

Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей

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: zar-victor@yandex.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

При оказании учащимся помощи в преодолении трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода нередко имеет место феномен «взрывной динамики», когда происходят существенные качественные изменения, как в когнитивном, так и в личностном плане. Разработанная в рамках рефлексивно-деятельностного подхода многовекторная модель зоны ближайшего развития дает возможность теоретически обосновать и описать механизм когнитивно-личностного развития в процессе преодоления учебных трудностей. При разработке метода анализа динамики когнитивно-личностного развития учащихся решались три основные задачи: как анализировать процесс совместной деятельности ученика и консультанта, чтобы по стенограмме занятия (речевой продукции) реконструировать структурно-динамическую картину качественных когнитивно-личностных изменений; как показать динамику движения в предметном содержании выполняемых заданий, динамику по векторам когнитивного и личностного развития; как установить, что именно психолого-педагогическая помощь консультанта учащемуся в ситуациях преодоления учебных трудностей способствует зафиксированной динамике. Разработанный метод ситуационно-векторного анализа опирается на принципы и методику анализа речевой продукции испытуемых при решении творческих задач, которые рассматриваются как аналог учебных трудностей. Приводится пример анализа ситуаций взаимодействия консультанта и ученика с использованием разработанного метода, который иллюстрирует динамику по вектору «рефлексия», происходящую в ходе одного учебного занятия.

Ключевые слова: многовекторная модель зоны ближайшего развития, метод ситуационно-векторного анализа, рефлексивно-деятельностный подход к оказанию консультативной помощи, преодоление учебных трудностей, когнитивно-личностное развитие ребенка, консультативная психолого-педагогическая помощь, метод анализа речевой продукции, творческая задача, культурно-историческая психология.

Для цитаты: Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16. № 1. С. 35–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160104>

Situation and Dimension Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties

V.K. Zaretskii

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

CC BY-NC

I.A. Nikolaevskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

During reflective-activity approach counseling sessions with students aimed at helping them overcome difficulties, there often occurs a phenomena of 'explosive dynamics' when significant qualitative changes happen, both in the cognitive and personality spheres. The multi-dimensional model of the zone of proximal development proposed in the reflective-activity approach makes it possible to theoretically substantiate and describe the mechanism of cognitive and personality development in the process of overcoming learning difficulties. While working out the parameters for analyzing the dynamics of cognitive and personality development of students, the following three main tasks had to be solved: 1) how to analyse the process of joint work of the student and the counselor to reconstruct the structural-dynamic picture of qualitative cognitive and personality changes from the session transcript (speech production); 2) how to show the dynamics of learning through the subject matter of the tasks, the dynamics of cognitive and personality lines of development; 3) how to capture the connection between psychotherapeutic and pedagogical help and positive qualitative cognitive and personality changes. We thus developed a method based on the principles and methods of speech production analysis in creative task solving which is considered an equivalent of learning difficulties. The paper discusses an example of the analysis of counselor-student interaction based on the developed method. which illustrates the 'reflection' dynamics that occurs during one session.

Keywords: multi-dimensional model of the zone of proximal development, reflective-activity approach, counseling, overcoming learning difficulties, cognitive and personality development of child, psychological and pedagogical assistance, speech analysis method, creative task, cultural-historical psychology.

For citation: Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Situation and Vector Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. (In Russ., abstr. in Engl.). DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2020160104>

Постановка проблемы метода анализа когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления учебных трудностей

Прежде чем обратиться к проблеме метода анализа когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления учебных трудностей, следует обосновать сам тезис о том, что такое развитие может происходить в данном процессе.

Идея рассмотрения личностного и когнитивного в единстве, в развитии, в конкретных видах деятельности не нова. Принцип единства аффекта и интеллекта выдвинут еще Л.С. Выготским и взят на вооружение его соратниками и последователями. На основе данного принципа проводятся исследования и разрабатываются практики помощи в возрастной, клинической, специальной, педагогической психологии, коррекционной педагогике и др. Например, Г.Г. Кравцов рассматривает принцип единства аффекта и интеллекта как основу для содействия целостному личностному развитию школьника и объединению процессов обучения и воспитания [18]. Е.И. Комкова концептуализирует когнитивно-личностное развитие и определяет его следующим образом: «Когнитивно-личностное развитие ребенка, понимаемое как взаимосвязанный процесс развития когнитивных структур и социально-коммуникативных качеств личности, включает в себя возникновение в психике ребенка психологических новообразований и их дальнейшее совершенствование» [17, с. 2].

Постараемся обосновать то положение, что при оказании помощи в преодолении учебных трудностей могут возникать и совершенствоваться новообразования, свидетельствующие о когнитивно-личностном развитии ученика.

Обсуждая проблемы связи обучения и развития, Л.С. Выготский обратил внимание специалистов на то, что учебная деятельность устроена особым образом: ребенок, как он выразился, постоянно должен «прыгать в ней выше головы» [3]. Введя в 1933 г. понятие «зона ближайшего развития», Л.С. Выготский подчеркнул, что развитие происходит во взаимодействии ребенка со взрослым *в ситуации, когда ребенок сталкивается с трудностью и не может осуществить некоторое действие без помощи взрослого*, но может это сделать *в сотрудничестве* с взрослым. Область таких действий Л.С. Выготский предложил называть «зоной ближайшего развития», отметив ее главное значение для развития: то, что сегодня ребенок может сделать совместно, завтра он может сделать сам [4]. Из этого тезиса вытекают следующие представления об образовательном процессе, его роли в развитии и о роли учебной трудности в обучении и развитии:

- обучение ведет за собой развитие [4];
- развитие происходит в сотрудничестве ребенка со взрослым, если оно протекает в зоне ближайшего развития и в дальнейшем происходит *интериоризация*, т. е. присвоение ребенком опыта совместной деятельности, обогащение его арсенала внутренних средств [3; 4];
- из этих двух тезисов следует, что проблемная ситуация в обучении (ошибка, затруднение) обладает

ресурсом для развития ребенка, если ему оказывается помощь. Получая помощь взрослого, он обретает возможность сделать шаг (и даже не один) в развитии [7].

В опоре на эти положения в рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [10; 12] учебная трудность рассматривается как обязательное и желательное событие в учебной деятельности, так как процесс ее преодоления является ресурсным для развития. Последнее утверждение не означает, что учебная трудность всегда способствует развитию.

При постановке проблемы метода анализа когнитивно-личностного развития важно подчеркнуть, что возможность «шагов в развитии» зависит от того, *как и какую помощь* оказывает ребенку взрослый, удерживает ли он взаимодействие в ЗБР или нет, видит он ее границы или нет, чувствителен ли он к эпицентру и ресурсам того, с кем взаимодействует, или нет. Последнее особенно важно, так как сближает процесс оказания помощи в преодолении учебных трудностей с психотерапией [21], условием эффективности которой является «чувствительность к ресурсам» и правило «не актуализировать проблему, для решения которой у клиента нет ресурсов» [23].

