psychological Aid» in the Russian Federation, the development and discussion of which has been going on for few years. Also, this section considered the ethical aspects of psychological aid and their relations with the legal aspects of its provision. The article raises the issue of the urgent need to improve the competence of psychologists in the field of professional ethics, and as such means it considers the «Ethical Code of the Student Psychologist», developed and followed at the Faculty of Counseling and Clinical Psychology of the Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: legal regulation, psychiatric care, psychological aid, ethical aspects of psychological aid, ethical code, law on psychological aid.

For citation: Vedmitskaya D.D., Sisneva M.E. On the Results of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Law and Mental Health: How to Reach Consensus». *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 163—172. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300409> (In Russ.).

21 октября 2022 года состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Право и охрана психического здоровья: как достичь консенсуса». Основными организаторами выступили Союз охраны психического здоровья, Фонд развития наследия профессора М.К. Треушникова «Путь к закону», ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» совместно с Уполномоченным по правам человека в Российской Федерации Т.С. Федотовым — заместителем руководителя рабочего аппарата Уполномоченного по правам человека в РФ. Значимость данной конференции трудно переоценить — основной целью мероприятия является профилактика психических заболеваний в целом, а также повышение качества оказываемой помощи лицам с психическими заболеваниями.

На первый взгляд связка «право и психическое здоровье» может не быть очевидной, но сегодня любое оказание медико-социальной, лечебно-профилактической помощи происходит в рамках правового поля.

В ходе конференции состоялись торжественное открытие, пленарные заседания с тематическими докладами, а также симпозиумы. К участию были приглашены более сотни докладчиков и слушателей, в числе которых были и студенты московских вузов.

Конференцию торжественно открыли Н.В. Треушникова — президент Союза охраны психического здоровья, В.В. Блажеев — ректор ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» и Т.С. Федотов — заместитель руководителя рабочего аппарата Уполномоченного по правам человека в РФ. Были поставлены наиболее острые вопросы эпидемиологии психических расстройств и запроса на квалифицированную психолого-психиатрическую помощь, а также отставания существующего законодательства от требований современной ситуации.

В числе пленарных заседаний и симпозиумов конференции были следующие: «Оптимизация работы психосоциальной реабилитации», «Правовые нормы, регулирующие семейные отношения людей с психическими расстройствами, вопросы реализации права на жилье», «Психическое здоровье на рабочем месте: медицинские, социально-экономические и правовые аспекты», «Правовое регулирование инклюзивного образования в России», «Криминологическо-патопсихологические проблемы девиантного поведения», «Правовые нормы охраны психического здоровья детей, подростков и молодежи», «Эмоциональное выгорание — клинический феномен в контексте профессиональных заболеваний».

Отдельно хочется отметить две секции, особенно актуальные сейчас, в момент, когда обсуждается новый законопроект о психологической помощи. Пленарным заседанием «Правовое регулирование психиатрической помощи» руководили заместитель председателя Общественного совета при Федеральной службе по надзору в сфере здравоохранения, главный врач Государственного бюджетного учреждения здравоохранения города Москвы «Психиатрическая клиническая больница № 1 имени Н.А. Алексеева Департамента здравоохранения города Москвы» Г.П. Костюк, а также заведующий кафедрой медицинского права ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА)» А.А. Мохов. В ходе обсуждения много внимания было уделено особенностям правового регулирования оказания психиатрической помощи, а также необходимости переработки закона о психиатрической помощи, принятого уже тридцать лет назад. Много было сказано о необходимости точного употребления терминов, о значимости доступности психиатрической помощи, особенно в период роста проблем с психическим здоровьем. При этом в своем острополемиическом докладе Г.П. Костюк указал на статические парадоксы. Согласно статистическим данным, в период с 2005 по 2020 год показатели первичной психической заболеваемости снизились с 388,30 эпизодов до 263,03 на 100 тысяч населения. Несмотря на это, инвалидизация в нашей стране только растет, также как и объем потребляемых психотропных препаратов. После освещения этих данных спикер обратился к залу с во-

просом: «Почему? Неужели это провал психиатрии?». И сам же ответил на него, подчеркнув, что многие люди с психическими расстройствами лечатся у врачей общей практики, при этом диагнозы этими врачами в нашей стране не ставятся и не фиксируются в статистических данных.

