

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ РЕБЕНКА В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ (СЛУЧАЙ ИЗ ПРАКТИКИ)

Ю.В. ЗАРЕЦКИЙ, В.К. ЗАРЕЦКИЙ

В статье описан случай оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей учащемуся школы VIII вида с использованием технологии рефлексивно-деятельностного подхода, одним из основных принципов которого является поддержка и укрепление субъектной позиции ребенка по отношению к учебной деятельности. Проведен качественный анализ хода учебных занятий, а также данных, полученных в результате экспериментов, по решению творческих задач до и после занятий. Анализ показывает, как в ходе занятий возникает и развивается субъектная позиция ученика, и как это позитивно отражается на его способности преодолевать трудности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, учебные трудности, рефлексивно-деятельностный подход, субъектная позиция, анализ случая, умственная отсталость, эпилепсия.

Психологическое консультирование и педагогика

Возможно, появление статьи с таким названием в журнале, освещающем проблемы консультативной психологии и психотерапии, многим читателям покажется несколько неожиданным. Действительно, в профессиональном сознании психотерапия и педагогика представляют собой разные сферы деятельности, а психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей рассматривается скорее как коррекционно-развивающая деятельность, чем как вид консультативной или психотерапевтической помощи.

Мы же исходим из того, что связь между психотерапией и педагогикой, консультированием и психолого-педагогической помощью, во-первых, несомненно существует, а во-вторых, гораздо более сложная и глубокая, чем это может показаться на первый взгляд. Сложность и глу-

бина их связи обусловлены тем, что соприкосновение (взаимное пересечение) позиций психотерапевта (консультанта) и педагога-психолога возникает в контексте таких проблем, как *развитие человека, эффективность помощи (консультативной, психотерапевтической, психолого-педагогической), роль субъекта, которому адресована помощь в процессе изменений*, которые, в свою очередь, ведут в случае психотерапевтической деятельности к освобождению от проблем и симптомов, с которыми клиент обращается, а в случае психолого-педагогической деятельности — к преодолению проблем, которые обуславливают учебные трудности. Близость по смыслу последних формулировок видна невооруженным глазом.

Кроме того, практикам хорошо известно, что как психотерапевтическая помощь может иметь эффектом нормализацию учебной деятельности, так и эффективная психолого-педагогическая помощь может способствовать не только преодолению учебных трудностей, но и вести к развитию ребенка, к разного рода позитивным когнитивным и личностным изменениям. Если к этому добавить, что всякая психотерапевтическая и консультативная деятельность содержит элементы обучения клиента, а хорошее — «вдохновляющее» — обучение имеет психотерапевтический эффект, то психотерапия и педагогика оказываются гораздо ближе к друг другу, чем отраслевые ведомства, к которым они относятся (здравоохранение и образование), так как с различных сторон и позиций они выходят на одну и ту же проблему — развитие человека. И если исследование процессов, происходящих в психотерапии, в контексте проблемы развития человека лишь относительно недавно было признано одним из основных вопросов [Холмогорова, 2011], то проблема взаимосвязи обучения и развития является одной из наиболее острых для психологии и педагогики на протяжении уже почти сотни лет [Выготский, 1984].

При обсуждении проблем «обучение и развитие», «психотерапия и развитие», «психолого-педагогическая помощь и развитие» актуальным становится обращение к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [Холмогорова, Зарецкий, 2011], так как в ней заложены и частично сформулированы некоторые положения, выходящие за рамки теоретических вопросов возрастной психологии, и имеющие прямое отношение к обеим указанным выше практикам. Кратко их перечислим, надеясь, что они достаточно широко известны:

- обучение ведет за собой развитие;
- развитие происходит в процессе активной деятельности самого человека как субъекта этой деятельности;

- развитие ребенка происходит в его сотрудничестве со взрослым, в процессе освоения культурно-исторического опыта, носителем которого взрослый является;

- развитие ребенка в обучении происходит, если его совместная деятельность осуществляется в зоне ближайшего развития, т. е. в зоне того, что ребенок не может сделать сам, но может сделать с помощью взрослого;

- последнее означает не только (и не столько) овладение учебным материалом, но и (в первую очередь) широкий спектр когнитивных и личностных изменений, которые могут происходить в учебной деятельности;

- это дало основание Л.С. Выготскому выдвинуть тезис, что «один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии».

С нашей точки зрения, центральным тезисом является положение о зоне ближайшего развития, так как оно, во-первых, является ключом к пониманию, как можно операционально помыслить процесс развития¹; во-вторых, подчеркивает субъектность позиции ребенка, поскольку *сотрудничество*, на котором делает акцент Л.С. Выготский (1984), возможно только между двумя субъектами; в-третьих, задает критерий эффективности помощи взрослому: организуемая им деятельность должна быть трудной, но доступной ребенку, а помощь должна способствовать расширению области того, что ребенок может сделать сам, т. е. развитию его субъектности [Зарецкий, 2008].

Если мы обратимся к современным представлениям об условиях эффективности психотерапии [Холмогорова, 2011], то, например, К. Граве отмечал как важнейший фактор успешности психотерапии — сензитивность психотерапевта к актуализации ресурсов пациента и умению их активизировать. Одно из сформулированных им на основании своих эмпирических исследований правил в качестве общего для разных методов оказания психотерапевтической помощи, — не активизировать проблему до тех пор, пока не активизированы ресурсы клиента для ее решения [Граве, 2006]. Другими словами, не следует ставить клиента перед проблемой, для решения которой еще не созрели ресурсы, т. е. актуальной, но пока недоступной, лежащей за пределами «зоны ближайшего развития». Легко увидеть, что здесь, во-первых, подчеркивается роль ресурсов самого клиента (его субъектности, сказали бы мы), а также то,

¹ Развитие здесь может быть описано как движение границы зоны ближайшего развития, переход того, что ребенок первоначально мог сделать только совместно со взрослым, в арсенал его внутренних средств.

что в процессе психотерапевтической работы ресурсы клиента возрастают (т. е. укрепляется его субъектность), благодаря чему некоторые проблемы, которые были недоступны для решения на одном этапе работы, становятся доступными на другом этапе (т. е. по мере расширения границ зоны ближайшего развития).