В более чем двадцатилетней практике оказания помощи в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода мы неоднократно сталкивались с диаметрально противоположными ситуациями: 1) когда помощь взрослого (учителя или психолога) не приносит успеха, не ведет к преодолению учебных трудностей и даже, напротив, вредит развитию; 2) когда отмечается «взрывная динамика» развития, и на фоне даже не очень значительного учебного успеха меняется в позитивную сторону сразу многое (отношение к учебе, самооощущение, самооценка, самоэффективность и др.). Особенно ярко подобная динамика наблюдалась в работе с детьми-сиротами с особенностями развития и инвалидностью, с тяжелыми соматическими заболеваниями, которые в условиях оказания индивидуальной психолого-педагогической помощи начинали прогрессировать в обучении и когнитивно-личностном развитии [11]. Примеры яркой динамики развития особенных детей в учебной деятельности описаны и другими авторами, например, К. Манске [19], которая относит себя к традиции культурно-исторической психологии.

Ключом к пониманию этих феноменов — отсутствия эффективности помощи и «взрывной динамики развития», — на наш взгляд, является идея Л.С. Выготского, сформулированная им совсем незадолго до кончины и, возможно, поэтому не получившая должного развития. Она выражена в лаконичной формуле — «один шаг в обучении может означать сто шагов развития» [3].

Для постановки проблемы метода анализа развития в ходе преодоления учебных трудностей идея Л.С. Выготского о возможности взрывной динамики имеет принципиальное значение. Во-первых, она ставит проблему специфики помощи в ситуациях затруднения возможности превращения ее в ресурсную для развития. Это, в свою очередь, предполагает выделение условий, при которых развитие

возможно. Во-вторых, она дает ориентир для того, чтобы «искать» следы шагов в развитии, которые делает ребенок (ученик) на фоне процесса преодоления учебной трудности. И что особенно важно: по Л.С. Выготскому, эти шаги ребенок может делать как в когнитивном, так и в личностном развитии. В-третьих, соединяя эту мысль с еще одной формулой Л.С. Выготского — то, что сегодня ребенок может делать совместно с взрослым, завтра он может делать сам, — можно сделать вывод о том, что развитие бесконечно и не имеет границ [16]. Действительно, в любой деятельности, в которую включен ребенок, он что-то может сделать полностью сам. Это его зона актуального развития (ЗАР). То, что он может осознанно делать с помощью взрослого, — его ЗБР и будущий собственный ресурс («созревающие плоды»). И что-то он не способен даже понять, чтобы осознанно участвовать в совместной деятельности. Это его зона актуально недоступного (ЗАН) [8].

Таким образом, если совместная деятельность ребенка и взрослого, ученика и учителя (психолога, родителя) осуществляется в ЗБР и ребенок активно и осознанно участвует в процессе преодоления трудности, осмысливая свои способы и перестраивая их с помощью взрослого, преодолевая личностные барьеры и испытывая благодарность за помощь, то «шаги в развитии» могут происходить по самым разным направлениям.

Размышления над этими вопросами и обращение к случаям из практики, как к успешным, так и не успешным, привели к новому представлению о ЗБР — к ее многовекторной модели (рис. 1) [8], в рамках которой проблема связи обучения и развития ставится уже несколько иначе: каковы психологические механизмы, благодаря работе которых помощь ребенку в преодолении учебных трудностей способствует развитию. Сам факт ошибки или трудности в учебной деятельности рассматривается как обусловленный дефицитом тех или иных ресурсов (знаниевых, когнитивных, личностных), а в процессе преодоления ошибок и трудностей происходит наращивание этих ресурсов, причем знания, умения, навыки, компетенции и т. п. — только один из типов этих ресурсов. Таким образом, по всем векторам когнитивного и личностного развития возможна динамика, связанная с преодолением трудности, с вооружением ребенка новыми знаниями, с перестройкой способов его деятельности, изменением его личностных качеств. И у каждого картина этой когнитивно-личностной динамики может быть сугубо индивидуальной.

На рис. 1 представлены векторы развития, которые проявляются в работе по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Вектор способности к сотрудничеству. Отношения сотрудничества предполагают складывание эмоционального, позиционного и смыслового контактов консультанта и учащегося.

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

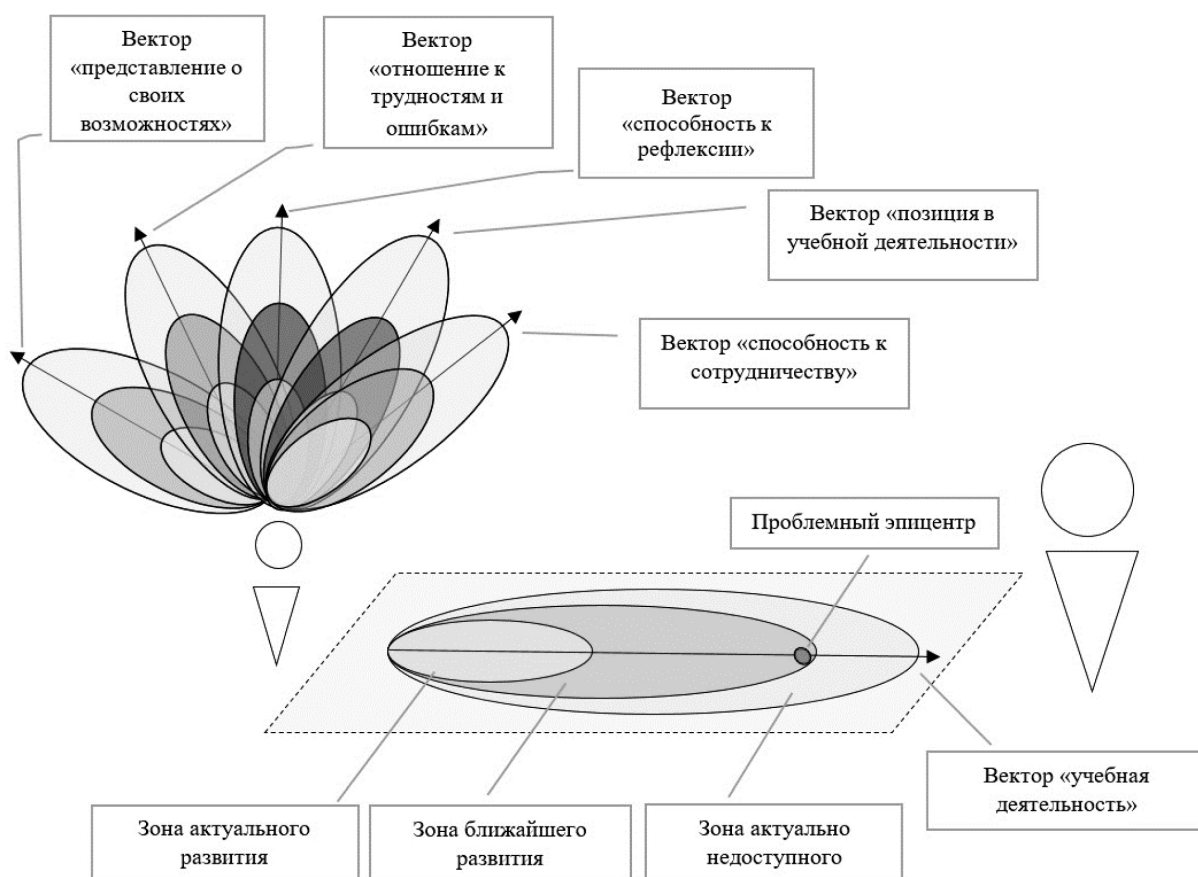


Рис. 1. Многовекторная модель зоны ближайшего развития (Зарецкий, 2007)

Вектор позиции в учебной деятельности характеризуется выраженностью активности и осознанности учащегося, основные типы позиций в учебной деятельности: субъектная, объектная, негативная, пассивная [15].