Доцент кафедры гражданского процесса юридического факультета ФГБОУ МГУ имени М.В. Ломоносова, В.В. Аргунов, завершая секцию, задает значимый и интересный вектор обсуждений в своем докладе «Персонализированный подход в вопросах сохранения психического здоровья, получения психиатрической помощи и реформирование гражданского судопроизводства». Большинство случаев гражданского судопроизводства, включающих в себя, например, вопросы дееспособности, протекают по стандартному алгоритму, в то время как подобные разбирательства требуют индивидуального подхода с рассмотрением всех значимых аспектов текущего дела и индивидуального подхода к субъекту, дееспособность которого является предметом судебного разбирательства. Можно ли за кипой бумаг, заключений и запросов увидеть реального человека, его особенности, потребности, ресурсы для восстановления? Пока все это не учитывается в реальной практике, которая больше следует стереотипным решениям.

Получается, что, с одной стороны, закон не видит реальных людей. С другой — закон не видит и специалистов, оказывающих помощь. Младший научный сотрудник ФГБНУ НЦПЗ Т.И. Шишкова поделилась результатами опросов в своем докладе «Юридические вопросы психиатрии: результаты опроса среди психологов и врачей». И нужно сказать, что эти результаты действительно выглядят пугающими — в практике большинства опрошенных специалистов были кейсы, трактовка которых с юридической стороны была неоднозначной. Зачастую ситуации осложнялись тем, что специалистам было непонятно, к кому они могут обратиться за разъяснениями. В связи с этим у большинства опрошенных специалистов был страх потерять возможность работать по профессии из-за возможных ошибок. Особенно остро эти вопросы стоят для психологов — на данный момент единый закон еще не принят, большинство специалистов находятся в «серой зоне», оказывая помощь частным образом. При этом уровень квалификации и осведомленности в этических нормах у консультирующих специалистов зачастую оставляет желать лучшего.

Следующее пленарное заседание вызвало наиболее жаркое обсуждение. Речь идет о секции «Правовое регулирование психологической помощи» под сопредседательством декана факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Ю.П. Зинченко и директора Центра экстренной психологической помощи МЧС России, вице-президента Российского психологического общества Ю.С. Шойгу.

Открыл секцию доклад Ю.С. Шойгу «Правовые основы оказания экстренной психологической помощи». В ходе доклада спикер рассказала об опыте оказания экстренной психологической помощи в различных кризисных ситуациях в нашей стране, об организациях, эту помощь оказывающих, а также о законах, регулирующих возможность оказания психологической помощи «здесь и сейчас».

Доклад Ю.П. Зинченко «Актуальность законодательного регулирования оказания психологической помощи населению и осуществления психологической деятельности в Российской Федерации» вызвал большой интерес у аудитории, его ждали с нетерпением, надеясь на разъяснение актуальной ситуации с продвижением закона. Особое внимание выступающий уделил отсутствию нормативно-правовой базы, на которую могут ориентироваться специалисты, а также почеркнул тот факт, что число людей, называющих себя психологами, непрерывно растет, хотя квалификация этих специалистов остается под вопросом. Были продемонстрированы обобщенные личные страницы профилей тех людей в социальных сетях, кто предлагает свою «психологическую помощь», под видом которой кроются эзотерические практики, не имеющие ничего общего с психологической практикой.

Другой важный вопрос, поднятый в докладе Ю.П. Зинченко — доступность «психологического образования». Докладчик указал, что спектр возможностей получения такого «образования» в настоящее время крайне широк — это и короткие курсы самопомощи, предлагаемые специалистами, чей профессионализм вызывает вопросы, и курсы подготовки «психологов», объем которых варьирует от нескольких дней до нескольких лет. При этом такие курсы могут проводить частные лица или индивидуальные предприниматели, которые редко задумываются о необходимости аккредитации своих образовательных программ. Более того, преподавателем на таких курсах также может выступать человек без профильного образования.

Получается, что на данный момент назвать себя психологом может любой человек, вне зависимости от образования и профессионального опыта. Преподавать психологию также могут неподготовленные специалисты — причем учить они могут как широкую аудиторию, предлагая им различные курсы самопомощи, так и людей, желающих дальше оказывать помощь и называть себя «психологами».

Таким образом, докладчик обозначил целое поле проблем, связанных с оказанием психологической помощи в России. Предполагается, что готовящийся законопроект призван помочь в их разрешении, но это зависит от его продуманности и качества, поэтому вопрос остается открытым.

Дискутировалось одно из положений готовящегося законопроекта, согласно которому консультировать имеют право лица, окончившие

специалитет по направлению «Клиническая психология» или же бакалавриат и магистратуру по направлению «Психология». Многие выступающие не согласны с такой точкой зрения, указывая на недостаточный уровень подготовки в рамках бакалавриата, а также на большое количество специалистов, прошедших профессиональную переподготовку далеко не высокого качества.