Вопрос о значении понятия «зона ближайшего развития» для организации психотерапевтического процесса, содействующего развитию, подробно разбирается в работе А.Б. Холмогоровой и В.К. Зарецкого (2011), поэтому мы не будем далее на нем останавливаться. Сформулируем основной предмет данной статьи в контексте вышесказанного. *Статья посвящена анализу случая, в котором психолог, оказывая психолого-педагогическую помощь в преодолении учебных трудностей ребенку, целенаправленно строил свою деятельность таким образом, чтобы способствовать развитию и укреплению его субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, или, говоря другими словами, чтобы способствовать активизации и расширению его ресурсов для решения его проблем.*

Субъектная позиция в этом контексте рассматривается нами как «способность ребенка (клиента) занимать активную позицию по отношению к собственным проблемам, определять, направлять и регулировать деятельность по их решению» [Холмогорова, Зарецкий, 2011, с. 115].

Субъектная позиция как ресурс в процессе обучения

Сталкиваясь с теми или иными трудностями в процессе обучения приходится практически каждому ребенку и учителю. Кому-то удастся справиться за счет собственных ресурсов, родителей, благодаря стараниям учителя или совместными усилиями. Однако в каждом образовательном учреждении остается группа детей, которые в какой-то момент не могут преодолеть затруднение. Такой негативный опыт может накапливаться, что способствует появлению нарушений вторичного уровня, т. е. обусловленных не причинами первично-органического характера, а средовыми факторами и приобретенным опытом [Коробейников, 2012]. Это очень большая группа, в которую входят и дети с умственной отсталостью, и дети с задержкой психического развития, и подростки с девиантным поведением, и многие учащиеся общеобразовательных школ. Многолетняя неуспешность формирует негативное отношение к учебе, лишает ребенка веры в собственные возможности, блокирует познавательную активность, что снижает его адаптационные ресурсы. Нередко такие дети, посещая школьные занятия, продолжают выполнять задания, но не пытаются вникнуть в их суть и осмыслить собственные

действия. И с этой точки зрения перестают быть субъектами учебной деятельности в точном смысле этого слова.

Важным ресурсом в нормализации ситуации, обусловленной хроническими учебными неудачами, является психолого-педагогическая помощь, направленная на пробуждение и укрепление субъектной позиции ребенка по отношению к учебной деятельности.

Понятия субъектности и субъектной позиции начали активно разрабатываться в психологии и педагогике сравнительно недавно — в конце 90-х — начале 2000-х годов, и сразу же наметились различные подходы к их пониманию. В самом общем виде под субъектной позицией понимают «авторство человека в собственно жизнедеятельности» [Обухов, 2010, с. 45], «способность человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [Слободчиков, 2003, с. 20].

В данной статье речь пойдет, в первую очередь, о субъектной позиции, понимаемой как *осознанное личное отношение ребенка к осуществляемой учебной деятельности*.

В типичной образовательной практике ученик занимает «страдательную» позицию «объекта», т. е. учитель готовит план урока, дает задание, объясняет материал, дает образец, а ученик подчиняется и делает то, что говорит учитель. То есть ответственность целиком и полностью лежит на учителе, а у ученика формируется «безответственное» отношение к учебе, т.е. его субъектная позиция подавляется и может поддерживаться только собственными познавательными интересами ученика. В ситуации хронического неуспеха собственная познавательная активность постепенно блокируется, и если его субъектная позиция специальным образом не поддерживается, то в пределе эта ситуация чревата перерастанием в состояние, которое М. Селигмен назвал «выученной беспомощностью» [Seligman, 2002].

Напротив, создавая условия для актуализации и укрепления субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, учитель, передавая вместе с правом выбора часть ответственности, вызывает к жизни принципиально важные для развития ребенка ресурсы, а именно: желание изменить ситуацию; веру в то, что ее можно изменить; готовность прилагать усилия; способность конструктивно переживать неуспех, извлекая пользу из негативного опыта; рефлексивность, позволяющую осмысливать неадекватные способы действия и конструировать новые, более совершенные. Занимая субъектную позицию, ребенок начинает действовать осмысленно и стремится сам находить ресурсы для достижения учебных целей.

Для создания необходимых условий становления субъектной позиции ребенка мы опираемся на рефлексивно-деятельностный подход (РДП) [Зарецкий, 2008]. В рамках практики РДП есть успешный опыт оказания помощи в преодолении учебных трудностей, выстроены концептуальные представления о связи обучения и развития в русле культурно-исторической психологии, основополагающим тезисом для теории и практики РДП являются отношения сотрудничества учителя и ученика, в которых ученик выступает в субъектной позиции по отношению к учебной деятельности и собственному развитию. *В РДП субъектная позиция выступает и как ресурс, опираясь на который оказывается помощь, и как мишень помощи, направленной на развитие и укрепление субъектной позиции и тем самым умножения ресурсов ученика.* Мы полагаем, что в процессе становления и укрепления субъектной позиции создаются условия для развития ребенка по самым разным направлениям, связанным с позитивным опытом преодоления учебных трудностей, или, говоря словами Л.С. Выготского, мы вправе ожидать, что такого рода шаг в обучении «может дать сто шагов в развитии» [Выготский, 1982, с. 230].

Замысел и методы исследования

Основной целью данного исследования был **анализ условий, в которых происходит развитие субъектной позиции.** Замысел заключался в следующем — провести серию учебных занятий с учащимися школы-интерната VIII вида, оказывая психолого-педагогическую помощь в преодолении учебных трудностей средствами РДП, и зафиксировать когнитивные и личностные изменения, возникающие в ходе занятий. В качестве средства фиксации картины мышления и поведения ребенка в проблемной ситуации до занятий и установления когнитивно-личностных изменений после них использовались творческие задачи, о которых будет сказано ниже.

Занятия осуществлялись на базе школы-интерната VIII вида с учащимися 5-го класса, два-три раза в неделю, после основных школьных занятий. Кандидатуры Саши О. и Сережи В. предложила завуч по средней школе, им были предложены дополнительные занятия с условием, что предмет они смогут выбрать самостоятельно. Время занятий никак не нормировалось. Введение жесткого регламента в данном случае представлялось неуместным, так как эти занятия осуществляются по доброй воле и ограничения по времени могли бы вести к разрушению контакта. В случае ненормированного регламента у ребенка появляется возможность закончить занятие раньше или продлить его при желании и наличия замысла продолжать работу.

Все занятия, кроме первых трех, в которых главным было установление контакта, записывались на диктофон с целью последующего анализа. Дети также имели возможность прослушать эти записи.

В данной статье будут представлены результаты анализа случая Саши О., у которого на тот момент стоял **диагноз легкая степень умственной отсталости и эпилепсия**.

Мы предположили, что субъектная позиция *может проявляться в высказываниях, в которых ребенок использует местоимения «я», «мое», «меня» и т. д.*, поэтому каждая ситуация, где появлялось одно из этих местоимений, подвергалась анализу для установления, какие действия консультанта способствовали актуализации субъектной позиции. *Еще одним критерием проявления субъектной позиции, на который мы опирались в ходе анализа, была конструктивная инициатива ребенка в ходе занятия*, т. е. его действия, которые могут быть проинтерпретированы как «действия субъекта» (а не исполнителя «воли» взрослого).