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

Вектор представления о своих возможностях. Отношение учащегося к своим способностям и возможностям, его самооффективность [22].

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

Таким образом, постановка проблемы метода включает в себя три основных вопроса.

1. Как анализировать процесс совместной деятельности ребенка и взрослого, чтобы корректно осуществлять переход от стенограммы занятия, представленной совокупностью высказываний, к структурно-динамической картине качественных изменений, происходящих по тем или иным векторам в ходе совместной деятельности ребенка и взрослого по преодолению учебной трудности и осуществляемых шагов в предметном содержании?

2. Как анализировать процесс совместной деятельности ребенка и взрослого, чтобы показать:

— динамику движения в предметном содержании, которое может выражаться в столкновении с трудностями, в ошибках, в установлении связи между собственными действиями и ошибками, в понимании недостатков способов, которыми он привык действовать, в переходе к другим способам, в приобретении знаний и т. д.;

— динамику когнитивного развития, т. е. возникновения, изменения и наращивания его когнитивного потенциала, выражающегося в качественных изменениях тех или иных его способностей, как субъекта деятельности и ее рефлексии;

— динамику личностного развития, т. е. фиксации качественных изменений в широком смысле личностного потенциала (эмоционального отношения ко всем аспектам осуществляемой деятельности, мотивационной и смысловой стороны, отношения к себе, самооффективности и т. д., т. е. ко всем «внесодержательным» аспектам, которые могут быть связаны с любой деятельностью, с любым учебным предметом, т. е. не имеющим предметной специфики)?

3. Как анализировать этот процесс, чтобы показать, что именно помощь взрослого (учителя, консультанта) способствует зафиксированной динамике в предметном движении (освоении учебного материала), в когнитивном и личностном развитии?

Метод должен дать возможность построить многоаспектную картину сложного процесса, установить множество взаимосвязей между действиями консультанта, учебными достижениями и когнитивно-личностными

изменениями в ученике (шагами в развитии). Ниже представлены этапы разработки такого метода.

Первый этап — обращение к опыту анализа речевой продукции при решении творческих задач, где ставилась аналогичная задача реконструкции структурно-динамической картины процесса мышления по речевой продукции, получаемой в процессе решения задач «вслух».

Второй этап — выделение ситуаций в процессе занятий по преодолению учебных трудностей, в которых осуществляется взаимодействие ученика и консультанта.

Третий этап — определение и реконструкция динамики качественных изменений в ситуациях с применением многовекторной модели зоны ближайшего развития и идентификация движения по векторам на основе анализа речевой продукции.

Четвертый этап — установление «шагов» в развитии, т. е. качественных изменений на тех или иных векторах, свидетельствующих о структурно-динамических изменениях в когнитивно-личностном развитии ученика.

Первый этап — обращение к опыту анализа речевой продукции при решении творческих задач

Основанием для обращения к опыту исследований мышления на материале решения творческих задач и к методу анализа речевой продукции [13; 14] явились следующие соображения.

Во-первых, между процессом решения творческой задачи и процессом преодоления учебной трудности можно усмотреть определенное сходство в психологическом механизме. Как было показано в многочисленных исследованиях мышления на материале решения творческих задач, задача вызывает существенные трудности из-за того, что актуализирует неадекватный способ действия, неадекватное видение проблемной ситуации, что было отмечено еще в 1920-е гг. К. Дункером [5], автором метода «думания вслух», используемого до сих пор. Успешность решения творческой задачи зависит от того, сумеет ли субъект ее решения изменить свое видение ситуации и свой способ действия в ней.

Та же, по сути, проблема возникает у учащихся и при столкновении с учебной трудностью, если ее не рассматривать только как следствие пробелов в обучении. Трудность связана с неадекватным пониманием задания, неадекватностью или недостаточностью способа решения учебной задачи. А преодоление трудности, с этой точки зрения, предполагает изменение способа действия. Таким образом, можно усмотреть *сходство в психологическом смысле проблемной ситуации решения творческой задачи и преодоления учебной трудности*.

Во-вторых, психологическое сходство процессов решения творческой задачи и преодоления учебной трудности можно увидеть также *в психологическом механизме разрешения этой проблемной ситуации*, и связано оно с особой ролью рефлексии. Поясним, что имеется в виду. Исследования решения творче-

ских задач методом «думания вслух», проведенные в 1970—1980-е гг. на основе структурно-динамической схемы описания мышления как функциональной взаимосвязи четырех уровней — личностного, рефлексивного, предметного и операционального [6; 7; 13; 14], позволили представить процесс мышления как движение по уровням, в котором можно зафиксировать определенные закономерности (рис. 2). И главным феноменом, который был получен в этих исследованиях, был *феномен интенсификации рефлексии перед инсайтом*. Было показано, что испытываемые, успешно решающие творческую задачу, начинают усиленно рефлексировать основания и способы собственной деятельности, что дает им возможность преодолеть их неадекватность, найти ошибки в собственном действии. Методически это было зафиксировано в протоколах решения задачи как плотный поток рефлексивных высказываний, в который вкрапливаются личностные и предметно-операциональные высказывания. Зафиксировать этот и другие феномены стало возможным благодаря методу анализа речевой продукции при решении задач вслух [14].

В процессе преодоления учебной трудности рефлексия также играет главную роль. Рефлексия позволяет ученику осознать неадекватность своего способа действия, понять, что нужно изменить в нем, осознанно это осуществить и перейти на новый способ действия. Тем самым ребенок перестает быть «рабом» способа, который автоматически срабатывает при решении учебной задачи, а становится его «хозяином», овладевает им. То же происходит и при решении творческой задачи, когда способ решения, по словам Н.Г. Алексева, перестает владеть субъектом ее решения, а человек овладевает способом. В этом можно усмотреть и аналогию с процессом становления высших психических функций, описанным Л.С. Выготским, в котором осознанность и произвольность являются характеристиками, отличающими их от натуральных функций.

В-третьих, есть определенное сходство в постановке методологической проблемы при анализе мышления в процессе решения творческих задач и при анализе процесса преодоления учебных трудностей.

Так, основная проблема при разработке метода анализа речевой продукции заключалась в том, как по стенограмме рассуждений испытуемого вслух реконструировать структурно-динамическую картину движения по уровням мышления, представленным на рис. 2. Это стало возможным благодаря выделению в качестве *единицы анализа речевой продукции функции высказывания*, отражающей ее принадлежность к тому или иному уровню.

Признаками предметного и операционального уровней являются высказывания о содержании задачи, включающие представления об условиях задачи, элементы способа решения, формулировки ответов и т. п.