Получается, что одним лишь правовым регулированием вопрос оказания квалифицированной психологической помощи не может быть решен. Да и может ли вообще право регулировать этические аспекты в помогающей профессии? Как и когда специалистами усваиваются этические нормы? Может стоит начинать уделять этому больше внимания уже в период подготовки в вузах?

В секции приняли участие специалисты, которые много лет активно поднимают вопросы профессиональной этики: президент Российской психотерапевтической ассоциации С.М. Бабин, декан факультета психологии СПбГУ А.В. Шаболтас, заведующая кафедрой общей и клинической психологии ГБОУ ВПО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет имени акад. И.П. Павлова» Е.Р. Исаева. Специалисты поделились опытом работы в своих учреждениях, выразили мнение относительно готовящегося законопроекта.

Особую значимость в контексте разговора о профессиональной этике имеет доклад декана факультета «Консультативная и клиническая психология» МГППУ А.Б. Холмогоровой и члена Комиссии прав граждан, проживающих в организациях стационарного социального обслуживания, члена Рабочей группы при Министерстве труда и социальной защиты РФ М.Е. Сисневой. Специалистами был представлен доклад «Правовое регулирование психологической помощи и проблемы профессиональной этики».

Основной упор в докладе был сделан на значимость воспитания профессиональной этики уже в период обучения в вузе. Упоминались случаи, когда студенты-психологи скрывали факт неоконченного высшего образования с целью оказания платных услуг, что противоречит Закону г. Москвы от 7 октября 2009 г. № 43 «О психологической помощи населению в городе Москве». Проблема заключается в том, что, согласно закону, какие-либо последствия при подобных нарушениях возникают, только если пострадавший от такой «помощи» обратится в суд. Получается, что студент, оказывающий консультативные услуги, не может быть каким-либо образом наказан за нарушение. Обычно не бывает никакого разбирательства таких случаев в стенах учебного заведения, а ведь подобные действия бросают тень и на сам университет.

На данный момент в числе ряда образовательных программ по специальности «Психология» и «Клиническая психология» в число учебных

дисциплин входит курс «Профессиональная этика». Но, к сожалению, этот курс, крайне актуальный в наше время, присутствует не всегда, а если и преподается, то на старших курсах. Таким образом, студенты-психологи обучаются без должного акцента на этических аспектах их профессии, что приводит впоследствии к грубым нарушениям этики уже после выпуска специалистов, например, в их самопрезентациях в социальных сетях.

На факультете «Консультативной и клинической психологии» МГППУ для решения этой проблемы при непосредственном участии М.Е. Сисневой был разработан документ, регламентирующий этику поведения студента-психолога на практике, на занятиях и в социальных сетях. Это первый в своем роде документ, регулирующий этические правила поведения студентов-психологов в период обучения в вузе. Он вызвал большой интерес у аудитории, в том числе у преподавателей юридических факультетов, которые высказались за необходимость разработки специального Этического кодекса студента-юриста также и в их учебных заведениях.

В основе Этического кодекса лежат нормы действующего в РФ законодательства: Конституции Российской Федерации; ряда статей Гражданского кодекса, Налогового кодекса и Уголовного кодекса РФ; 313-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»; 152-ФЗ «О персональных данных»; Законов Российской Федерации «О защите прав потребителей», «О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании»; Закона г. Москвы «О психологической помощи населению в городе Москве»; действующих федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, а также Устав МГППУ и комплекс этических правил, принятых в психологическом сообществе. Особое внимание уделено таким нормам, как понятие врачебной тайны, охрана частной жизни гражданина, защита персональных данных,

Содержание кодекса состоит из шести разделов: «Этика представления себя и своего опыта обучения по специальности в социальных сетях и других публичных ресурсах»; «Этика сбора данных и презентации научных исследований», «Этика участия в практических занятиях», «Этика получения дополнительного образования по специальности», «Этика начала профессиональной деятельности по специальности», «Этический комитет факультета». Данный кодекс разрабатывался и совершенствовался в течении нескольких лет на основе различных прецедентов, связанных с нарушением этических норм студентами в той или иной сфере.

В кодексе представлены такие этические принципы, как принцип конфиденциальности, непричинения вреда, благополучия клиента, честности, компетентности.

Раздел кодекса «Этика представления себя и своего опыта обучения по специальности в социальных сетях и других публичных ресурсах» детально разъясняет вопросы корректности информации, представляемой

студентом о его уровне компетенций, запрета публичного раскрытия опыта обучения, в котором участвуют реальные люди (включая вопросы фото- и видеосъемки).