Также анализировалась комплексная реакция на трудность, т. е.: эмоциональные, когнитивные (в опоре на речевую продукцию) и поведенческие проявления в ситуации затруднения, поскольку занятия были направлены на преодоление учебных трудностей и развитие способности преодолевать их самостоятельно, опираясь на опыт, полученный в совместной деятельности с психологом.

Анализ динамики развития субъектной позиции в ходе занятий

Всего было проведено девять учебных занятий. Первые три были направлены на установление эмоционально-смыслового контакта, т. е. выстраивание межличностных отношений, прояснение позиций консультанта и Саши, а также определение совместного замысла занятий. На первой встрече произошло знакомство, обсуждение интересов и трудностей ученика. Второе занятие длилось всего 10 минут. За это время консультант с Сашей успели только обменяться впечатлениями за неделю, так как в этот день было мероприятие, на которое мальчик был вынужден пойти. На третьем занятии Саша с удовольствием рассказывал, как провел выходные дома, но к середине встречи ему удалось настроиться на рабочий лад и наконец-то определиться, что ему дается труднее всего — задачи по математике. Поскольку изначально мальчику очень трудно было выбрать, чем он хочет заниматься, консультант предложил ему выбрать что-то, что ему дается труднее всего, но и тут оказалось не все так просто, чтобы с этим разобраться, понадобилось фактически две встречи. Впоследствии с 4-го по 9-е занятие с консультантом осуществлялась психолого-педагогическая помощь по преодолению учебных трудностей, эти занятия записывались на диктофон.

Работа, направленная на развитие субъектной позиции, была стержневой для всех занятий. Изначально субъектной позиции у Саши как таковой не было. Он очень послушный мальчик, который всегда соглашался с учителем и всегда старался действовать так, как ему говорят взрослые. Было очень непросто добиться от него собственного выбора тематики занятий, ему казалось, что консультант сделает это лучше, чем он. Для него было важнее не то, чем заниматься, а просто сама возможность общения с новым человеком.

Впервые позиция субъекта, которую в речи можно увидеть по использованию местоимения «я», появилась на 4-м занятии.

Ю.: Нет, ну как же ты не знаешь условие и вопрос. Ну, ты его по идее знаешь, но вспомнить не можешь.

С.: Нде... Велосипедист едет со скоростью 35 км/ч, автобус 70 км/ч, а машина на 125 км/ч, чем автобус... Нет. Придумал какую-то ерунду.

Ю.: Не, ну не ерунду, просто давай подумаем.

С.: У вас тоже ручка пилот.

Ю.: Угу.

С.: У меня тоже, только синяя.

Ю.: Давай думать. Тебе сказать, какое правильное условие? Или ты еще попробуешь вспомнить?

С.: Ну попробую.

Ю.: Ну давай.

С.: Велосипедист едет со скоростью 35 км/час, автобус 70 км/час, а машина 125 км/час. Сколько всего км едет, едут, едет транспорт.

Ю.: Вот.. Теперь вспомнил, ну почти. Условие правильно вспомнил, это был последний вопрос. А были еще два вопроса.

С.: Какие?

Ю.: Два еще осталось.

С.: Нет, еще два?!! Это что получается, в пять действий?

Ю.: Три вопроса в задаче было, действий не знаю.

С.: Ну сколько... Нам всегда говорили. Софья Сергеевна и Венера Федоровна, бывшая учитель. Она всегда говорила, сколько вопросов, столько и решений, ну действий, значит, получается, пять действий... три да еще два.

Ю.: Стоп, стоп, стоп... погоди. А где три?

С.: Вот раз.

Ю.: А это какой вопрос? В чем вопрос-то заключается? Ты эти вопросы не озвучивал.

С.: Почему, **я озвучивал.**

Мы предполагаем, что фраза «я озвучивал» указывает на зарождение субъектной позиции, так как здесь Саша начинает спорить с консультантом и делает это от своего лица.

Что же привело к появлению (проявлению) субъектной позиции в данной ситуации? Во-первых, как нам кажется, благодаря тому, что консультант практически во всех своих репликах использует не безличные вопросы и высказывания, а обращенные к Саше (местоимение «ты»), он начал чувствовать, что консультант работает именно с ним. Во-вторых, сама логика ситуации, воспринимаемой Сашей как конфликт (непонимание со стороны консультанта), привела к необходимости активного отстаивания собственной позиции.

На пятом занятии субъектная позиция в речи стала более выражена, приведем фрагменты.

Ю.: Возьмем две задачи. В одной будешь только решение писать, а в другой надо будет сделать краткую запись.

С.: **А я сам смогу выбрать?**

Ю.: Я постараюсь, чтобы они были одинаковыми. Но выбрать можешь сам.

В этом моменте мы видим, что появляется запрос из субъектной позиции, Саша хочет сам выбрать то, чем он будет заниматься. Консультант же, в свою очередь, поддерживает это желание, что, по нашему мнению, способствует укреплению уже появившейся позиции субъекта.

К концу пятого занятия практически каждое свое суждение Саша начинает с местоимения «я».

С.: **Я выбрал из двух задач** про класс и про конфеты... и в задаче про конфеты была ошибка, **я ее нашел и решил** второй раз. Снова ошибка была, третий раз решил, и ты не смог посмотреть, мы пошли на ужин. Так что посмотри сейчас.

С.: **Я считаю**, что рассказать труднее, чем написать...

На шестом занятии субъектная позиция Саши проявляется уже не только в речи, но и в действии. Он отказывается решать задачу, предложенную консультантом, мотивируя это тем, что они такие задачи никогда не решали и не решают примеры, где числа больше тысячи. Консультант для поддержания и развития субъектной позиции предлагает Саше придумать задачу самому. Саша охотно согласился, но задача, которую он придумал, оказалась некорректной и потому неразрешимой. Вот ее условие.

С.: Я пошел, допустим, в магазин, купил.. наверное, маленькое число будет.... 20 пачек мороженого... так а... ролтона... на 25 штук меньше... сколько всего купил пачек ролтона и мороженого?

В ходе ряда безуспешных попыток решить ее Саша с помощью консультанта разобрался, в чем была его ошибка, и совместными усилиями ученика и консультанта задача была переформулирована и решена. Яркой иллюстрацией к укрепившейся субъектной позиции является рефлексия Саши в конце шестого занятия, фрагмент которой мы приводим.

