

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ
УЧАЩИХСЯ И УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**PSYCHOLOGICAL COUNSELING OF STUDENTS
AND TEACHERS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING**

**ПОМОЩЬ В ПРЕОДОЛЕНИИ
УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ
РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА В УСЛОВИЯХ
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ:
СЛУЧАЙ МИТИ**

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

Л.В. СУДАКОВА

Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>,
e-mail: pl77-77@mail.ru

В статье описан случай оказания консультативной помощи в преодолении учебных трудностей по русскому языку средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения ученику шестого класса, которого учителя относили к «неуспевающим». На материале анализа

случая показано значение поддержки субъектной позиции ученика в учебной деятельности и ее решающая роль в условиях дистанционного обучения, как для преодоления учебных трудностей, так и для общего развития ребенка. Для качественного анализа дистанционных консультативных занятий использовалась многовекторная модель зоны ближайшего развития, на основе которой устанавливалась динамика по векторам, движение на которых инициирует консультант.

Ключевые слова: дистанционное обучение, рефлексивно-деятельностный подход, учебные трудности, «неуспевающие» дети, субъектная позиция, сотрудничество, осмысленная деятельность, рефлексия, зона ближайшего развития, вектор развития.

Для цитаты: Зарецкий В.К., Судакова Л.В. Помощь в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения: случай Мити // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 120—136. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280207>

ASSISTANCE IN OVERCOMING EDUCATIONAL DIFFICULTIES UTILIZING REFLECTIVE-ACTIVITY APPROACH IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING: THE CASE OF MITYA

VIKTOR K. ZARETSKII

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

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

e-mail: zar-victor@yandex.ru

LIYA V. SUDAKOVA

Moscow State University of Psychology & Education,
Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>,

e-mail: pl77-77@mail.ru

The article describes a case of providing counseling help in overcoming educational difficulties in the Russian language to a sixth-grade student, who was considered underachieving by teachers, utilizing the reflective-activity approach in the context of distance learning. The material of the case analysis shows the importance of supporting the student's agency in educational activities and its crucial role in

the conditions of distance learning both for overcoming learning difficulties and for the overall development of the child. For a qualitative analysis of remote consulting sessions, a multidimensional model of the zone of proximal development was used, that established the foundation for the dynamics of the vectors used by the counselor to initiate change.

Keywords: distance learning, reflective-activity approach, educational difficulties, underachieving children, subject position, cooperation, meaningful activity, reflection, zone of immediate development, vector of development.

For citation: Zaretskii V.K., Sudakova L.V. Assistance in Overcoming Educational Difficulties Utilizing Reflective-Activity Approach in the Context of Distance Learning: The Case of Mitya. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 120—136. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280207> (In Russ., abstr. in Engl.)

В данной работе рассматривается случай, который демонстрирует возможности оказания помощи учащимся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [6] в условиях дистанционного обучения, вынужденный переход на которое произошел в конце марта 2020 г. в связи с пандемией. До этого оказывать психолого-педагогическую помощь учащимся с трудностями в обучении дистанционно приходилось лишь эпизодически в силу каких-то особых обстоятельств, например, болезни ученика или невозможности откладывать занятия в связи с приближающимся экзаменом, удаленности консультанта и ученика друг от друга и т. п. При этом дистанционная работа рассматривалась как своего рода «неизбежное зло», некий ущербный вариант психолого-педагогической работы. Однако наш короткий опыт интенсивной работы в условиях дистанционного обучения, когда никакие другие варианты были невозможны, дает основания рассматривать дистанционное обучение, по крайней мере в режиме индивидуального консультирования, как вполне приемлемый, допустимый и даже обладающий своими преимуществами и ресурсами вид работы. Мы попробуем обосновать этот тезис на материале анализа случая оказания помощи в преодолении трудностей по русскому языку ученику шестого класса Мите, с которым в течение полутора месяцев было проведено 33 занятия.

Одним из ключевых принципов в работе РДП является помощь в становлении и укреплении у ребенка активной субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, что в дистанционной работе стало ключевым моментом, отправной точкой для успешного преодоления учебных трудностей. В РДП субъектная позиция понимается как «активное и осознанное личное отношение ребенка к осуществляемой учебной деятельности» [8, с. 114]. Переход в субъектную позицию, предполага-

ет готовность ребенка взять часть ответственности за обучение на себя, когда он становится соавтором консультативного занятия, входя в него с собственным замыслом. Наличие собственного замысла превращает само занятие в процесс его реализации, а в конце делает возможным и даже необходимым его рефлексию. Таким образом, ученик становится субъектом собственной деятельности и ее рефлексии, что и отражено в названии подхода — «рефлексивно-деятельностный». Схема «замысел — реализация — рефлексия», предложенная Н.Г. Алексеевым [1], является базовой для рефлексивно-деятельностного подхода, так как организация занятий на ее основе позволяет создать условия для инициации и укрепления субъектной позиции ученика, которая является необходимым условием запуска механизма саморазвития [5]. Связь изменений по различным векторам развития с процессом становления и укрепления субъектной позиции неоднократно описана на материале анализа ряда различных случаев [7; 8; 10].

Вынужденный переход на дистанционное обучение вернул нас к вечным и непонятым для школьника вопросам: «Зачем я пришел учиться в школу? Что я тут делаю? Кому это нужно?». Эти вопросы на протяжении многих лет обучения для ученика остаются открытыми. Нередко учеба воспринимается детьми как «нечто», необходимое для родителей, для учителей, для директора школы. У ребенка нет четкого понимания смысла учебной деятельности, и как правило ребенок находится в пассивной или негативной позиции по отношению к учебной деятельности [9], а учитель (родитель) видит ребенка в объектной позиции.

Отсутствие активной субъектной позиции по отношению к учебной деятельности приводит к трудностям для учителей, к невозможности проводить полноценные занятия в дистанционном формате, к невозможности проверить уровень знаний ребенка, так как во время занятия они пользуются подсказками из Интернета либо от родителей; кроме того невозможно понять присутствует ли ребенок на занятии, когда видеокамера у него не включена. Таким образом, те рычаги воздействия, которые учитель мог использовать на офлайн занятиях, не работают в дистанционном режиме.

Отсутствие субъектной позиции в дистанционном формате обучения ведет к невозможности преодоления учеником трудностей, встречающихся на его пути в изучении учебного материала. Появление трудности в учебной деятельности у ученика обычно воспринимается как нежелательный элемент обучения, который необходимо устранить, от которого следует избавиться или не замечать. «Негативное» отношение к ошибкам и трудностям в обучении школьников стало привычным и для учителей, и для учеников, и для их родителей. «Неуспевающие» дети превращаются в проблему для класса и для школы. На одну возникшую в

учебном процессе ошибку, для которой не был найден способ решения, накладывается другая, затем следующая — и вот уже образуется целый клубок неразрешимых проблем. Ребенок приобретает статус «неуспевающего», «необучаемого», у него начинает снижаться самооценка, пропадает ощущение самоэффективности, появляются признаки синдрома «выученной беспомощности» [5; 14].

Если в формате онлайн учитель может организовать работу ученика с его трудностями, поскольку, выполняя задание на глазах учителя, ученик демонстрирует свое знание и незнание материала, свои способы работы, делает ошибки и испытывает трудности в определенные моменты, то в формате онлайн учитель не имеет возможности все это увидеть. И если ученик захочет скрыть от учителя свои трудности и ошибки, у него есть много способов лишить учителя обратной связи. Работа с трудностями становится возможной только при условии, что ученик сам становится носителем идеи их преодоления и рассматривает учителя не как источник информации и карательную инстанцию, а как помощника, без которого он сам не сможет справиться со своими проблемами. Помощь учителя необходима ученику для успешной работы, а учителю, чтобы помогать, необходимо понимание того, что ученик знает и умеет, что не знает и не умеет, что делает не так, что понимает и не понимает, в какой именно помощи нуждается. Тогда ситуация ошибки и трудности может выступить для ребенка как ресурсная для развития.

В рефлексивно-деятельностном подходе, независимо от формата работы (онлайн или офлайн), трудность, возникшая в процессе обучения, рассматривается именно как ресурс для развития, преодоление которой способствует возникновению новообразований в эмоциональной, поведенческой, когнитивной сферах жизни ребенка. Эти новообразования можно проследить по векторам, представленным в многовекторной модели зоны ближайшего развития (ЗБР) [5], разработанной с опорой на концепцию Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [3; 4] и исследования, в которых содержались идеи различных направлений ЗБР, по которым может происходить развитие ребенка [2; 11; 12].

Работа в рефлексивно-деятельностном подходе предполагает использование средств, которые помогают ученику стать субъектом собственной учебной деятельности и способны привести к развитию не только по вектору учебной деятельности, но и по другим векторам: способность к сотрудничеству, способность к рефлексии, позиция в учебной деятельности, отношение к трудностям и ошибкам, представление о своих возможностях [10]. Векторов развития в личностной и когнитивной сфере может быть и больше, но здесь мы говорим о тех, динамику по которым инициирует консультант в работе по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Говоря о векторах развития в многовекторной модели ЗБР, мы не можем оставить без внимания основные принципы, которые помогают их развитию. Работа консультанта строится на отношениях сотрудничества ребенка со взрослым, в ходе которого согласовывается общий замысел занятия; этот общий замысел реализуется в совместной осмысленной деятельности ребенка со взрослым в зоне ближайшего развития и в рефлексии ребенком и взрослым собственной деятельности, как в ходе занятия, так и в конце занятия, в подведении общего итога занятия [7].

Анализ случаев практической работы с учебными трудностями, в режиме как онлайн, так и офлайн, показывает, что приведенные выше принципы — каждый в отдельности — не способны дать положительный результат в преодолении трудностей ученика. Выпадение одного элемента в системе рефлексивно-деятельностного подхода способно сломать работу всей системы и не дает возможности к развитию у ребенка когнитивных и личностных новообразований. В своей работе консультант, используя средства рефлексивно-деятельностного подхода, работая с учеником в его зоне ближайшего развития, помогает ребенку развивать и укреплять свою субъектную позицию по отношению к учебной деятельности, что способствует «активации и расширению его ресурсов для решения его проблем» [8]. Таким образом, мы можем сказать, что «... субъектная позиция — внутренний ресурс, активация которого важна для успешной психолого-педагогической помощи с точки зрения рефлексивно-деятельностного подхода и в данном подходе существуют средства, которые способствуют появлению и укреплению данной позиции» [7, с. 145].

Анализ случая Мити¹

В статье анализируется случай Мити — ученика 6-го класса, который считался «неуспевающим» по нескольким предметам в классе, в том числе и по русскому языку. Заниматься русским языком с консультантом Мите предложила его учитель, и в конце марта 2020 г. он начал работать в группе из пяти школьников его параллели. В школе было проведено три очных занятия, далее занятия было предложено проводить дистанционно, через Skype, в связи с карантином по случаю пандемии. Стоит отметить, что переход в дистанционный режим позволил расширить круг участников консультативных занятий. Кроме детей в занятии принимали участие в качестве наблюдателей студенты, учителя, психологи. Также следует отметить, что посещение занятий

¹ Имя ученика изменено.

было добровольным, без принуждения со стороны как консультанта, так и учителя по русскому языку, и это было одним из главных условий для посещения занятий. Кроме того, с учениками согласовывались периодичность занятий и их продолжительность. Сначала предполагалось проводить занятия один раз в неделю, затем два раза в неделю, а в каникулы возникла идея проводить занятия трижды в неделю, к чему ребята отнеслись вполне лояльно.

Исходный уровень грамотности и знаний по русскому языку у всех ребят был примерно одинаковым: ошибки на пропуск и замену букв свидетельствовали о несформированности навыка письма за начальную школу; ошибки на известные им правила указывали на то, что они не умеют пользоваться своим знанием при письме; отсутствие видения опасных мест (т. е. мест, где можно допустить ошибку) указывало на потенциальный источник многих ошибок — «раз я не вижу опасное место, то я над ним и не задумываюсь, не вспоминаю правило, не проверяю, пишу, как получится». Такие важные понятия, как «части слова», «части речи», «члены предложения», употреблялись как синонимы; в этом же ряду упоминались падежи и спряжения. Знания были в основном неточными и отрывочными, а те, которые были твердыми и точными (отдельные правила типа «жи-ши пиши с буквой и»), «существовали» отдельно от процесса написания слов, представляли собой своего рода теоретический багаж, который не использовался при письме. Объективная ситуация неуспеваемости по русскому языку (постоянные «двойки» за диктанты и письменные работы, выполняемые в классе) вынудила ребят согласиться на работу с консультантами из университета по рекомендации учителя русского языка. Изначально никакого собственного замысла на эту работу у ребят не было, как и какого-либо энтузиазма по отношению к ней. Скорее это было молчаливое согласие, так как отказываться было неудобно и безосновательно. Особым ресурсом Мити, отличающим его от других ребят, было то, что он серьезно занимался спортом, например, на некоторые тренировки ему приходилось вставать в пять утра. На учебе это могло отражаться негативно, но характер в таких условиях вырабатывался и нацеленность на достижения тоже. Еще одним событием, случившимся уже в ходе дополнительных консультационных занятий, была «пятерка», полученная за стихотворение, которое было выучено ребятами на втором занятии офлайн с использованием способа запоминания стихов, предложенного консультантом (остальные получили «четверки»). На том занятии Митя сначала столкнулся с проблемой способа запоминания стихов, а потом приобрел опыт его решения. Вскоре слово «способ» стало одним из основных в его лексиконе, как и слово «рефлексия» — процесс, который приводит к осознанию и перестройке способов собственной деятельности.

Попробуем рассказать по порядку об основных событиях, которые произошли в ходе последующих тридцати дистанционных занятий, и о новообразованиях по некоторым векторам, возникновение которых можно было наблюдать даже невооруженным глазом.

На первых трех дистанционных занятиях Митя мало чем отличался от других ребят: не включал камеру, выкрикивал наугад ответы, пытаюсь угадать правильный, переговаривался с ребятами во время занятия, домашние задания не делал. Он не пропускал занятия, приходил вовремя, но замысла своего он не имел и также, как и другие ребята, работал над «запятыми». Тема «запятых» была предложена одним из ребят и подхвачена остальными. Но на занятиях Митя проявлял активность в работе, отвечал громко и четко на вопросы консультанта (в ответах не было осознания, правильный ответ или не правильный, в тот момент Митя над этим не задумывался, действуя наугад), но он не стремился побыстрее закончить урок и убежать с занятий, не дослушав консультанта, так что можно было предположить, что у Мити есть, по крайней мере, какой-то интерес к занятиям. Можно было предположить, что у ребенка в ближайшее время проявится субъектная позиция. Его позиция была на тот момент «неопределенной»: собственное «субъектное» отношение никак не проявлялось, но и не было избегания, отлынивания, сопротивления.

На четвертое групповое дистанционное занятие Митя пришел с собственным замыслом и сразу включился в его обсуждение с консультантом, сказал, что хочет заниматься прямой и косвенной речью. Это был важный момент. До этого мы начали заниматься запятыми, и поскольку в постановке запятых при прямой речи у всех были ошибки, то на предыдущем занятии это правило вышло в эпицентр. По ходу «зацепили» правило, которое по программе проходят не в шестом, а в восьмом классе. Присутствующая на занятии учительница сказала, что им рано осваивать это правило, лучше пусть идут по программе шестого класса. Но зачем ждать два года, когда можно за две минуты разобраться с этим правилом. Может быть, то, что неуспевающие шестиклассники легко усвоили правило для восьмого класса, раздвинуло «горизонты» для Мити и побудило задуматься о том, чего еще он не знает, а мог бы освоить, но, так или иначе, он вдруг заявил, что хотел бы заняться косвенной речью. Особенность этого заявления обращает на себя внимание тем, что этот замысел «прямо» не вытекал из того, чем мы занимались на занятии (от прямой речи до косвенной большая дистанция). По Г.А. Цукерман, такого рода не вытекающие прямо из логики занятия заявления ученика являются признаками «деятельностного подхода» [13], т. е. проявления субъектного отношения ученика к учебной деятельности, как в чем-то определяющего ее содержание. В ходе занятия Митя был активен, проявлял заинтересованность. В конце занятия в рефлексии, с помощью

консультанта дал краткое понимание своей деятельности на занятии, которое проводилось в соответствии с его собственным замыслом, он занимался тем, что сам инициировал: «понял, как ставятся знаки препинания в прямой и косвенной речи» (кстати, никто из ребят в рефлексии про косвенную речь не сказал). Мы предполагаем, что появление собственного замысла можно считать первым шагом к становлению устойчивой активной субъектной позиции, что в последствии и стало основным стержнем в работе с Митей.

После этого занятия Митя попросил консультанта о дополнительных занятиях, в том числе и по выходным дням, и забегая вперед отметим, что в апреле это были дополнительные субботы, а в период майских праздников, по инициативе ученика, было принято совместное с консультантом решение о ежедневных занятиях по русскому языку. Таким образом, на момент написания настоящей статьи с Митей проведены 32 дистанционных консультации за полтора месяца.

Одной из ключевых проблем в освоении русского языка для Мити было то, что он не обращал внимания на смысл слов в предложении, что создавало дополнительные ошибки в грамотном написании слов в предложениях. Он не понимал, каким образом слова связаны в предложении, не привык задумываться над этим, не мог определить, каким членом является слово в предложении, затруднялся определить, какой частью речи является слово, не мог найти слово, от которого следует задать вопрос к другому слову в предложении, и не понимал, зачем нужно знать лексическое значение слова в предложении.

Шестнадцатое и семнадцатое занятия для Мити были особенно тяжелыми, на этих занятиях работали в самом эпицентре проблемы ребенка в зоне ближайшего развития, двенадцать минут ушло на поиск слова, от которого можно задать вопрос к слову «по-другому» в предложении. Совместно с консультантом он учился обращать внимание на смысл слова в предложении. На этом занятии ему еще не удастся самостоятельно справиться с поставленной задачей. Это для него трудность, но трудность в этом контексте выступает как ресурс к развитию, пониманию и осмыслению своей деятельности. Наличие трудности не расстроило Митю, он не прекратил занятие, трудность помогла ему осознать то, с чем надо еще поработать (в этом и проявляется ресурс трудности для развития). Митя уже не стремился сразу давать ответ, не задумываясь о его правильности, сказать наугад, в речи Мити появилась фраза: «Я думаю, как написать». Он думал от нескольких секунд до нескольких минут и отвечал в большинстве случаев правильно. Обращая внимание на этот факт, можно сказать, что у ребенка меняется способ мышления, в процессе преодоления учебных трудностей происходят изменения в личностной и когнитивной сфере, «... создавая усло-

вия для своего рода скачка в развитии, переходу в новое качество сразу многих функций и свойств» [7, с. 142]. Кроме того, важно отметить, что занятия ученик посещает добровольно, и дистанционный формат дает возможность покинуть занятие в любой момент, но самоопределение, понимание смысла его участия в занятии, активная субъектная позиция, реализация своего собственного замысла не позволяют ему этого сделать, даже тогда, когда очень трудно и хочется все бросить.

Упорство Мити в стремлении изучить русский язык поражало и поражает до сих пор. Дистанционные занятия по русскому языку Митя посещал четыре или пять раз в неделю, т. е. он посещал и групповые, и индивидуальные занятия, используя любую возможность, при наличии свободного времени, однажды это был перерыв между его школьными уроками. Так, например, одно из занятий, когда у Мити и других ребят были уроки в школе, консультант решил посмотреть в действии новую игру на определение членов предложения со студентами и психологом, без участия детей. Игра на определение членов предложения не была случайностью, придуманной забавы ради, играя в нее, участникам необходимо знать и уметь применять правила грамотного письма в русском языке, знать все члены предложения и все части речи, в том числе изменения частей речи по падежам, числам, родам и т. п. Митя в этот день, увидев, что в скайпе проходят занятия, решил присоединиться в перерывах между уроками, а после окончания уроков, т. е. после шестого урока, смог уже принимать участие в новой игре. Таким образом, можно отметить, что *дистанционный формат в некоторых случаях расширяет границы и способствует активной вовлеченности в процесс сотрудничества со взрослыми из активной субъектной позиции к учебной деятельности, расширению зоны ближайшего развития ученика, способствует общему развитию в личностной, когнитивной и эмоционально-волевой сфере.*

Участие в игре совместно со взрослыми изменило формат занятий; с одной стороны, это увлекательное занятие, в котором принимают участие и взрослые участники занятий (студенты, психолог), и школьники, где каждый выступает в субъектной позиции, а с другой стороны, в игровой форме происходит усвоение и повторение как нового материала, так и пройденного, и выявляются новые трудности, которые предстоит разрешать на этом занятии или на последующих, в зависимости от уровня их сложности и объема, а также готовности ребенка с ними работать. В игровой форме за пять занятий наметились значительные изменения в понимании смыслового значения слова — определение смысла вышло на первый план. Кроме того, в рефлексии одного из занятий Митя продемонстрировал высокий уровень обобщения, соединив в единое звено свою работу на предыдущих занятиях по освоению отдельных правил русского языка и результаты игры. Получается, что дистанционный формат со-

единил участников не просто из разных районов Москвы, но и из разных уголков нашей страны и способствовал преодолению учебных трудностей.

В настоящее время Митя продолжает заниматься русским языком с консультантом и каждое занятие либо демонстрирует раскрытие нового вектора, либо отмечается положительная динамика в движении по одному из уже активизировавшихся векторов развития. Следует отметить, что Митю в его стремлении заниматься русским языком, возможно, поддерживают его родители. Митя совместно с родителями играет в игры, предлагаемые консультантом, т. е. на словообразование, игру в члены предложения, в части речи, вместе они ищут ответы на коварные вопросы консультанта, например, последнюю неизвестную ребенку часть слова, которой оказался интерфикс, Митя с родителями два занятия искали — и нашли. Кроме того, они пишут диктанты на пройденные темы, в ходе которых выявляются узкие места в знаниях ребенка, трансформируемые в очередной запрос к консультанту.

В дистанционном формате работы по преодолению учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода роль родителя не менее важная, чем роль консультанта или самого школьника. Но консультант не возлагает на родителей функцию обучения, приветствуется желание родителей разделить с ребенком его возросший энтузиазм в учении, желание понять и услышать радость о новых открытиях сына или дочери или просто не мешать обучению. Иногда к занятиям присоединяются одноклассники Мити, а минут через пятнадцать—двадцать отключаются. Можно лишь догадываться, что мешает детям заниматься дополнительно, при том, что желание, самоопределение и активная субъектная позиция у детей, занимающихся с консультантом, есть. Как нам стало известно, ребята, не имеющие возможности заниматься с консультантом, просматривают материал каждого занятия самостоятельно, так как *видеозаписи занятий и конспекты занятия выкладываются в общий чат, что тоже можно назвать плюсом дистанционного обучения.*

Заключение

Случай Мити можно назвать наглядной демонстрацией эффективности оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода в условиях дистанционного обучения. Стартовая позиция «неуспевающего» ученика осталась в прошлом. Развитие ребенка, инициированное консультантом в онлайн формате, осуществлялось в нескольких векторах многовекторной модели ЗБР: по вектору способности к сотрудничеству, по вектору способности к рефлексии, по вектору позиции в учебной деятельности, по вектору отно-

шения к учебным трудностям, по вектору представления о своих возможностях, по вектору учебной деятельности. Рассмотрим эти векторы подробнее:

— *вектор способности к сотрудничеству*, когда ученик способен вступить в смысловой, позиционный и эмоциональный контакт. За время занятий Мите пришлось сотрудничать не только с консультантом. Эти занятия стали обучающими не только для Мити, но и для студентов, которые осваивают работу в рефлексивно-деятельностном подходе. Таким образом, в начале занятий Митя взаимодействовал только с консультантом. И этот контакт строился на основе сотрудничества из субъектной позиции ученика и консультанта. Постепенно в консультативное занятие включались студенты и психологи; кроме того, одно из занятий с Митей было проведено как демонстративное, на обучающем семинаре у студентов первого курса, и он с этим справился. На последних занятиях, во время майских каникул, студенты и психолог активно участвовали в занятии, перестав быть просто наблюдателями, но активно сотрудничая с ребенком;

— *вектор способности к рефлексии*, когда ученик способен отвечать на рефлексивные вопросы и соотносить способы своей деятельности и ее результаты. В ходе занятий мы имели возможность наблюдать положительную динамику по данному вектору. Митя прошел путь от обозначения в рефлексии простого описания своих действий на уроке, ограничиваясь фразами «Мы занимались тем-то и тем-то», до способности самостоятельно выделить свои трудности в освоении материала, без помощи рефлексивных вопросов консультанта. С того момента, когда у него появился свой замысел, он начинает говорить о том, как замысел реализовался, соответственно появляется фиксация достижений и трудностей. В какой-то момент главным словом в рефлексии становится слово «способ». Способ — это то, над чем шла работа на занятиях, то, что испытывалось, то, что удалось выработать, то, что себя зарекомендовало как надежное средство. Благодаря рефлексивным вопросам консультанта, Митя начинает различать, что он мог делать сам, чего не мог, для чего нужна была помощь консультанта. Далее сам говорит об этом в рефлексии, без рефлексивных вопросов консультанта. Наконец, сам без напоминаний осуществляет рефлексию, когда занятие подходит к концу, при этом делает это с явным энтузиазмом, поскольку приятно фиксировать, что вчерашние трудности, становятся сегодняшними достижениями;

— *позиция в учебной деятельности*, когда ученик занимает определенную позицию в учебной деятельности (позиция может быть субъектной, объектной, негативной и пассивной). В ходе занятий Митя перешел из неопределенной позиции в устойчивую субъектную позицию, сформировав

ровав и выразив свой замысел на четвертом занятии, что стало ресурсом к развитию в когнитивной и личностной сферах. На первых занятиях он принимал замысел других учеников или консультанта, потом у него появился собственный замысел, который он начал реализовывать, а на последних занятиях он задает темп занятию, настаивает на выполнении заданий в определенной последовательности, устанавливает очередность в разборах слов или предложениях, его активность в субъектной позиции постоянно возрастает;

— *отношение к трудностям и ошибкам*, когда ученик способен адекватно оценить потенциальную или реально возникшую трудность и выбрать конструктивный способ ее разрешения. Можно сказать, что на занятиях у Мити трудности появлялись постоянно, но он не расстраивался, и трудности становились новым замыслом, ресурсом к развитию. Кроме работы на консультативном занятии, Митя активно решает сложные задания с родителями;

— *вектор представления о своих возможностях (самоэффективность)*, когда проявляется позиция ученика к своим возможностям в учебной деятельности. Митя постепенно от занятия к занятию начинает браться за решение любых сложных задач, при этом есть понимание, что если в решении задачи возникнут сложности, то ему нужно еще многому научиться. Это происходит благодаря отчетливой картине яркой динамики, осознанию того, за счет чего достигнуто решение задачи, появляется уверенность в разрешимости любых проблем. Самоэффективность растет пропорционально росту достижений и осознанию того, как достижения связаны с «вооруженностью способами». Критичность тоже возрастает, так как Митя отчетливо осознает, что еще пока не может сделать, чему нужно научиться, что нужно делать для того, чтобы научиться;

— *вектор учебной деятельности*, когда через совместную деятельность консультанта и ребенка происходит разрешение поставленных учебных задач. Митя научился решать задачи разного уровня сложности, как совместно с консультантом, так и без него. Появилось стойкое желание думать, прежде чем ответить на вопрос, и количество правильно решенных задач увеличилось, учебные трудности удается успешно преодолевать.

В случае с Митей мы можем констатировать тот факт, что он от уровня «неуспевающего» ученика поднялся на уровень, позволивший ему решать задачи выше уровня 6-го класса.

На двадцать девятом дистанционном занятии Митя помогал задавать вопрос от одного слова к другому студентке, у которой с этим были затруднения. В настоящее время данную трудность ему удалось преодолеть, он проявляет способность не только выявить трудность у себя, но и помочь другому. Он следит за процессом работы на занятии других

участников, не отвлекается от обучения, даже помогает одноклассникам, присоединяющимся к занятиям. Работает на одном уровне со взрослыми участниками группы, не чувствуя себя ниже по уровню знаний. Идея, что можно писать грамотно (без ошибок!) для него уже не выглядит нереальной. Это вопрос времени и усилий. Времени и усилий Мите не жалко. Жалко, что праздник 9 мая, по его словам, был омрачен тем, что в этот день (единственный за майские каникулы) не было занятий по русскому языку.

Таким образом, опираясь на практический опыт оказания помощи в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода, можно отметить, что дистанционный формат обучения дает возможность достижения положительных результатов в учебной деятельности при совместной осознанной работе учителя и ученика, находящегося в субъектной позиции. Кроме того, для ученика в активной субъектной позиции дистанционный формат предлагает дополнительные ресурсы к обучению, а именно возможность заниматься из любой точки страны, а также возможность использовать видеозаписи и конспекты занятий для повторения, закрепления, изучения материала при пропуске занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... д-ра. психол. наук в виде научного доклада. М., 2002. 41 с.
2. *Белопольская Н.Л.* Компоненты зоны ближайшего развития у детей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19—27.
3. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 243—385.
4. *Выготский Л.С.* Мышление и речь: психологические исследования. М.; Л.: Гос. Учеб.-пед. изд-во, 1934. 324 с.
5. *Зарецкий В.К.* Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3. № 3. С. 96—104.
6. *Зарецкий В.К.* Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8—37.
7. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода: случай Дениса Г. // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 2. С. 142—156. doi:10.17759/cpp.2015230209
8. *Зарецкий В.К., Зарецкий Ю.В.* Субъектная позиция ребенка в преодолении учебных трудностей (случай из практики) // Консультативная психология и психотерапия. 2012. Т. 20. № 2. С. 110—133.

9. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 110—128.
10. Николаевская И.А. Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 1. С. 186—203. URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n1/Nikolaevskaya_full.shtml (дата обращения: 29.04.2020). doi:10.17759/cpse.2020090110
11. Обухова Л.Ф., Корепанова И.А. Гипотетическая пространственно-временная схема ЗБР // Концепция зоны ближайшего развития: хрестоматия / Под ред. И.А. Корепановой. М.: АНО ПЭБ, 2008. С. 107—115.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
13. Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., и др. О критериях деятельностиной педагогики // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 105—116. doi:10.17759/chp.2019150311
14. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on “cognates of personal control” // Applied and Preventive Psychology. 1992. Vol. 1 (2). P. 119—120. doi:10.1016/S0962-1849(05)80152-0

REFERENCES

1. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya refleksivnogo myshleniya: dis. ... dokt. psikhol. n. v vide nauchnogo doklada [Designing the Conditions for the Development of Reflexive Thinking: Dr. Sc. (Psychology) diss. in the form of a scientific report]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Belopol'skaya N.L. Komponenty zony blizhaishego razvitiya u detei [Components of the zone of proximal development in children]. *Voprosy Psikhologii*, 1997, no. 1, pp. 19—27.
3. Vygotskii L.S. Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii [Issues of child (age) psychology]. In El'konin D.B. (ed.). *Sobranie sochinenii: v 6 t. T.4. Detskaya psikhologiya* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1984, pp. 243—385.
4. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and speech: psychological research]. Moscow; Leningrad: Gos. Ucheb.-ped. Publ., 1934. 324 p.
5. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of proximal development: what Vygotsky had not time to write about]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2007. Vol. 3 (3), pp. 96—104. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoj psikhologicheskoi pomoshchi [Development and essence of reflective-activity approach in psychological and research subject]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 8—37. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Opyt okazaniya psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi sredstvami refleksivno-deyatel'nostnogo podkhoda: sluchai Denisa G.

- [Practice of psychologo-pedagogical help by the resources of reflective-activity approach: Case of Denis G.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015. Vol. 23 (2), pp. 142—156. doi:10.17759/cpp.2015230209. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaretskii V.K., Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya rebenka v preodolenii uchebnykh trudnostei (sluchai iz praktiki) [Subject position of the child in overcoming learning difficulties (case study)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2012. Vol. 20 (2), pp. 110—133. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 110—128. (In Russ., abstr. in Engl.).
 10. Nikolaevskaya I.A. Situatsionno-vektornyi analiz stenogramm zanyatii po preodoleniyu uchebnykh trudnostei: analiz sluchaya [Situational-Vectorial Analysis of Transcripts of Sessions, Aimed at Overcoming of Learning Difficulties: A Case Study] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [Clinical Psychology and Special Education], 2020. Vol. 9 (1), pp. 186—203. Available at: https://psyjournals.ru/psyclin/2020/n1/Nikolaevskaya_full.shtml (Accessed 29.04.2020). doi:10.17759/cpse.2020090110. (In Russ., abstr. in Engl.).
 11. Obukhova L.F. Korepanova I.A. Gipoteticheskaya prostranstvenno-vremennaya skhema ZBR [Hypothetical spatial-temporal scheme of the Zone of Proximal Development]. In Korepanova I.A. (ed.). *Kontseptsiya zony blizhaishego razvitiya: khrestomatiya* [Concept of the zone of proximal development: anthology]. Moscow: ANO PEB, 2008, pp. 107—115.
 12. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Textbook for universities]. Moscow: Shkola-Press, 1995. 384 p.
 13. Tsukerman G.A., Bilibina T.M., Vinogradova O.M., et al. O kriteriyakh deyatel'nostnoi pedagogiki [On the Criteria of Activity-Based Education]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2019. Vol. 15 (3), pp. 105—116. doi:10.17759/chp.2019150311. (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on "cognates of personal control". *Applied and Preventive Psychology*, 1992. Vol. 1 (2), pp. 119—120. doi:10.1016/S0962-1849(05)80152-0

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

Судакова Лия Викторовна, студентка 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: pl77-77@mail.ru

Information about the authors

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

Liya V. Sudakova, Student, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Department of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0099-2447>, e-mail: pl77-77@mail.ru

Получена 10.05.2020

Received 10.05.2020

Принята в печать 13.05.2020

Accepted 13.05.2020