В разделе «Этика сбора данных и презентации научных исследований» рассматриваются проблемы информирования испытуемых о целях и методах исследования; возможностей их мотивирования к участию и предоставления обратной связи; получения информированного добровольного согласия; участия несовершеннолетних в психологических исследованиях; хранения, обработки, кодирования, защиты и презентации данных. Отдельно обсуждаются вопросы сбора данных онлайн, процесса привлечения испытуемых через социальные сети.

Раздел «Этика участия в практических занятиях» уделяет внимание уместности внешнего вида студента, его поведения на базах психологической практики, коммуникации с другими учащимися, клиентами, пациентами и их родственниками, взаимодействия с руководителями практик, соблюдения организационного регламента, этических кодексов и других правил баз практики и снова возвращает студентов к важности принципа конфиденциальности. В случае возникновения этических дилемм студентам рекомендуется обращаться к руководителю практики, в сложных ситуациях — к Этическому комитету факультета.

Деятельности Этического комитета факультета и посвященному ему разделу следует уделить особое внимание. Создание кодекса — это первый шаг на пути повышения этической компетентности студентов — будущих специалистов-психологов. Но как и кому предстоит оценивать поведение студента в случае прецедентов нарушения? Для этого на факультете был создан Этический комитет, в состав которого входят декан факультета, заведующие кафедрами, а также преподаватели, специализирующиеся в вопросах профессиональной этики. В случае обнаружения нарушения комитет созывается для обсуждения случая и выработки рекомендаций по его разрешению. Таким образом, каждое нарушение разбирается в индивидуальном порядке и с учетом его специфики.

Задача администрации заключается в том, чтобы каждый студент был ознакомлен с данным документом. Для этого проводятся его обсуждения в ходе учебных и воспитательных часов, во время которых студенты имеют возможность обсудить Этический кодекс с преподавателями. Итогом изучения и обсуждения становится сбор подписей в листе ознакомления, где каждый студент подтверждает, что он изучил кодекс и ознакомлен с фактом того, что в случае нарушения одного или нескольких положений из Этического кодекса, он будет вызван на заседание Этического комитета факультета.

Раздел «Этика получения дополнительного образования по специальности» ориентирует студентов на выбор тех программ ДПО, кото-

рые проводятся лицензированными образовательными организациями, имеющими достойную репутацию и высокое качество обучения.

Важной задачей кодекса является создание определенных гарантий соблюдения выпускниками профессиональных этических норм в начале их профессиональной деятельности. Этому посвящен специальный раздел «Этического кодекса студента-психолога», в котором подчеркивается особая важность супервизий в период профессионального становления.

В заключение следует сказать, что подобные конференции, направленные на совместное обсуждение специалистами-юристами и специалистами, оказывающими психиатрическую и психологическую помощь, правовых и этических норм оказания такой помощи, крайне важны. От имени многих членов нашего профессионального сообщества, которые присутствовали на конференции, хотелось бы выразить искреннюю благодарность ее организаторам.

Информация об авторах

Ведмицкая Дарья Дмитриевна, преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>, e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

Сиснёва Мария Евгеньевна, клинический психолог, преподаватель программ дополнительного профессионального образования Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), член Межведомственной рабочей группы по разработке основных подходов к реформе психоневрологических интернатов при Министерстве труда и социальной защиты РФ, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Information about the authors

Daria D. Vedmitskaya, lecturer, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-9561>, e-mail: vedmitskajadaria@gmail.com

Maria E. Sisneva, clinical psychologist, lecturer of additional professional education programs of Moscow State Psychological and Pedagogical University (MGPPU), member of Interdepartmental Working Group on the Development of Basic Approaches to Reforming Residential Institutions for Psychiatric Patients of the Ministry of Labor and Social Security of the Russian Federation, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0144-5792>, e-mail: msisneva@yandex.ru

Получена 25.11.2022

Received 25.11.2022

Принята в печать 10.12.2022

Accepted 10.12.2022

ИНТЕРВЬЮ INTERVIEW

ПРОЕКТ:
ДЕРЕВО КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
PROJECT
«A TREE OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY»

ИНТЕРВЬЮ С В.В. НИКОЛАЕВОЙ: ВСЕ МЫ БЫЛИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЯМИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Представлено интервью с Валентиной Васильевной Николаевой — доктором психологических наук, профессором кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия).

Для цитаты: Интервью с В.В. Николаевой: все мы были последователями культурно- исторической психологии // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Том 30. № 4. С. 173—179. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300410>

INTERVIEW WITH V.V. NIKOLAEVA: ALL OF US USED TO FOLLOW THE CULTURAL-HISTORICAL TRADITION

We present an interview with Valentina V. Nikolaeva, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Neuro- and Pathopsychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

For citation: Interview with V.V. Nikolaeva: All of Us Used to Follow the Cultural-Historical Tradition. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2022. Vol. 30, no. 4, pp. 173—179. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2022300410> (In Russ.).