Признаками рефлексивного уровня являются: фиксация — произвольная остановка мышления, контроль; установка — предвосхищение последующих шагов в предметно-операциональном содержа-

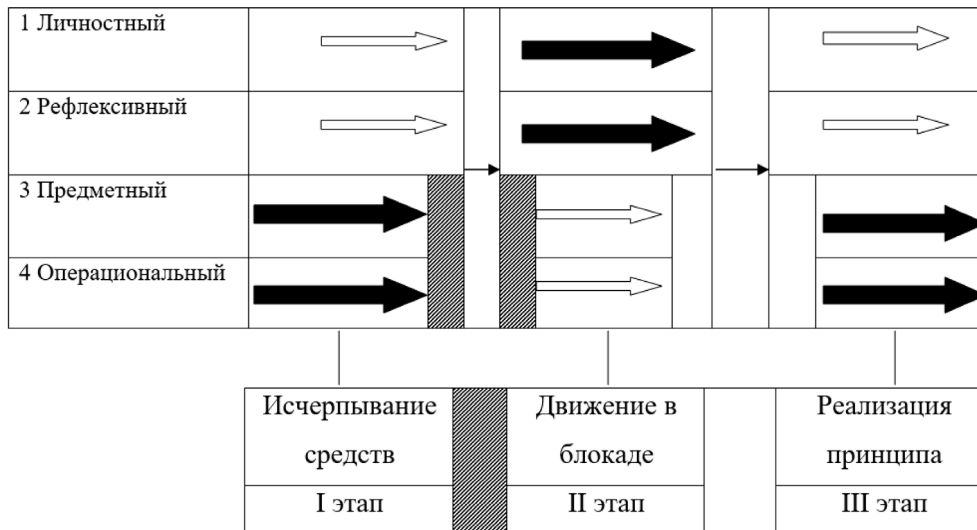


Рис. 2. Структурно-динамическая модель мышления [9]

нии; вопросы — попытка осознания трудности или ошибочности решения; оценка — прояснение, уточнение содержательных элементов задачи.

Признаками личностного уровня являются прямые и косвенные самооценочные высказывания, самоуказания (диалог с самим собой) и общение (обращение к другому человеку) [13].

Например, если испытуемый, решающий задачу «Лодка» [9], говорит фразу «рыбак дает лодку с условием...», то эта фраза содержит только одну функцию, относящуюся к предметному уровню. Если та же фраза дополняется словами «...которое непонятно как выполнить», то здесь уже добавляется рефлексивная функция, так как здесь содержится вопрос, направляющий последующее действие, — надо понять, как выполнить это условие. А если в этой фразе появляется личное отношение к происходящему, его переживание «... рыбак дает лодку с условием, которое непонятно, как выполнить, и, наверное, у меня это не получится...», то в ней можно увидеть три функции: предметную, рефлексивную и личностную.

При постановке проблемы метода анализа занятий ученика и консультанта, направленных на преодоление учебных трудностей, решается аналогичная задача: как перейти от стенограммы занятия, т. е. последовательности высказываний ребенка и взрослого (их совместной речевой продукции), к структурно-динамической картине процессов движения по векторам, описываемых многовекторной моделью ЗБР.

Отмеченные сходства процессов решения творческих задач и преодоления учебных трудностей дают возможность опереться на опыт и принципы анализа речевой продукции, получаемой в психологических экспериментах методом «думания вслух», при разработке метода анализа стенограмм занятий, направленных на преодоление учебных трудностей. Но есть и существенные отличия.

Так, вместо функции как единицы анализа речевой продукции используется «ситуация», которая выделяется по принципу изменения предмета деятельности. В процессе решения творческой задачи

можно выделить две основные ситуации. На первом этапе, когда испытуемый действует неадекватными способами, он находится в ситуации постепенного исчерпывания средств, предлагая ошибочные решения и испытывая затруднения в поиске. Когда способы исчерпаны, наступает второй этап поиска решения задачи, и испытуемый оказывается в ситуации блокады предметного движения [9]. Далее ситуация завершается либо отказом от поисков, либо нахождением верного решения.

В процессе преодоления учебных трудностей обе эти ситуации также возникают. Сначала ученик действует способами, которые ведут к ошибкам и затруднениям. Например, при написании диктанта не задумывается над опасными местами и допускает ошибки, даже если знает правила, которые можно было бы применить. Если ему удается с помощью консультанта установить недостаточность своего способа и причину ошибок, то он может осознанно внести изменение в свой способ, научиться видеть опасные места и задумываться над ними. Если знания есть, то только от одного этого изменения способа может возникнуть эффект резкого снижения ошибок при написании диктантов. Если же есть другие проблемы в знаниях и способах, то вслед за одной трудностью идет другая, и ситуации повторяются. Таким образом, процесс преодоления учебных трудностей предстает как последовательность сменяющих друг друга ситуаций, обусловленных поворотами движения в предметном содержании. Таких ситуаций может быть несколько в ходе одного занятия, а если речь идет об анализе нескольких занятий, то число таких ситуаций может исчисляться десятками, что существенно отличает такой процесс от решения творческой задачи в условиях психологического эксперимента.

Еще одним существенным отличием процесса преодоления учебных трудностей от решения творческих задач является то, что работа с учебной трудностью ведется в диалоге ученика и консультанта. Протокол решения творческой задачи содержит ре-

чевую продукцию испытуемого, а экспериментатор не вмешивается в процесс. В стенограмме занятия зафиксирована речевая продукция, отражающая их совместную деятельность, успешность которой определяется не столько активностью ученика, сколько качеством помощи консультанта. Получается, что предметом анализа становится не одна «линия» содержательного движения, которую мы получаем в эксперименте по решению задачи, а три линии: линия движения ученика, линия активности консультанта, оказывающего помощь, и линия их совместной деятельности, которая не является суммой двух активностей, а представляет собой результирующую, обладающую особым качеством.

Это качество связано с тем, что в процессе взаимодействия ученика и консультанта происходит присвоение учеником способов совместной деятельности, за счет которого возникают шаги в развитии. «Разрешающая способность» схемы четырехуровневого представления о мышлении не позволяет установить эту динамику.

В связи с тем, что преодоление учебных трудностей происходит в совместной деятельности ученика и консультанта, картина процесса усложняется, так как в ней появляются ситуации, обусловленные не только поворотами в предметном содержании, но и особенностями их общения и личностного взаимодействия.

В исследовании решения творческих задач в условиях оказания помощи [6; 2] было показано, что экспериментатор, занимая позицию помощника-консультанта, может способствовать повышению продуктивности решения творческой задачи. Особенно важным был результат, полученный в работе А.Н. Молостовой [2], свидетельствующий о том, что наибольший эффект в плане повышения продуктивности решения творческой задачи дает сочетание рефлексивной помощи и эмпатической поддержки. Однако осталось не изученным, давала ли эта помощь эффект в развитии мышления, а метод анализа речевой продукции не позволял зафиксировать эти изменения.