С.: Лишь одному **я научился сейчас**, как придумывать задачу. Но вообще-то придумывать задачу должен учитель. Ум ученику нужен для другого.

Ю.: Может, ученику вообще ум не нужен?

С.: Но для чего-то все-таки нужен. Но он тоже должен знать.

Ю.: А сам не должен придумывать задачи?

С.: Нет, не должен.

Ю.: А бывают ситуации, когда учитель тебе говорит что-то, а ты хочешь заниматься другим?

С.: Нет не бывало, **я всегда делаю то, что говорит учитель**.

Ю.: А тебе что-нибудь нравится в учебе?

С.: Ну... слушай, а ты знаешь английский?

В этом диалоге налицо противоречие между позицией, которую Саша проявляет по факту (высказывает свое мнение, отстаивает его, т. е. демонстрирует субъектность), и декларируемой «антисубъектной» позицией («я всегда делаю то, что говорит учитель»). Возможно, невысказанное вслух осознание этого противоречия привело к вопросу, которым диалог закончился.

На седьмой встрече оказалось, что неожиданный вопрос об английском языке был задан неспроста. Саша решил воспользоваться тем, что консультант знает английский язык, и отказался заниматься математикой, попросив посвятить оставшиеся занятия английскому языку. В результате седьмое занятие практически полностью выпало, так как консультант посчитал «неправильным» резкий переход от одного предмета к другому, кроме того, английский язык в школе не преподают, и было непонятно, как эти занятия проводить. Однако негативный (с точки зрения движения в учебном материале) результат седьмого занятия стал толчком к поддержанию желания Саши заниматься английским языком.

Восьмое и девятое занятия Саша практически целиком планировал сам, а консультант лишь помогал, когда появлялась ситуация затруднения.

Ю.: И что же ты хочешь в английском?

С.: **Сначала хотя бы выучить алфавит**.

Ю.: Это, как бы сказать, цель?

С.: **Да, самая первая цель**.

Самостоятельное выдвижение цели на занятие.

...Не может запомнить, как произносится буква Н в английском языке.

Ю.: Подумай, что могло бы тебе помочь все-таки запомнить?

С.: ммм... **я кажется, придумал.** Если написать по-русски Эйч, мне будет легче запомнить вначале.

Ю.: Напиши, если тебе это поможет, будет хорошо.

После этого Саша быстро запомнил и больше не ошибался, распространил этот способ на все трудные буквы.

Таким образом, мальчик самостоятельно придумал способ, от консультанта потребовалась только организация рефлексии.

Начало девятого занятия:

Консультант дает Саше материалы, которые обещал принести на прошлом занятии.

С.: Английский алфавит (*читает*), английская трас.. транс... транскрипция. А что это такое?

Ю. (*объяснил*)

С.: Так, надо бы это все себе оставить. Разобраться. Надо бы себе алфавит переписать. Маленькие буквы (*переписывает*).

С.: А как правильно вот это вот?

Ю.: Что?

С.: Подожди... а это так.

С.: А неправильно...

С.: Так, дальше пошли, дай-ка напишу вот здесь вот. Я так понял, что вот тут вот она должна быть повыше, чем сама К?

Ю.: Нет, все так же.

С.: Кажется просто...

Происходит *самостоятельное движение практически в незнакомом материале.*

Ю.: Ну, маленькие буквы ты научился писать, теперь что делать будем?

С.: Ну, как бы сказать, **давай, может, попробуем со словами.**

Ю.: Ну, давай, напиши, пожалуйста, слово «Bed». Как получится?

С. (*Пишет.*)

Ю.: Правильно, возможно такое написание, переводится это как кровать. А как думаешь, можно как-нибудь по-другому написать слово «bed»?

С.: Может быть можно?

Ю.: А как?

С.: Бид.

Ю.: Нет, чтобы бед получилось?

С.: Бад.

Ю.: Правильно, это будет тоже читаться «бэд». Только это будет «кровать», а это будет «плохо».

Снова самостоятельная постановка цели и движение к ней.

Ю.: Ну, давай заканчивать (Саши работает, но времени на занятие уже больше нет). Что получилось, а что не получилось на занятии?

С.: Да уж, что-то получилось, а что-то не получилось.... **Я научился** писать маленькие и большие английские буквы, **я пописал** слова, но как ты понял, **у меня возникли трудности** с произношением английских букв, ну, в словах, но с твоей помощью **у меня что-то получилось**, вот...

Ю.: Угу, хорошо.

С.: **А тебе дало что-нибудь это занятие?**

Это рефлексия Саши последнего занятия. Во-первых, все высказывания идут от себя, начинаются с местоимения «Я». Во-вторых, и это самое важное, вопрос, который он адресует консультанту, указывает на то, что он увидел субъекта в человеке, который ему помогает, но если бы он сам не занимал эту позицию, такой вопрос был бы просто невозможен.

Итак, по нашему мнению, динамика развития субъектной позиции Саши может быть описана таким образом. От локального проявления субъектного начала в конфликтной ситуации до полноценного субъекта организации собственной деятельности, ее рефлексии, ощущения себя субъектом в интерперсональных отношениях с консультантом.

Сравнительный анализ процессов решения творческой задачи до и после цикла занятий

Как уже говорилось выше, для анализа особенностей мышления и поведения Саши в проблемной ситуации использовались творческие задачи, которые давались до и после цикла занятий.

Данный тип задач был введен К. Дункером (1965) с целью изучения творческого мышления. Подобные задачи не требуют специальных знаний, но вызывают большие затруднения даже у взрослых людей. В этом смысле их можно рассматривать как модель проблемной ситуации, которая может возникать в других видах деятельности, в том числе в учебной. При анализе процесса решения творческой задачи мы опирались на концептуальную схему описания мышления как взаимосвязи четырех иерархически соподчиненных уровней (личностного, рефлексивного, предметного и операционального) и методику анализа речевой продукции [Зарецкий, Семенов, 1979], получаемой при решении задач методом «думания вслух» [Дункер, 1965].

Опираясь на стадии решения творческих задач — исчерпание стандартных средств, движение в блокаде, реализация верного принципа решения [Зарецкий, 2011], мы получаем возможность выявлять моменты затруднений, анализировать особенности реакций ребенка на трудности. Особое значение имеет анализ особенностей организации мышления и поведения ребенка в ситуации блокады предметно-операционального движения, когда возможности решающего субъективно исчерпаны, а ответ не получен. Нередко в этой ситуации организация мышления начинает рушиться, возникают заикливания, мышление становится непродуктивным, начинают доминировать эмоции, еще больше разрушающие процесс. Такая картина характерна не только для детей, но и для взрослых людей. Готовность прилагать усилия в этой ситуации, способность к рефлексии собственного движения, преодолению неадекватного понимания задачи, заводящего поиск в тупик, и нахождение верного принципа решения — вот те особенности, которые обычно отличают мышление успешно решающих творческую задачу от тех, кто с ней не справился.