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается очередная публикация в рамках проекта «Дерево культурно-исторической психологии» (см. «Консультативная психология и психотерапия», выпуски 2017, №3, 4; 2018, №1, 2).

В предшествующих публикациях интервью о том, каким видят «Дерево культурно-исторической психологии» и себя в его «кроне» дали В.В. Рубцов, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых, Е.В. Филиппова, А.Б. Холмогорова. Сегодня мы публикуем интервью на эту тему с Валентиной Васильевной Николаевой, ученицей Блюмы Вульфовны Зейгарник, доктором психологических наук, профессором кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Приятно, что этот выпуск журнала готовится к печати в те дни, когда Валентина Васильевна отмечает свой юбилей... От имени редколлегии журнала и всего профессионального сообщества нашего факультета Консультативной и клинической психологии мы от души поздравляем Валентину Васильевну с юбилеем, желаем ей здоровья и еще многих лет плодотворной творческой жизни и передачи следующим поколениям профессионалов своего уникального опыта!

А на «дереве» культурно-исторической психологии появилась еще одна ветвь.

Валентина Васильевна, расскажите, пожалуйста, как возник Ваш интерес к психологии?

Я думаю, что он возник, в известном смысле, случайно, потому что я точно знала, что я гуманитарий и никаким технарем становиться не хочу и не буду. Хотя у меня была золотая медаль, и я имела некоторую свободу выбора: в те годы, когда я поступала, золотые медалисты не сдавали экзамены вообще, это был последний год, когда они не сдавали. И помню, мои соученики по школе презирали меня за то, что я, имея возможность выбора, поступила не на физический или механико-математический факультет, а на философский факультет, на отделение психологии.

Вообще-то я хотела поступать на Филологический факультет, я любила литературу, историю, но пообщалась с приемной комиссией, с теми, кто поступал, и поняла, что это что-то не то. Тут подвернулась психология, и я подумала: «Человек — это же интересно!» И, как говорится, — да!

Это были те годы, когда прием на психологическое отделение был очень маленький (последствия Павловской сессии АН ССР, когда психология

оказалась фактически под запретом) — на нашем курсе было всего 8 человек, из них трое иностранцев, так что нас было всего пятеро. Вместе со мной учились Людмила Филипповна Обухова, Лада Иосифовна Айдарова.

До третьего курса было учиться сложно — был большой курс анатомии, физиологии ВНД. Возникал вопрос: уже третий курс, а когда же уже будет психология? И только на третьем курсе она началась, и вот тогда это стало по-настоящему интересно.

Представителем какой отрасли психологии Вы себя считаете?

Конечно, клинической психологии. При таком малом приеме у нас не было жесткого деления на отрасли, мы, в основном, все были общие психологи, но могли выбрать специализацию. Но при этом все мы были последователями традиции культурно-исторической психологии.

Понятно, что мы, может быть, меньше, чем нынешние студенты, знали другие направления психологии, но мы хорошо знали культурно-историческую концепцию. Занятия у нас вели Леонтьев, Гальперин, Запорожец, Элюконин, Зейгарник — в общем, весь цвет отечественной психологии!

Интересно, а по какому учебнику общей психологии Вы тогда учились? Рубинштейна?

Мы учились не по учебнику — мы читали первоисточники, начиная от Ассоциативной психологии XIX века и дальше, по школам, заканчивая XX веком, все что было доступно, все что было переведено когда-то с других языков. В мое время языками владели не так хорошо, как теперешние студенты, но читать — читали.

По инициативе Петра Яковлевича Гальперина мы с ним ездили в Ясную поляну. Много общались, дружили — группа у нас была маленькая, так что ездили в гости. Он нас и дома у себя принимал, а Алексей Николаевич Леонтьев так вообще нам курс «Психология личности» читал у себя дома! Садись все восемь человек за один стол и слушали.

Александр Романович Лурия нам передавал знания из рук в руки — мы ходили к нему на практику в Институт нейрохирургии имени Бурденко. Когда приезжали иностранцы, Александр Романович все переводил и комментировал, он с легкостью переходил с одного языка на другой — с английского на французский, на немецкий. Нас это совершенно завораживало, может даже больше, чем само содержание. Вот так. Восторженные, восторженные были...

Кого Вы считаете своим Учителем?

Блюму Вульфовну Зейгарник, конечно же. Тут даже вопросов нет.