Для разработки метода анализа стенограмм занятия по преодолению учебных трудностей был заимствован принцип различения функций высказываний (предметно-операциональных, рефлексивных, личностных), позволяющих установить, на каком из уровней протекает движение. Применение многовекторной модели ЗБР в качестве теоретико-методологического средства анализа совместной деятельности ученика и консультанта, по нашему предположению, давало возможность установить качество движения по векторам предметного, личностного, когнитивного и рефлексивного развития, что задавало исходную конфигурацию возможных векторов.

Более конкретное представление о возможных векторах развития дает понимание логики оказания помощи в рефлексивно-деятельностном подходе. В соответствии с этой логикой мы устанавливаем исходную типологию ситуаций, на которые расчленяется целостный процесс совместной деятельности

ученика и консультанта, и те векторы, по которым в этих ситуациях инициируется движение и становится возможным развитие.

Второй этап — выделение ситуаций в процессе занятий по преодолению учебных трудностей, в которых осуществляется взаимодействие ученика и консультанта

В рефлексивно-деятельностном подходе (РДП) [10] оказание психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей осуществляется по определенным принципам. Направленность консультанта на соблюдение принципов оказания помощи в РДП дает возможность выделить в процессе взаимодействия несколько ситуаций, которые при этом обязательно возникают. Так, можно выделить следующие ситуации:

- выработка совместного замысла (когда устанавливается контакт и выстраиваются отношения сотрудничества);
- начало содержательной работы (когда определяется ЗБР), в которой ученик выполняет некоторое задание самостоятельно («так, как может»);
- возникновение трудности или ошибки (когда становится осмысленной помощь взрослого);
- совместное преодоление трудности (когда ведущей становится работа над способом);
- завершающая рефлексия (когда выстраивается картина осуществленного действия с выделением главного события).

Опишем приведенные ситуации более подробно с использованием примеров из практики.

Ситуация 1: выработка совместного замысла (презентация замыслов консультанта и ученика на работу с трудностями, установление контакта). Данная ситуация предполагает совместное обсуждение учеником и консультантом предстоящей совместной деятельности. Степень их участия может сильно различаться в зависимости от конкретного случая. Например, ученику с проблемами выученной беспомощности будет сложно не только сформулировать свой замысел, но и, в принципе, проявлять какую-либо собственную активность в деятельности. В таком случае ученик обычно отвечает на вопросы консультанта односложно, отстраненно.

К: — *Что-нибудь думала про наше занятие прошлое?*

У: — **Н-у-у, так, немножко.**

К: — *Что придумала?*

У: — **Немного**

К: — *Какие есть мысли интересные?*

У: — **Никаких интересных**

К: — *Ладно, сейчас математика, что думаешь делать?*

У: — **Даже не знаю.**

(Здесь и далее К — консультант, У — ученик. Фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 2).

Спустя несколько занятий ситуация может меняться, ученик начинает подключаться к замыслу консультанта, затем высказывает отдельные

предложения о том, чем бы он хотел заниматься, и далее он, возможно, будет находиться в равных с консультантом позициях, предлагая и обсуждая совместный замысел, например, как в этом фрагменте:

К: — *Геометрия?*

У: *геометрию сделали. А, кстати, меня будут одну тему спрашивать по алгебре.*

К: — *Какую?*

У: — *Которую они сейчас проходят, задачки.*

К: — *Задачки на уравнения?*

У: — *Ну, на системы уравнений. Сейчас я найду задания. 35 страница. Так. Вот, система уравнений. (открывает учебник, показывает задания)*

К: — *Значит, сделаем домашку и потренируем это?*

У: — *Да.*

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 15.

После того как совместный замысел сформирован следует *начало работы, переход к предметному содержанию*. В начале работы может происходить первичная диагностика границ ЗБР ученика, причем консультант может делать собственные предположения и просить ученика их проверить, а также консультант и ученик могут осуществлять эту диагностическую деятельность совместно, выбирая разные уровни сложности задач и т. д.

Ситуация 2: затруднение или ошибка. Если консультант и ученик в работе руководствуются принципом «работа в зоне ближайшего развития», то рано или поздно возникнет ситуация трудности или ошибки. В такой ситуации раскрываются переживания ученика, его личностное отношение к ситуации и деятельности, его учебные трудности, когнитивные способности.

Ситуация 3: оказание помощи. Консультант может оказывать помощь и поддержку различного типа — эмоциональную, рефлексивную, содержательную [20]. Эмоциональная, эмпатическая поддержка способствует упрочению контакта консультанта и ученика, их сотрудничеству как субъектов взаимодействия. Содержательная, инструментальная помощь касается предмета учебной деятельности, помогает ученику в присвоении нового знания. Основная же помощь заключается в совместной рефлексии способов деятельности ученика. Именно осознание, осмысление и модификация способов деятельности обеспечивают успешное и осознанное продвижение в учебной деятельности. Организуя совместную рефлексия трудности или ошибки, консультант создает условия для «прорыва» и преодоления трудности [10].

Ситуация 4: завершение занятия — итоговая рефлексия. В конце каждого занятия консультант предлагает ученику провести рефлексия проведенного занятия, соотнести с замыслом, определить свои трудности и успехи, зафиксировать, что полу-

чилось самостоятельно, а в чем еще требовалась помощь. В данной ситуации активность ученика также может различаться, в зависимости от того, доступно ли ему осуществление рефлексии и в какой мере. Например, в данной ситуации у ученика мало развиты способность к рефлексии собственной деятельности:

К: — *Что здесь было трудно?*

У: — *Н-у-у, не знаю. Долго считать. (говорит, растягивая гласные, с небольшой улыбкой)*

К: — *А ты понимаешь, почему я приставала к тебе с десятками и сотнями?*

У: — *Н-у-у, потому что я их не очень знаю. (немного стыдливо).*

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 2.

А в данной ситуации ученик способен зафиксировать этапы деятельности и обозначить способ, которым он действовал:

К: — *Что мы делали сегодня?*

У: — *Линейные уравнения, и вот эти примеры.*

К: — *Какой это способ?*

У: — *Не знаю*

К: — *Можешь придумать название*

У: — *Способ раскладывать на десятки, сотни, единицы.*

Приведенный фрагмент взят из стенограммы работы с ученицей Н. 8-го класса, занятие № 8.

Таким образом, ситуации в процессе преодоления учебных трудностей можно выделить, анализируя то, как меняется предмет деятельности: предметом совместной деятельности может быть ее замысел, смысл учебы, желание или нежелание ученика прилагать усилия, его сомнения и неуверенность в успехе, содержание задания, затруднения и ошибки, способы действия, знания и умения, из которых строятся способы и т. д. Каждый раз, когда в фокусе внимания оказывается новый предмет, на который направляется деятельность, мы фиксируем изменение ситуации.

Выделение ситуации в качестве единицы анализа целостного процесса совместной деятельности дает возможность посмотреть на процесс сквозь призму многовекторной модели ЗБР и установить, по каким векторам иницируется или спонтанно протекает движение в той или иной ситуации.