Для эксперимента были выбраны две задачи: до занятий давалась легкая задача, с которой взрослые обычно справляются, а после занятий — трудная, которые не решают и многие взрослые испытуемые [Зарецкий, 2011]. Сравнительный анализ решения двух творческих задач (до и после цикла занятий) дал нам возможность посмотреть, что изменилось в поведении и мышлении Саши в трудной ситуации на фоне становления его субъектной позиции. Сначала рассмотрим, как Саша решал задачу до занятий, затем — как решал задачу после, а затем сопоставим оба процесса для выявления когнитивно-личностных изменений, которые произошли в ходе занятий.

Первая задача, которую испытуемые решали до занятий, — «Погода», условие которой звучит так. «Если в 12 часов ночи идет дождь, то можно ли ожидать, что через 72 часа будет солнечная погода?» [Кордемский, 1956]. Эта задача отвечает требованиям: с одной стороны, она требует минимум знаний (знание количества часов в сутках и счет в пределах таблицы умножения), с другой стороны, содержит творческий компонент. Он заключается в том, чтобы представить себе 72 часа как трое суток и соотнести это с условием, что дождь идет в 12 часов ночи, если этого не сделать, то однозначного решения задача просто не имеет. Ответ заключался в том, что ребенок должен был сформулировать обоснование своего ответа, т. е. ответить на вопрос «почему?». Задача «Погода» является «простой» творческой задачей. Взрослые люди с ней обычно справляются.

Задачу «Погода» Саша решал 15 минут, решил правильно, но с помощью произвольной подсказки экспериментатора.

Сразу после прочтения задачи Саша стал пытаться совершить какие-то действия в сторону решения, не соотносясь с вопросом задачи, практически не разобравшись в ее сути.

С.: Так, деление тут не поможет. Так, я просто привык все думать про себя на математике.

Ю.: Ну я понимаю. Это сложно.

С.: 12 часов ночи. Ну вот предположим у нас... часы вот... тут вот... тут вот... тут вот... тут вот... тут... что-то у меня плохо получается. Это я для себя так рисую.

Ю.: Это понятно, главное, чтобы тебе помогало, ты же решаешь задачу, а не часы рисовать учишься.

С.: Так как у нас маленькая стрелка стоит внутри или снаружи, я имею в виду так маленькая или так, как она стоит, не помню, а она внутри стоит. Так она вот, ну можно сразу большую нарисовать, вот так вот можно и там вот маленькая получается. Ровно 12 часов ночи, через 72 часа, это сколько будет? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12. Подожди, как же это так. Умножать что ли, на сколько надо умножить, чтобы получилось 72, так что-то я таблицу умножения забыл... 72 это через сколько... проходит 2 суток это 48 часов и еще... через 3 суток.

Как видно из примера, Саша пытается применить стандартные, стереотипные способы решения математических задач, которые они проходят на уроках, и не обращает внимания на смысл задачи. То есть можно сказать, что ориентировка в самой задаче не происходит, а осуществляется попытка применения «проверенных» способов в новой ситуации, без учета контекста.

При решении задачи «Погода» Саша склонен был вообще не замечать возникающих трудностей, он просто начинал говорить следующее решение.

С.: (*читает текст*). Дождь солнце, дождь солнце, вошло в голову. Так... А что еще может быть, кроме этого?... Так... эээ... а если у нас после дождя будет сумрачно? у нас прошел дождь в 12 часов, потом было два дня солнечно и ясно, потом снова дождь в 12 часов ночи и после дождя утром было сумрачно и мы не получили солнца.

Ю.: Неверно.

С.: Ну или туман, вместо сумрака, можно сказать.

С.: Ну, да. Это будет через 3 суток. А можно ли ее ожидать, хорошую солнечную погоду, через 72 часа, можно ли ожидать... можно!...

Ю.: Неверно.

С.: Если в 12 часов ночи (*читает условие*). Так.. Можно через 48 часов ожидать погоду, потом еще дождливая...(*пауза 10 сек*) Эх... Можно снежную ожидать погоду.

Ю.: Неверно.

С.: Ну да...

На этапе блокады даже помощь экспериментатора практически не оказывает организующего действия, содержательного продвижения в задаче не происходит, движение осуществляется лишь в предметной плоскости.

Ю.: Что, идеи кончились?

С.: Ну через 72 часа может быть туман.

Ю.: Неверно.

С.: А какие еще погоды бывают?

Ю.: Нет.. ну он может быть, но вопрос четко поставлен. Тебе надо сказать, может или не может и объяснить почему.

С.: Ну. 72 часа это трое суток, что вот если идет дождь, утром может быть солнце, потом снова дождь, потом снова солнце, потом снова дождь, и снова солнце.

Ю.: Ответ какой?

С.: Ночью может идти...дождь, а днем солнце.

Ю.: ну не поспоришь.

С.: Потому что ночи бывают дождливыми, а солнце днем.

Ю.: Ну а ответ какой? Это рассуждение, это прекрасно, молодец, здраво рассуждаешь.

С.: Ночью в 12 идет дождь, а утром уже как встает солнце, солнце... или ... сам уже запутался.

Правильное решение Саша сказал в тот момент, когда после очередной неадекватной формулировки решения экспериментатор произвольно сфокусировал его внимание на том, что надо определить погоду ровно через 72 часа. Такое решение самостоятельным считать нельзя, так как была использована прямая подсказка. Судя по самостоятельным рассуждениям Саши, решить самостоятельно задачу он бы не смог.

Таким образом, при решении задачи «Погода» испытуемый не прилагал особых усилий по пониманию задачи, сразу пытался применить стереотипные средства, делал формальный рисунок, фактически действовал без понимания задачи. В ситуации блокады, когда идеи исчерпаны, он «зацикливался» на уже предложенных ходах, гадая и не продвигаясь в содержании задачи. Рефлексия как регулирующая мышление инстанция никак не проявлялась. Саша не использовал обратную связь, которую давал экспериментатор (за исключением прямой подсказки),

оставался не критичным к собственным ходам мысли, не фиксировал варианты, не пытался ответить на вопросы типа «почему неверно» и «как может быть иначе».