На третьем курсе Блюма Вульфовна читала нам курс патопсихологии, и я выступала на ее занятиях с докладом про эпилепсию. Мне было страшно интересно, и я ей очень понравилась, она меня очень хвалила.

Диплом, правда, я писала не у Блюмы Вульфовны, а у Нины Федоровны Талызиной, он был посвящен формированию геометрических понятий у детей начальных классов. Я ходила в школу, занималась с детьми — формирование умственных действий, интериоризация... в общем, все по системе Гальперина.

После окончания университета распределения у нас не было. Наступил сентябрь, работы нет. На кафедре мне подсказали, что нужно обратиться к Блюме Вульфовне в лабораторию, может у нее какие-то места есть, потому что уже тогда формировалась сеть практических работников в медицине и психиатрии. И я обратилась туда.

В лаборатории меня встретила Сусанна Яковлевна Рубинштейн и рекомендовала обратиться за направлением к главному психиатру города, а тот меня отправил в Городскую клиническую больницу имени Ганнушкина. Там тогда еще никого из психологов не было. Я пришла к главному врачу — тогда это была Валентина Николаевна Рыбалко, очень властная женщина, которая меня пожурела за такую бестактность: почему я пошла «наверх», а не к ним. Я совершенно искренне и просто ответила, мол, что не знала ничего — только выпустилась из университета, еще не работала никогда. Несмотря на это, Валентина Николаевна зачислила меня на работу и отправила к Андрею Владимировичу Снежневскому в институт повышения квалификации. И я три месяца, прежде чем начинать работу психологом в психиатрической больнице, провела на повышении квалификации.

Меня встретил Виктор Михайлович Морозов, мы с ним побеседовали, и он говорит: «И что же мне с вами делать? Пишите историю болезни, как все ординаторы». Виктор Михайлович был человеком широкой эрудиции и интересовался психологией. Так я понятиями и овладевала — анамнез, статус. Нам тогда много лекций читали (А.В. Снежневский, В.М. Морозов, Н.В. Фаворина, Р.Е. Люстерник и другие) — у меня до сих пор толстенные тетради хранятся, а также я принимала участие в «разборах больных» вместе с ординаторами. Таким образом, я получила психиатрическое образование, а после этого стала психологом больничным.

Какие наставления или советы в отношении работы и личной жизни Вам давала Блюма Вульфовна?

Блюма Вульфовна была человеком мудрым, деликатным, не только в профессиональной деятельности, общительным, ласковым, я бы сказала, в общении, но очень-очень закрытым. Наставлений, в их таком традиционном виде, никогда не было, это был всегда пример. Это был пример, как в семье. Каких-то советов, мол, делай так или эдак, никогда от нее не было.

Валентина Васильевна, а вы видели ее когда-нибудь повышающей голос, интересно даже?

Я видела ее, конечно, раздраженной. Например, такое бывало. Лаборатория «Экспериментальной патопсихологии» была маленькой, но какая-то аппаратура минимальная была. Периодически нужны были деньги — на тестовые материалы, например, иногда ломалась аппаратура или еще что-то, да просто элементарно лампочки перегорали, и пригласились какие-то работники, которые должны были это исправить. Им платили, они получали зарплату, но надо было, чтобы они работу незамедлительно сделали. Лаборатория получала некоторое количество спирта... Подобные ситуации, конечно, раздражали... Но чтобы повышать голос... Этого не было.

Сусанна Яковлевна, например, иногда говорила Блюме Вульфовне, что надо строже быть в Лаборатории, но Блюма Вульфовна отвечала, что она не может так жестко вести дело.

Кто из отечественных и зарубежных психологов оказал на Ваше становление особое влияние? Из тех, кто не принадлежит к традиции культурно-исторической психологии.

Курт Левин и Виктор Франкл. Да, конечно, наверное, так. Блюма Вульфовна в свое время обратилась к проблеме саморегуляции и смысла, отсюда и мой интерес к Франклу. И хотя сама Блюма Вульфовна была прекрасным психотерапевтом, но никогда специально эту работу не вела. Не было такого, чтобы она кого-то долго вела. И вот, конечно, сама терапия смыслом ей была близка.

Кого Вы считаете своими учениками?

Галина Александровна Арина. Но и, как сказать, ученики, не ученики... У меня около тридцати диссертаций защищенных. С кем-то из своих аспирантов я общаюсь, кто-то из них работает, занимается проблемами конфликтов, кто-то занимается детской психологией. Кто куда разбежались, кто-то остался в психиатрии.

Если представить вашу ветвь в этом древе, что это будет за ветвь и кто на ней находится?