Третий этап — определение и реконструкция динамики качественных изменений в ситуациях с применением многовекторной модели зоны ближайшего развития и идентификация движения по векторам на основе анализа речевой продукции

Примеры ситуаций, приведенные выше, иллюстрируют не только способ их выделения, но и качественные изменения, которые происходят в процессе взаимодействия консультанта и ученика от занятия к занятию. В этих ситуациях видно, что изменения затрагивают личностную сферу — изменяются позиция по отношению к учебной деятельности, мотивация,

представление о себе, самооценка и т. д.; когнитивную сферу — изменяется работа со способами деятельности, развивается способность к рефлексии, формируются новые понятия, осуществляются сложные действия в уме и т. д.; учебную деятельность — возникает продвижение в предмете.

Анализируя многолетнюю практику работы с детьми с трудностями в обучении, которым оказывалась помощь средствами рефлексивно-деятельностного подхода [8; 10; 11], мы выделили векторы развития, которые проявляются в любом случае и с любым учеником, если консультант действует в соответствии с принципами и технологиями подхода (см. рис. 1).

Помимо описанных векторов возможно проявление динамики на других векторах развития, специфичных для конкретного ученика. Значение этих векторов реконструируется по контексту сложившейся ситуации. Особенностью многовекторной модели ЗБР является то, что она, с одной стороны, не содержит полного перечня возможных векторов, а с другой — допускает возможность каждый раз по-разному наполнять ее содержанием, чтобы выстраиваемая структурно-динамическая картина процесса могла служить конструктивным средством оказания помощи. Это важно, так как задача анализа не в том, чтобы установить истинную картину процесса, а в том, чтобы выстроить такую картину, которая дает возможность помогать ученику, содействовать процессу преодоления трудностей и развитию.

Каждый вектор можно охарактеризовать через некоторую начальную точку — здесь и сейчас, так как она проявляется в данной ситуации. В процессе занятий «состояние» вектора (движение по нему) меняется, возникают новые свойства или способности, благодаря которым ученик продвигается вперед в своем когнитивно-личностном развитии, а мы, как исследователи, фиксируем положительную динамику и обозначаем это как «шаги в развитии по вектору».

Таким образом, ситуационно-векторный анализ включает в себя выделение ситуаций, определяемых по принципу смены предмета деятельности, исходное различие «плоскостей» движения — предметной, рефлексивной, личностной (в опоре на метод анализа речевой продукции при решении творческих задач) — и определение внутри указанных плоскостей векторов, на которых фиксируется динамика (путем установления структурно-динамической картины процессов через призму многовекторной модели ЗБР).

Четвертый этап — установление «шагов» в развитии, т. е. качественных изменений на тех или иных векторах, свидетельствующих о структурно-динамических изменениях в когнитивно-личностном развитии ученика

Установление «шагов в развитии», осуществляемых по тем или иным векторам, дает возможность построить картину динамики процесса

как изменения «конфигурации векторов». В ходе совместной деятельности движение по каким-то векторам может осуществляться учеником самостоятельно, а по каким-то инициироваться консультантом.

Мы не имеем возможности в рамках данной статьи привести полноценный анализ случая, показывающий изменение в процессе занятий всей конфигурации векторов (это предмет другой статьи), поэтому в данном тексте мы ограничиваемся фрагментом анализа случая и показываем, как от ситуации к ситуации в течение одного занятия определяется и меняется динамика по вектору «рефлексия» путем применения метода ситуационно-векторного анализа. Способ анализа иллюстрируется приведенными ниже ситуациями совместной деятельности.

Приводится анализ четырех ситуаций с использованием описанного метода анализа. Каждая ситуация представлена высказываниями ученика и консультанта, каждое высказывание квалифицируется как личностное, рефлексивное или предметное (по методике анализа речевой продукции), в скобках дано пояснение содержания высказывания. Высказывания соотнесены с возможными векторами, выбраны соответствующие высказыванию векторы. В последней графе дан сквозной анализ по ситуациям с фиксацией качественного изменения на выделенном векторе «способность к рефлексии» — фиксацией шагов в развитии по вектору.

В данном занятии перед учеником стояла задача решить математический пример на сложение удобным способом, т. е. используя правило перемены мест слагаемых. В начале занятия ученику недоступны ни способ, ни понятие «удобный способ». По ходу занятия ученик с помощью консультанта начинает различать свой «неудобный» способ действия и «удобный», предложенный консультантом. Для того чтобы в дальнейшем пользоваться способом самостоятельно, ученику необходимо провести рефлексию своих действий и зафиксировать связь между действиями и их результатом, объяснить, каким способом он действует. Таким образом, яркая динамика совершается на векторе «способность к рефлексии».

На рис. 3 графически представлена динамика, происходящая на векторах в данных ситуациях.

Движение осуществляется в рамках предметной плоскости — в освоении удобного способа сложения, при этом в совместной деятельности актуализируются векторы развития, лежащие вне предметной плоскости «способность к рефлексии». Ученик начинает свое движение в предметной плоскости с точки, в которой ему еще недоступно понятие «удобный способ», «перестановка слагаемых». Также ему недоступна способность к самостоятельной рефлексии собственных действий. Но ученик уже знаком с разрядами чисел и в рамках другого способа встречался с понятием «круглое число». Задачей консультанта становится помочь ученику обнаружить связь между понятиями «круглое число»,

Ситуация 1. 3 минуты 30 секунд с начала занятия. Консультант определяет границы ЗБР, доступно ли ученику понятие «удобный способ».

Ситуация-высказывания	Код (рефлексивный, личностный, предметный)	Вектора, по которым возможна динамика	Шаг по вектору – в развитии
<i>К - Что значит «удобным способом»?</i>	Р (рефлексивный вопрос к пониманию способа)	Вектор «способность к рефлексии»	Начальная позиция на векторе способность к рефлексии – нет способности к рефлексии своих способов действий, на рефлексивный вопрос отвечает в рамках предметного действия. Возможно, присутствует способность к рефлексивной фиксации простых действий или элементов действий
У – (в это время копается в пенале. Достает карандаш) удобным способом?.. это вот это (указывает в тетради на запись) написать сверху и что получится.	П (ответ на рефлексивный вопрос в предметном плане)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
<i>К - Способ заключается только в том, что нужно писать сверху? ... Или в чем он заключается?</i>	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - Заключается... это...заключается в том (говорит другим тоном, повышая ноты. Переходит на писк. При этом тыкает себя в щеку карандашом) пишем. по скобкам	П (попытка ответить, ответ в предметном плане)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 2. 9 минут 30 секунд с начала занятия. Консультант предлагает зафиксировать способ ученика, чтобы в дальнейшем провести рефлексии способа.

Ситуация-высказывания	Код (рефлексивный, личностный, предметный)	Вектора, по которым возможна динамика	Шаг по вектору – в развитии
<i>К - Ну сделай так, как ты хочешь. Сделай своим способом</i>	П+Р (предложение использовать свой способ действия)	Вектор «способность к сотрудничеству», вектор «способность к рефлексии»	Способность осуществлять рефлексивную фиксацию действия или элемента действия.
У - [перебивая] мы с мамой раскладываем	Р (рефлексивная фиксация действия)	Вектор «способность к рефлексии»	
<i>К - Как вы раскладываете?</i>	Р (рефлексивный вопрос)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - [кладет ручку, забирает карандаш у К, начинает писать] ...ой *** [стирает ластиком что-то] ... [продолжает писать] ... 8+7 [закончил писать, выпрямился] вот так мы раскладываем [смотрит на К]	П+Р (на содержательном уровне решает пример самостоятельно. После завершения действия делает рефлексивную фиксацию совершенного действия.)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 3. 37 минут с начала занятия. Ученик рефлексивует новый способ в материальном плане.

Ситуация-высказывания	Код (рефлексивный, личностный, предметный)	Вектора, по которым возможна динамика	Шаг по вектору – в развитии
<i>К - Вот у тебя последовательно 35, 2, 48, 5. Надо их сложить. А ты их переставлял. Как ты их переставлял?</i>	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	Рефлексивную фиксацию использует самостоятельно. Совместно с консультантом пытается рефлексировать способ – способен воспроизвести способ в материальном плане, но не может объяснить. Понимает, что есть связь между понятием «удобный способ» и своими действиями («чтобы... чтобы...»)
У - Вот так (показывает) и вот.	Р (ответ в материальном плане)	Вектор «способность к рефлексии»	
<i>К - Вот так? Или вот так? (показывает) А зачем ты это переставил так? ... Что тебе это дало?</i>	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У - Чтобы... чтобы... чтобы... чтобы... (трогает первую бумажку) 35... пять единиц	Р (попытка связать действия со способом)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	

Ситуация 4. 41 минута 24 секунды с начала занятия. Ученик способен установить связь между действиями и способом.

Ситуация-высказывания	Код (рефлексивный, личностный, предметный)	Вектора, по которым возможна динамика	Шаг по вектору – в развитии
<i>К – Почему удобно именно 22? А не 24, не 26 прибавить к 18?</i>	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	Сам использует понятие «неправильное»/ «правильное» для рефлексии способа.
У – Потому что 24 и 26 (трогает бумажки) – это неправильные	Р (ответ с использованием нового понятия)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»,	
<i>К – Конечно неправильные. ... но чем удобнее 22, чем 24 и 26 (передвигает бумажки)</i>	Р (рефлексивный вопрос к способу)	Вектор «способность к рефлексии»	Совместно с консультантом выстраивает связь между действиями и удобным способом, использует предложенное консультантом понятие «круглое число» и «ноль единиц»
У – 22 – это правильное	Р (ответ с использованием нового понятия)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
<i>К – Правильно. Но почему?</i>	Р (вопрос к понятию и способу)	Вектор «способность к рефлексии»	
У – Пото... пото... пото... потому что... потому что 18 прибавить 22 – будет 40	Р+П (попытка объяснить понятие через конкретное арифметическое действие)	Вектор «способность к рефлексии», вектор «способность к математическим вычислениям»	
<i>К – показывает жест рукой «ноль» ... (смотрит в дырочку «нуля») ... Круглое. Число. Единиц. Круглое</i>	П (предлагает понятие для обозначения результата арифметического действия)	Вектор «способность к математическим вычислениям»	
У – Это ноль единиц	П (использование предложенного понятия)	Вектор «способность к математическим вычислениям»	

«удобный способ» и действиями способа, которые должны привести к такому решению. С этого момента шаги по векторам предметной плоскости и «способность к рефлексии» становятся связаны, продвижение по вектору способности к рефлексии раскрывает ресурс для освоения способа и продвижения в предметной плоскости. Безусловно, в этом

сложном процессе задействованы и другие векторы развития, такие как позиция в учебной деятельности, отношении к трудности и т. д. При фиксации полной картины продвижения по векторам можно говорить о сложном и связанном процессе когнитивно-личностного развития ученика в процессе преодоления им учебных трудностей.

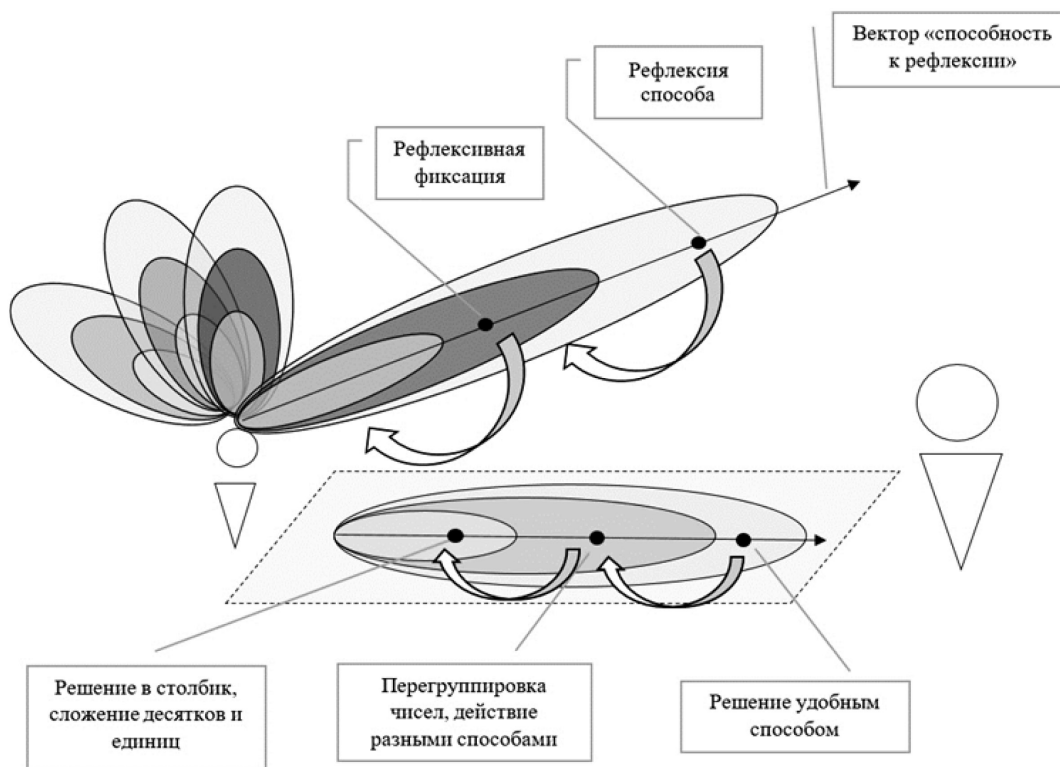


Рис. 3. Динамика на векторе «способность к рефлексии» и в предметной плоскости

Заключение

Задачей данной статьи была попытка соединить теорию (многовекторную модель ЗБР, разработанную в рамках культурно-исторической психологии развития) и практику оказания помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода, одним из которых является данная модель. В ходе разработки метода в качестве методологической опоры и прототипа была выбрана методика анализа речевой продукции при решении творческих задач, что стало возможным благодаря установлению психологического сходства процессов решения задачи и преодоления учебной трудности. Применение принципов анализа речевой продукции дает возможность провести исходную дифференциацию векторов, по которым происходит движение (предметный, рефлексивный, личностный), а дальнейшая конкретизация структурно-динамической

картины процессов осуществляется через установление движения по векторам, описываемым многовекторной моделью ЗБР.