После последнего занятия решалась вторая задача, «Лодка». Текст задачи: «К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехали не больше одного человека и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать?» [Зарецкий, 2011]. Данная задача также не требует от испытуемого никаких специальных знаний и содержит творческий компонент, который заключается в том, что «двое» не значит «вместе». Если исходить из того, что двое подошли с одной стороны (вместе), то задача решения не имеет. А если догадаться, что они подошли с разных сторон реки, то это и будет решением. Несмотря на кажущуюся простоту условия, такого типа задачи решают от 20 до 40 % взрослых испытуемых с высшим образованием.

Рассмотрим процесс решения Сашей задачи «Лодка».

Если при решении первой задачи мальчик сразу начал гадать, какие могут быть действия, то здесь пытается разобраться с текстом условия: после каждого прочтения текста задачи наступала пауза. Вот фрагмент ориентировки в задаче.

С.: Так, если к реке подошли двое и просят у рыбака лодку, чтобы поехать... проехать на ту сторону, он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не больше одного человека и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как удалось переехать? .. угу. У меня есть предположение, что это было озеро... оой, река.

Ю.: Тут «к реке» написано.

С.: Ну да... ну давай что ли нарисуем.

Ю.: Давай, прекрасно.

С.: (*рисует*) так, здесь вот ... такая вот река, ммм, напишу «Яуза».

Ю.: Ну давай.

С.: (*рисует и шепчет по слогам «Я-у-за»*) ...Яуза, так. Здесь берег, мм, здесь такой берег, и здесь тоже. Мм, здесь это, как бы сказать, домик, куда люди подошли (*рисует*). Домик такой, да. Вот человек, человечек такой, это рыбак, то есть нет. Вот два человека. Вот стоит рыбак. То есть вот лодка. Лодка. Здесь весла такие. (*Штрихует*) река. Вот. Вот рыбак.. К нему подошли двое человек. Он, ммм, как бы сказать... ммм, подошли спросили... к реке подошли сразу двое и попросили... и просят у рыбака лодку, чтобы переплыть на другую сторону.

Можно предполагать, что проговаривание условия осуществляется не просто как повторение, а как проговаривание и некоторое измене-

ние текста для себя с целью понимания смысла задачи. На то что идет процесс осмысления, указывает критическое отношение к своему высказыванию (*У меня есть предположение, что это было озеро... ой, река*). Как видно из примера, Саша смог увидеть ошибку в своем рассуждении, соотносясь с условием задачи, т. е. осуществил рефлексию по отношению к собственному высказыванию и сделал это практически моментально, помощь экспериментатора была в данном случае излишней. Результатом этой ориентировки стало осмысленное изображение ситуации в виде рисунка (из всех испытуемых у Саши рисунок наиболее правильный и способствующий адекватному пониманию задачи). При решении первой задачи мльчик также пробовал нарисовать рисунок, но тот рисунок не помогал пониманию проблемной ситуации задачи.

Также на этот фрагмент приходится одно из самых длинных высказываний на все протоколы, мы сочли возможным считать это увеличением способности к самостоятельному рассуждению. Ничего похожего в протоколе «Погоды» не встречается.

Заметные изменения произошли в отношении и реакции в ситуации локального затруднения и неуспеха (когда экспериментатор говорит «неверно»).

Каждая ситуация неуспеха, трудности сопровождается глубоким вздохом, как будто Саша «собирается с духом», а затем он говорит, что есть еще «один вариант». Можно предположить, что происходит фиксация этой ситуации (трудности), чтобы начать новое осмысленное движение в содержании.

Ю.: Лодка не может вернуться на место, я согласен — не может, неверное решение...

С.: (*вздыхает*) ... тогда у меня есть один вариант, вот смотри.

С.: Ой-й тогда не знаю как может быть, быть, быть, не может быть, быть, быть. ... (*вздыхает*) ну а если предположим так. Один человек приплыл, второй, второй, второй, второй, второй, мм, а как второй может приплыть? мм-м-ммм, ну не знаю как так может быть, чтобы человек один приплыл, потом лодка вернулась, чтобы потом на ней опять приплыл и чтобы встал в исходное положение. Ну как раньше стояла. ... (*вздыхает*) есть один у меня вариант.

Хотелось бы рассмотреть еще один совершенно новый аспект в Сашином отношении к задаче после отвержения нескольких решений подряд.

С.: ... (*тут пропущен кусок рассуждения*) А вот как она вернулась обратно, и чтобы была поставлена на то же место. Не знаю. ... уу, как она может быть? Это же невозможно...

Ю.: Ну если я даю задачку, значит, она имеет решение.

С.: А может, не имеет?

Ю.: Ну ты мне не веришь что ли, я тебе хоть раз врал?

С.: Ну понимаю, Юр! ну как может такое быть, чтобы течение обратное привело... поставило лодку в такой же...

Появление темы веры в то, что решение есть, говорит о том, что ситуация для Саши предельно трудная, но теперь, зная, что решение есть, он будет пытаться ее решить.

Наиболее яркие различия мы можем наблюдать в реакции на этапе блокады, когда субъективно представляется, что других способов решения нет, и непонятно, куда дальше двигаться. Нередко на этом этапе возникают заикливания — либо на личностном уровне («я не могу», «у меня не получится»), либо на предметном (движение в одной плоскости и невозможность посмотреть на задачу под другим углом) [Зарецкий, 2011].

Ю.: У-у — неправильно.

С.: (*издает звук, свойственный жабам*) хмм-хмм-хмм... может в нее невидимка сел и привез ее обратно?

Ю.: Ну, возможный вариант, но это неправильное решение задачи.

С.: Ну на ... ну или ее ветер поставил...

Ю.: Ветер пригнал, нет, неправильно тоже.

С.: ... Ну а что может быть? ммммм! ... что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть? что-мо-жет-быть?.. что может быть? ну что? что? что?.. не знаю. Все, что есть на свете, ну все перепробовал.. Что может быть еще? Только человек может так сделать, чтобы приплыть на другой берег, потом уплыть на другой берег и поставить ее в исходное ... положение. Ну только человек может так сделать... больше никто, кто еще так может?

Мы видим, что у Саши закончились идеи, он не знает, что еще предложить. Саша предлагает насильственные методы решения (невидимка сел, ветер поставил). После этого происходит интенсификация рефлексивных процессов (вместо заикливания на предметном уровне, как это было в решении задачи «Погода»), что выражается в большом количестве вопросов, адресованных себе. Ответом на эти вопросы, которые Саша себе задает, становится нахождение нового принципа решения задачи («только человек способен это сделать») — он самостоятельно смог преодолеть самый трудный момент в решении творческой задачи — момент блокады, т. е. субъективной невозможности содержательного решения.