Это, конечно, будет ветвь психосоматики. От патопсихологии я перешла к тяжелой соматической патологии, а потом уже перешла к психосоматике. На этом этапе мы стали контактировать с Александром Шамильевичем Тхостовым. — Историческая концепция применительно к телу.

На самой ветви, конечно, будет моя главная ученица — Галина Александровна Арина. Мы с ней давно вместе работаем, готовим публикации, и аспиранты у нас были общие. Человек умный, творческий, не карьерист абсолютно, человек, который, так сказать, погружен в дело, а не в форму. Это близкий мне человек во всех отношениях: и психологически, и профессионально, и всячески.

На какие тезисы Выготского Вы опираетесь в своей работе, как их развиваете, какие положения представлялись наиболее важными. Этот вопрос навеян тем, что очень по-разному специалисты смотрят на одни и те же вещи даже у нас, не говоря про Запад.

Это уже серьезный вопрос. Вкратце я могу сказать так: системное строение психики и системное строение дефекта.

В патопсихологии это оборачивается определенной логикой анализа нарушений, применением такого инструмента, как патопсихологический синдром. Это отнюдь не то же самое, что синдром в медицине и психиатрии. Патопсихологический синдром — это система нарушений, связанных причинно-следственными отношениями, а не просто совокупность. Отсюда и первичные, вторичные, третичные нарушения разного генеза. Это касается как патопсихологии, так и психосоматики.

Кто был до Выготского? До него же тоже кто-то был. Корни «дерева» тоже под вопросом у нас.

Я думаю, что, конечно, такие фигуры, как Бехтерев, например. Может быть, Жане, который, возможно, одним из первых высказал мысль о культурном генезе невротических расстройств.

Например, он говорил, что нарушение акта еды может быть из-за невротических расстройств и прочего. Что главное для физиолога и врача? Как человек ест, как выделяется желудочный сок и так далее. Это совсем не то, что важно для психолога. Были ли гости, нужно ли было соблюдать какие-то правила вежливости, сидела ли рядом молодая дама, которая привлекала внимание? Почему это важно для психолога? Потому что из этого вырастают культурно-детерминированные феномены нарушения психики. Жане говорит, что это применимо к любой функции: и к психической, и к телесной. Не случайно он обращается в примере к моторике, к двигательным реакциям, к акту питания, — вся эта идея опосредования, которая потом развивается в концепции Выготского. И он говорит, что да, это особые болезни развития, что это невротические расстройства, что это именно остановка, искажение развития, но в своей терминологии. Да, мы идем от Выготского, а до Выготского текстуально об этом говорит Жане.

Один из финальных вопросов будет про будущее культурно-исторической психологии. Как она будет развиваться, что для этого нужно?

Нужно, чтобы была адекватная оценка значимости того серьезного, глубокого, оригинального в психологии, что сделала эта школа. Чтобы было понимание важности и весомости этой школы на фоне остальных психологических школ, наших и зарубежных. Нужно думать о том, какие проблемы существуют и какие методы можно использовать, ведь чтобы выйти на какие-то механизмы и закономерности развития нужны особые процедуры, это важно для школы Выготского.

Сейчас мы часто слышим от коллег, от более молодого поколения или других школ, наших отечественных, мнение, что патопсихология — это уже архаика. Да, конечно, развитие замедлилось, потому что мало людей, которые бы занимались этим всерьез. Но нет, это, извините, не архаика. Это то, над чем надо работать, и работать серьезно, ведь проблемы остаются те же — структура, механизмы, закономерности. Например, психопатологическая симптоматика, я не беру особенно сложные нарушения сознания. Галлюцинации и бред. Есть клинические описания, есть физиологические работы, а психология где? Конечно, все можно увязать с объяснениями Аарона Бэка, школа Выготского не изолирована, важен синтез.

Возникает вопрос о тенденции к интеграции. С чем может объединяться, сотрудничать, интегрироваться Культурно-историческая психология? Как Вам кажется, с какими другими направлениями? Это же тоже интересно.

Уже назван Бэк. Во многом это то, что делает Алла Борисовна Холмогорова — модель интеграции в психотерапии. Попытки интегрировать в психотерапию культурно-историческую теорию.

Движение школы, созданной Блюмой Вульфовой, несколько приостановилось. Почему? А потому что сейчас новое время, новые ответвления. Психотерапия. Где она была в те годы? Не было. Психологически ориентированная психотерапия. Психосоматика. Психологическая экспертиза, которая была внедрена наряду с психиатрической и прочее. Так сказать, пошли вширь, а надо уже вернуться и двигаться вглубь.