Использование данного метода, который мы назвали методом ситуационно-векторного анализа, основанного на многовекторной модели зоны ближайшего развития, дает возможность представить сложный процесс качественных изменений, происходящих с учащимся в процессе преодоления учебных трудностей в конкретных ситуациях совместной деятельности. С помощью данного метода мы можем определить потенциальные ресурсы для преодоления трудностей, блокирующих возможность продвигаться в учебной плоскости. Использование данного метода в консультативной психолого-педагогической помощи позволяет более точно оказывать помощь, инициировать продвижение по векторам развития, инициировать динамику когнитивно-личностного развития учащегося.

Литература

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 2. С. 3–8.
2. Василук Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4. № 4. С. 34–47.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М., Педагогика, 1983. С. 5–328.

References

1. Alekseev N.G. Semenov I.N. Urovni poznavatel'noi deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach [Levels of cognitive activity in solving creative problems]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New researches in psychology], 1979, no. 2, pp. 3–8.
2. Vasilyuk F.E. Zaretskii V.K. Molostova A.N. Psikhotehnicheskii metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya [Psychotechnical method of researching creative thinking]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008. Vol. 4, no. 4, pp. 34–47.

4. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. Проблемы детской (возрастной) психологии. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. *Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления / Психология мышления. М., 1965. С. 21–86.
6. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Рефлексивно-личностный аспект формирования творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 103–112.
7. *Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б.* Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследования проблем психологии творчества. М.: Наука, 1983.
8. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96–104.
9. *Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой... / В.К. Зарецкий. 2-е изд. М.: Форум, 2011. 64 с.
10. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
11. *Зарецкий В.К.* Один шаг в обучении – сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188. doi:10.17759/chrp.2016120309
12. *Зарецкий В.К., Николаевская И.А.* Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/chrp.2019270207
13. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Методика определения стиля мышления руководителя // Практические занятия по социальной психологии для руководителей и специалистов народного хозяйства. Рига: МИПК СНХ Латв. ССР, 1980. С. 40–66.
14. *Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8
15. *Зарецкий Ю.В., Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю.* Методика исследования субъектной позиции учащихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 99–110.
16. *Зинченко В.П.* Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедриной. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН). 2011. С. 294–299
17. *Комкова Е.И.* Когнитивно-личностное развитие ребенка в процессе его социализации // Современные проблемы психологии личности: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ивановны Божович / Под ред. И.В. Дубровиной, А.М. Прихожан. М.: Московский психолого-социальный ун-т, 2008. С. 2–8.
18. *Кравцов Г.Г., Бережковская Е.Л., Кравцова Е.Е.* Психологические основы программы начального образования «Золотой ключик» // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 3.
19. *Манске Кристель* Учение как открытие. М.: Смысл, 2014. 272 с.
20. *Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С.* Модификация методики «Стратегии
3. *Vygotskii L.S.* Sobranie Sochinenii: v 6 t. T. 3. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsii [Collected works is 6 vol. Vol. 3. Development of higher mental functions]. Moscow, Pedagogika, 1983, pp. 5–328.
4. *Vygotskii L.S.* Sobranie Sochinenii: v 6 t. T. 4. Problemy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Collected works is 6 vol. Vol. 4 Issues of child (age) psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 368.
5. *Dunker K.* Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniya [Experimental and theoretical research of creative thinking]. *Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya* [Psychology of creative thinking]. Moscow, 1965, pp. 21–86.
6. *Zaretskii V.K., Semenov I.N., Stepanov S.Yu.* Refleksivno-lichnostnyi aspekt formirovaniya tvorcheskikh zadach [Reflexive and personal aspects of creative tasks formation]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], no. 5, pp. 103–112.
7. *Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B.* Smyslovaya regulyatsiya resheniya tvorcheskikh zadach [Reflective regulation of process of creative task solving]. *Issledovaniya problem psikhologii tvorchestva* [Issues of creative psychology]. Moscow, 1983.
8. *Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotskii had no time to write about...]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104.
9. *Zaretskii V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoi... [If situation seems unsolvable]. Moscow: Forum, 2011. 64 p.
10. *Zaretskii V.K.* Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37.
11. *Zaretskii V.K.* Odin shag v obuchenii – sto shagov v razviti: ot idei k praktike [Zaretsky V.K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning – One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. 2016, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188.
12. *Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A.* Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling psychology and psychotherapy], 2019. Vol. 27, no. 2, pp. 95–113.
13. *Zaretskii V.K., Semenov I.N.* Metodika opredeleniya stilya myshleniya rukovoditelya. V kn.: Prakticheskie zanyatiya po sotsial'noi psikhologii dlya rukovoditelei i spetsialistov narodnogo khozyaistva [Methodology for determining the leader's thinking style. In the book: Practical classes in social psychology for managers and specialists of the national economy]. MIPK SNKh Latv.SSR.Riga. 1980, pp. 40–66.
14. *Zaretskii V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logical and psychological analysis of the productive thinking in discursive problem solving]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New studies in psychology], 1979, no. 1, pp. 3–8.
15. *Zaretsky Yu.V., Zaretsky V.K., Kulagina I.Y.* Metodika issledovaniya sub'ektnoi pozitsii uchashchikhsya raznykh vozrastov [Technique for subject position of students of different ages study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*

утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 79–92. doi:10.17759/chp.2019150109

21. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. Т. 7. № 1. С. 108–118.

22. Bandura, A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // *Developmental Psychology*. 2018. Vol. 25 (5). 729–735.

23. Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich. June. 2006.

[*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 99–110.

16. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [Lev Semenovich Vygotskii: life and activity]. V kn.: Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya [Thinking style: issue of historical unity of science knowledge]. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Kollektivnaya monografiya. Shchedrina T.G. (ed.). Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya (ROSSPEN). 2011, pp. 294–299.

17. Komkova E.I. Kognitivno-lichnostnoe razvitie rebenka v protsesse ego sotsializatsii [Cognitive-personal development of a child is socializing process] *Sovremennye problemy psikhologii lichnosti: teoriya i praktika [Contemporary issues of personal psychology: theory and practice]*, 2008, pp. 2–8.

18. Kravtsov G.G. Berezhkovskaya E.L. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie osnovy programmy nachal'nogo obrazovaniya «Zolotoi klyuchik» [Psychological bases for program of primary education “Golden key”]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 1996. Vol. 1, no. 3.

19. Manske Ch. Obuchenie kak otkrytie [Education as discovery]. Moscow: Smysl, 2014. 272 p.

20. Kholmogorova A.B., et al. Modifikatsiya metodiki «Strategii utesheniya» F.E. Vasilyuka i E.V. Sheryaginoi [Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 79–92. doi:10.17759/chp.2019150109

21. Kholmogorova A.B. Zaretskii V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? [Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2011. Vol. 7, no. 1, pp. 108–118.

22. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 2018. Vol. 25 (5), pp 729–735.

23. Grawe K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I. IFP Newsletter. Zurich, June 2006.

Информация об авторах

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: zar-victor@yandex.ru

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

Information about the authors

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

Nikolayevskaya Irina Andreevna, Lecturer, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State Psychological & Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1057-2064>, e-mail: nikolaevskayaia@mgppu.ru

Получена 01.02.2020

Принята в печать 03.03.2020

Received 01.02.2020

Accepted 03.03.2020