Если при решении задачи «Погода» в аналогичной ситуации блокады мышление Саши фактически разрушилось, действия стали случай-

ными, неупорядоченными, то при решении задачи «Лодка» он, когда все варианты были предложены и отвергнуты, осуществляет рефлексивную посылку своего поиска и самостоятельно приходит к выводу, который является основой верного решения («только человек может вернуть лодку»).

Показательным в плане отношения Саши к решению задачи стало завершение процесса, когда Саша остался один и продолжал решать задачу вслух в отсутствие экспериментатора.

Ю.: Да? Ну что, все? Хватит? Или еще попробуешь порешать?...

С.: Давай уж попробую.

Ю.: Еще попробуешь? Ну давай.

С.: А что, ты мне предлагаешь больше не решать?

Ю.: Ну вообще да, время практически закончилось.

С.: Хм...

Ю.: Ну, вернее, время уже закончилось, так что, ээ, можно в общем прекратить.. Ты посиди, поговори вслух, подумай, я сейчас пойду, посмотрю где Сережа, попрошу его спустаться.

С.: Они, наверное, уже покушали (*Ю. вышел*). Ну что может быть? Даа уж.. Ну что, что, что может быть? Что?.. Не знаю больше, что может быть? ... так, так, так, так, так, так. Что может быть?.. Наверно придется сдать(ся) (тихо). Наверно, придется сдать(ся). Сда(ть)-ся. Нда. Скорее всего, придется сдать(ся) (долбит ручкой по столу). Яуза. Что может быть? Домик. Рыбак. Два человека, которые пришли. Лодка. И один человек, который пришел и уже переплыл. Как он мог вернуть!? Ляля-ля...

Во-первых, как видно из диалога, Саша хочет попробовать дорешать задачу. Во-вторых, после ухода экспериментатора Саша продолжает решать задачу. В-третьих, основное движение осуществляется на рефлексивно-личностном уровне, что характерно для мышления взрослых, успешно решивших задачу. В-четвертых, ситуация решения завершается содержательным вопросом по центральному моменту задачи. По такому полностью самостоятельному, активному завершению можно судить о том, что субъектная позиция по отношению к задаче стала более выраженной и характерной для Саши.

Таким образом, на основании проведенного анализа этапов решения задачи Сашей О. мы пришли к выводу о появлении и некотором изменении шести основных особенностей мышления и личностного реагирования в трудной ситуации, которые, как нам кажется, и характеризуют усиление (появление) субъектной позиции и образуют основу способности к преодолению трудностей, которую проявил Саша при решении задачи после проведения цикла занятий.

• **Усилие, направленное на понимание условия задачи** (изменения в этапе ориентировки в ситуации затруднения). Данная особенность практически полностью отсутствовала в решении задачи «Погода», однако в полной мере развернулась при решении «Лодки». По нашему мнению, она безусловно связана с субъектной позицией (важно, что я решаю) и с успешным преодолением трудной ситуации (в данном случае, задачи) (от понимания условия зависят способы решения).

• **Вера в то, что решение есть и его можно найти** (изменение в отношении к ситуации затруднения). Эта особенность никак не проявила себя в ситуации решения первой задачи, однако то, что данная тема всплыла при решении «Лодки», представляется важным показателем более глубокого и личного отношения к решению задачи. Учитывая эффект от помощи в этом направлении², видно, что эта особенность отношения к задаче и собственной деятельности влияет на успешное преодоление трудности.

• **Рефлексия** (изменения структуры мышления в ситуации затруднения). Рефлексивные высказывания присутствуют при решении задачи «Погода», однако в структуре речевой продукции доминирует предметный уровень. В протоколе задачи «Лодка» мы видим совершенно иную картину распределения высказываний по уровням, т. е. движение также осуществляется в опоре на предметный уровень (условие задачи), однако продвижение в этом материале происходит благодаря рефлексии. Следует отметить, что, по нашему мнению, рефлексия — одно из центральных новообразований, которое появляется в ходе занятий и во многом определяет другие изменения.

• **Собственная творческая инициатива** (изменение активности в трудной ситуации). В случае решения первой задачи мы видим, что идей решения достаточно мало, и, что еще важнее, поиск решения происходит в одной-единственной плоскости. Переход в другую плоскость к другому варианту содержательного движения возможен только при помощи экспериментатора. При решении второй задачи («Лодка») поиск решений ведется в совершенно разных плоскостях (лодка сама должна вернуться, лодку должен переправить человек) и, особенно важно, переход из одной плоскости в другую совершается самим ребенком. Диалог происходит с самим собой, Саша задает себе вопросы и пытается на них ответить, тем самым двигаясь в содержании задачи. Кроме того, творческую инициативу может характеризовать такой показатель, как количество промежуточных решений. «Погода» — промежуточных решений

² Саша практически сразу предложил несколько вариантов решения.

(до помощи экспериментатора) два и все в одной плоскости «погодных условий» (снег, туман). «Лодка» — промежуточных решений шесть, из них два далеких, два насильственных и два утверждения, содержащих общую идею решения с разных точек зрения (лодка сама вернулась, и человек вернул лодку).

• **Способность справляться с неконструктивными способами реагирования на трудность** (изменения в способности преодоления трудностей, вызванных собственным реагированием). В задаче «Погода» в ситуации затруднения (блокада) реакцию Саши можно охарактеризовать как заикливание на предметном уровне мышления [Зарецкий, 2011]. В блокаде мышление Саши фактически разрушилось, сам он дальше был не в состоянии продолжать поиск. Принципиально иная ситуация имела место при решении задачи «Лодка», Саша, оказываясь в ситуации, когда не было идей, не заикливался, как при решении первой задачи, а искал выход с помощью рефлексивных вопросов типа «что может быть еще?». Такая реакция — «интенсификация рефлексии» [Зарецкий, Семенов, 1979] — характерна для взрослых испытуемых, успешно справляющихся с задачей. Благодаря рефлексии Саша, во-первых, выходит из ситуации блокады, а во-вторых, он продвигается в решении задачи, выводя правильный принцип решения.

• **Отношение к трудности и неудаче** (изменения в реагировании на неудачу и затруднение). На наш взгляд, это одна из ключевых особенностей личностного реагирования в трудной ситуации, так как именно от отношения к затруднению и неудаче зависят последующие действия. При решении задачи «Погода» Саша практически не реагирует на ситуацию неудачи (неверное решение), он продолжает рассуждение в том же темпе и ритме, что и до этого, никак не фиксирует эту реакцию. В протоколе задачи «Лодка» мы наблюдаем совершенно другую картину. Каждая ситуация сопровождается личностной фиксацией (вздохом), а после этого рефлексивным поиском выхода, т. е. происходит осознание собственного неудачи, что стимулирует рефлексивный процесс поиска решения.

Безусловно, эти шесть особенностей, которые мы смогли наблюдать в решении задач, не являются исчерпывающими характеристиками ребенка как субъекта преодоления собственной трудности. Однако нам представляется, что: во-первых, через эти новообразования нам удалось увидеть субъекта решения задачи, а не ребенка, которого заставляют ее решать, а во-вторых, мы увидели, что из этих же новообразований складывается способность ребенка самостоятельно преодолевать трудности.

Таким образом, в ходе занятий Саша О. проделал путь от локального проявления субъектного начала в конфликтной ситуации до полноценного субъекта организации собственной деятельности, ее рефлексии, ощущения себя субъектом в интерперсональных отношениях с консультантом. И в ходе этих радикальных изменений возникли новообразования, отражающие его возросшие интеллектуальные и личностные ресурсы, существенные для преодоления учебных трудностей.

Если посмотреть на Шашины успехи в предметной плоскости, то они достаточно скромны и локальны. В математике он справился с одной трудностью при решении задач определенного типа, в английском языке освоил алфавит и научился читать простые слова. Но в плане когнитивно-личностных изменений по другим векторам эффект существенно выше. Главное, это те изменения, которые связаны с изменением его отношения к учебной деятельности и самоощущения себя в ней: возможность реализовывать в учебе собственные познавательные интересы, готовность прилагать усилия в проблемной ситуации, проявлять инициативу, действовать самостоятельно. Наверное, подобный результат (в плане личностного роста) можно было бы достигнуть, проводя психотерапевтическую работу, побочным продуктом которой могли бы стать успехи в учебе. Но в данном случае психологическая работа носила обратный характер: по направленности это было оказание помощи в преодолении учебных трудностей, а ее побочным результатом был эффект, который можно назвать психотерапевтическим. Важно подчеркнуть, что указанные изменения были достигнуты в ходе учебных занятий, построенных на основе технологии оказания психолого-педагогической помощи средствами РДП.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 2. 1982. С. 5—361.
- Выготский Л.С.* Проблемы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 4. 1984. С. 243—432.
- Дункер К.* Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.
- Зарецкий В.К.* Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими трудности в обучении // Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. 480 с.

- Зарецкий В.К.* Если ситуация кажется неразрешимой. М.: Форум, 2011. 64 с.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н.* Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. № 1. М., 1979.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—26.
- Кордемский Б.А.* Математическая смекалка. М.: Гос. издательство технико-теоретической литературы, 1956.
- Коробейников И.А.* Феноменология, генезис и критерии диагностики легкой умственной отсталости // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 1. С. 16—22.
- Обухов А.С.* Возрастной аспект развития исследовательской деятельности: от спонтанного поведения к становлению субъектности // Исследовательская деятельность учащихся: от детского сада до вуза: научно-методический сборник в двух томах/ Под общ. ред. канд. психол. наук А.С. Обухова. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь»; МПГУ, 2010. С. 42—48.
- Слободчиков В.И.* Серия «Материалы для педагогических размышлений». Вып. 2. Очерки психологии образования. Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2003. 160 с.
- Холмогорова А.Б.* Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: ИД «Медпрактика-М», 2011. 480 с.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К.* Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. С. 108—119.
- Grawe K.* Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich, June, 2006.
- Seligman M.E.P.* Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. 1. P. 119—120.

SUBJECT POSITION OF THE CHILD IN OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES (CASE STUDY)

JU.V. ZARECKIJ, V.K. ZARECKIJ

This paper describes a case of providing psychological and educational assistance a student with mental retardation in overcoming learning difficulties. We used technology reflexive activity approach, one of the principles is to support and strengthen the subjective position of the child in relation to the learning activity.

Keywords: psychological and educational assistance, training difficulties, reflexive activity approach, subject position, case analysis, mental retardation, epilepsy.

- Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' //Sobr. soch.: V 6 t. M.: Pedagogika. T. 2. 1982. S. 5—361.
- Vygotskij L.S. Problemy detskoj (vozzrastnoj) psihologii // Sobr. soch.: V 6 t. M.: Pedagogika. T. 4. 1984. S. 243—432.
- Dunker K. Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshlenija. Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija // Psihologija myshlenija. M.: Progress, 1965.
- Zareckij V.K. Refleksivno-dejatel'nostnyj podhod v rabote s det'mi, imejuchimi, trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaja psihologija: Uchebnoe posobie / Pod red. I.Ju. Kulaginoj. M.: TC Sfera, 2008. 480 s.
- Zareckij V.K. Esli situacija kazhetsja nerazreshimoj. M.: Forum, 2011. 64 s.
- Zareckij V.K., Semenov I.N. Logiko-psihologicheskij analiz produktivnogo myshlenija pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovanija v psihologii. № 1. M., 1979.
- Zareckij V.K. Evristicheskij potencial ponjatija «zona blizhajshego razvitija» // Voprosy psihologii. 2008. № 6. S. 13—26.
- Kordemskij B.A. Matematicheskaja smekalka. M.: Gos. Izdatel'stvo tehniko-teoreticheskoy literatury, 1956.
- Korobejnikov I.A. Fenomenologija, genezis i kriterii diagnostiki legkoj umstvennoj otstalosti // Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija. 2012. № 1. S. 16—22.
- Obuhov A.S. Vozrastnoj aspekt razvitija issledovatel'skoj dejatel'nosti: ot spontannogo povedenija k stanovleniju sub'ektnosti // Issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashih'sja: ot detskogo sada do vuza: nauchno-metodicheskij sbornik v dvuh tomah / Pod obsh. red. kand. psihol. nauk A.S. Obuhova. M.: Obshherossijskoe obshestvennoe dvizhenie tvorcheskikh pedagogov «Issledovatel'»; MPGU, 2010. S. 42—48.
- Slobodchikov V.I. Serija «Materialy dlja pedagogicheskikh razmyshlenij». Vyp. 2. Oчерki psihologii obrazovanija. Birobidzhan: Izd-vo BGPI, 2003. 160 s.
- Holmogorova A.B. Integrativnaja psihoterapija rasstrojstv affektivnogo spektra. M.: ID «Medpraktika-M», 2011. 480 s.
- Holmogorova A.B., Zareckij V.K. Mozhet li kul'turno-istoricheskaja koncepcija L.S. Vygotskogo pomoch' nam luchshe ponjat', chto my delaem kak psihoterapevty? // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2011. № 1. S. 108—119.
- Grave K. Agents of Change in the Processes of Psychotherapy. Part I // IFP Newsletter. Zurich, June, 2006.
- Seligman M.E.P. Power and powerlessness: Comments on «cognates of personal control». Applied and Preventive Psychology. 1992. 1. P. 119—120.