И последний вопрос. Валентина Васильевна, дайте, пожалуйста, напутствие для нынешних студентов.

Продолжать. Что я могу сказать? Продолжать... Это не самое худшее направление и школа в психологии. И, конечно, ценить, разрабатывать, в том числе идти по пути синтеза, конечно. Для меня, например, Франкл и все, что с ним связано, тоже очень важно. А вообще, как говорить, вопрос о смысле жизни. Может, ничего важнее и нет. Вообще, в человеческой жизни.

Валентина Васильевна, спасибо за Ваши ответы! Вы сегодня провели практически три лекции для нас.

*Брали интервью: В.К. Зарецкий,
А.Б. Холмогорова, Л.С. Печникова*

*Над текстом работали:
Д.Д. Ведмицкая, В.А. Таищев*

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Барabanников Владимир Александрович — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Веракса Николай Евгеньевич — доктор психологических наук, профессор

Гаранян Наталья Георгиевна — доктор психологических наук, профессор

Головей Лариса Арсеньевна — доктор психологических наук, профессор

Зарецкий Виктор Кириллович — кандидат психологических наук, доцент

Лутова Наталия Борисовна — доктор медицинских наук

Майденберг Эмануэль — доктор психологических наук, профессор

Марцинковская Татьяна Давидовна — доктор психологических наук, профессор

Польская Наталия Анатольевна — доктор психологических наук, профессор

Сирота Наталья Александровна — доктор медицинских наук, профессор

Филиппова Елена Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент

Холмогорова Алла Борисовна — доктор психологических наук, профессор

Шайб Питер (Германия) — PhD, психотерапевт

Шумакова Наталия Борисовна — доктор психологических наук

Ялтонский Владимир Михайлович — доктор медицинских наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Бек Джудит (США) — доктор психологических наук, клинический профессор психологии в психиатрии

Кадыров Игорь Максutowич — кандидат психологических наук

Карягина Татьяна Дмитриевна — кандидат психологических наук, доцент

Кехеле Хорст (Германия) — доктор медицинских наук, профессор

Копьев Андрей Феликсович — кандидат психологических наук, профессор

Ленгле Альфрид (Австрия) — доктор медицинских наук, профессор

Петровский Вадим Артурович — доктор психологических наук, профессор

Перре Майнрад (Швейцария) — доктор психологических наук, профессор

Соколова Елена Теодоровна — доктор психологических наук, профессор

Сосланд Александр Иосифович — кандидат психологических наук, доцент

Тагэ Сэфик (Германия) — доктор медицинских наук, психолог

Требования к материалам, предоставляемым в редакцию¹

1. Материалы предоставляются в редакцию в электронном виде (по электронной почте или на электронных носителях). Адрес электронной почты журнала: moscowjournal.cpt@gmail.com

2. Объем материала не должен превышать 40 тыс. знаков.

3. Оформление материала: шрифт Times New Roman, 14, интервал 1,5. Ссылки на литературные источники внутри текста оформляются в виде номера источника из списка литературы в квадратных скобках.

4. Кроме текста статьи должна быть предоставлена также следующая информация:

аннотация статьи (1000—1200 знаков) на русском и английском языках;

ключевые слова на русском и английском языках;

пристаетные библиографические списки. Подробные рекомендации и требования к оформлению списка литературы и транслитерации представлены на сайте: http://psyjournals.ru/files/69274/references_transliteration_rules.pdf

5. Информация об авторах:

ФИО, страна, город, ученое звание, ученая степень, идентификационный номер в ORCID, место работы, должность, членство в профессиональных сообществах и ассоциациях, научные интересы, дата рождения, контактная информация (тел., факс, e-mail, сайт), фото в электронном виде (100 × 100, 300 dpi).

В случае если материал предоставляется несколькими авторами, необходимо предоставить информацию обо всех авторах.

6. Рисунки, таблицы и графики необходимо дополнительно предоставлять в отдельных файлах. Рисунки и графики должны быть в формате *.eps или *.tiff (с разрешением не менее 300 dpi на дюйм). Таблицы — сделаны в WORD.

Редакционные правила работы с материалами

1. Публикация в журнале является бесплатной.

2. Материалы, поступившие в редакцию, проходят обязательное рецензирование.

3. Решение о публикации принимается редколлегией на основании отзывов рецензентов.

4. Рецензентов назначает редколлегия журнала.

5. В случае отрицательных отзывов рецензентов представленные материалы отклоняются.

6. Несоответствие материалов формальным требованиям (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/article_requirements.shtml) является основанием для отправки материала на доработку автору.

¹ С требованиями к оформлению статей можно ознакомиться на сайте: http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml