

## РАЗВИВАЮЩЕЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ: АНАЛИЗ СЛУЧАЯ

Е.В. АССМАН

Что может дать отечественная психологическая наука такой области практики как психологическое консультирование, и можно ли оказывать помощь (обучать) так, чтобы в дальнейшем клиент смог справляться с трудностями самостоятельно? Мы рассмотрим, как пересечение двух отечественных традиций: исследование творческого мышления и представление о зоне ближайшего развития (давшее начало практике развивающего обучения), — может стать теоретической основой, объясняющей гипотетический механизм развития субъекта проблемной ситуации в условиях получения консультативной психологической помощи средствами рефлексивно-деятельностного подхода. Опишем процедуру проведения психотехнического эксперимента на материале решения творческих задач и приведем пример работы, иллюстрирующий процесс и итог развивающего консультирования.

**Ключевые слова:** творческая задача, творческое мышление, зона ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, психотехника, структурно-динамическая схема организации мышления.

Развивающее консультирование возможно только в ситуации, когда клиент субъективно оценивает трудность, с которой он столкнулся, как непосильную для него, и при этом у него сохраняется необходимость преодолеть эту трудность. То есть мы можем говорить о наличии проблемы, о желании ее решать у клиента, с одной стороны. А с другой стороны, о готовности более компетентного помощника в лице психолога-консультанта показать и научить, как можно, справиться с проблемой, сотрудничая. А также — главное — о мастерстве консультанта способствовать присвоению средства помощи клиентом.

Понять, уместно ли данное утверждение и если да, то как воплотить его на практике, являлось целью диссертационного исследования, проводимого по руководством В.К. Зарецкого автором данной статьи. Для реализации этой цели нам необходимо было подобрать экспериментальный материал в виде творческих задач, вооружиться представлением о струк-

туре и динамике организации мышления в процессе решения задачи и гипотетическим механизмом развития в виде схемы многовекторного представления о ЗБР. Эти концептуальные конструкции стали теоретической основой замысла (схема 1). Средства помощи мы заимствовали из рефлексивно-деятельностного подхода (практики оказания психолого-педагогической помощи детям в преодолении учебных трудностей, рассматриваемых по аналогии с процессом решения творческой задачи), потому что он имеет те же теоретические основания, и в рамках рефлексивно-деятельностного подхода накоплен богатый опыт практической работы. Почему именно такое сочетание позволяет исследовать организацию мышления и способствовать качественным изменениям в мыслительной деятельности на полюсе клиента (испытуемого) будет описано в статье.



Схема 1. Элементы теоретического основания замысла исследования

Творческие задачи были введены в качестве экспериментального материала исследования продуктивного мышления около века назад [Дункер, 1965] и верно служили этой цели, позволив раскрыть творческий мыслительный процесс во всем многообразии (его генезис, структуру, этапы, влияющие на успешность факторы и т. д.). Мы расширяем представление о творческой задаче и используем ее как модель проблемной ситуации, аналогичной той, с которой приходит клиент на психологическую консультацию. Можем мы это сделать по нескольким причинам.

Во-первых, решить задачу можно только совершив творческий акт преодоления сложившейся нормы, во власти которой находится решающий благодаря условию [Зарецкий, Семенов, 1979]. Если в процессе решения человек не испытывает затруднений, значит задача не стала для него творческой, решение ее происходит репродуктивно. Как отмечают П.Я. Гальперин и В.Л. Данилова, «задача является творческой не сама по себе, а именно в отношении к возможностям испытуемого, то есть затруднения, требующие творческого разрешения, являются продуктом взаимодействия субъекта с объектом. Творческой задача выступает только тогда, когда средства ее решения еще не обнаружены субъектом, либо он применяет другие, неадекватные ситуации средства» [Гальперин, Данилова, 1980, с. 371].

Во-вторых, преодоление стереотипа мышления, шаблона, отказ от него и нахождение верного принципа решения возможно при активизации рефлексивной регуляции мышления. Как показано в исследовании В.К. Зарецкого, мышление, которое приводит к тупику при решении задачи, должно измениться в своей организации и стать мышлением, которое выводит из тупика [Зарецкий, 1984].

В-третьих, внутреннее препятствие на пути к решению порождает конфликт, связанный с необходимостью отказа от привычных норм осуществления деятельности, результативных в других ситуациях. Чем сильнее вера человека в правильность своего понимания условий задачи, тем более непреодолимым становится смысловой барьер. Попадание в тупик для испытуемого меняет ситуацию: решение задачи превращается в преодоление субъектом собственной нормы, которая им владеет. Задача провоцирует испытуемого не только включаться в содержание, но и лично реагировать на происходящие в эксперименте, демонстрируя характерные способы переживания проблемной ситуации.

И последняя причина — это использование процесса решения методом «думания вслух» в качестве деятельности, на материале которой мы видим, как человек встречается с трудностью, как преодолевает ее, выявляем особенности когнитивно-личностной сферы испытуемого, диагностируем ее дефициты и ресурсы. Оптимальной для нашей цели исследования данная деятельность является потому, что ее характеристики и динамика скрупулёзно изучены представителями традиции изучения творческого мышления.

Таким образом, по нашему мнению, творческую задачу можно считать моделью проблемной ситуации, так как ее ключевой особенностью является необходимость преодоления конфликта, как на содержательном, так и на смысловом уровнях. То есть свершение творческого (рефлексивного) акта рождения субъективно нового способа решения проблемы путем преодоления старого.

На вопросы, как именно происходит перестройка оснований, от чего зависит возможность освобождения от «барьера», и как функционирует мышление на протяжении всего процесса решения, как переживает этот процесс решающий, следует ответить для того, чтобы понимать механизмы, которые могут использоваться при оказании консультативной помощи.

Многочисленные исследования психологов в области творческого мышления (К. Дункер, С.Я. Рубинштейн, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, В.Н. Пушкин, А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская и др.) способствовали формированию представления о мышлении как о сложно организованной системе. В русле этой тенденции была разработана концептуальная схема уровневой организации мышления Н.Г. Алексеевым, И.Н. Семеновым, В.К. Зарецким [Алексеев, Семенов, 1979, Зарецкий, Семенов, 1979].

Мышление стало рассматриваться как функциональная взаимосвязь четырех иерархически соподчиненных уровней — личностного, рефлексивного, предметного и операционального [Семенов, 1980]. Данные уровни образуют две сферы мышления: содержательную (предметный и операциональный уровни) и смысловую (рефлексивный и личностный уровни). При этом смысловая сфера регулирует процессы, происходящие в содержательной сфере.

Функции операционального уровня — выработка схем действия и выполнение реализующих их операций по получению решения. На предметном уровне складываются целостные предметные основания для получения ответа на основе понимания общего смысла и цели задачи. Рефлексивный уровень обеспечивает осознание поискового движения в целом (контроль процесса решения, осознание связей между различными предметными основаниями, средствами и результатами поиска). Личностный уровень включает мотивацию решения, прошлый опыт, отношение человека к задаче, экспериментальной ситуации в целом, к себе самому и к своей деятельности в ней.

Структурная схема, предложенная И.Н. Семеновым, была дополнена В.К. Зарецким представлением о динамике организации мышления при решении творческих задач. Суть модификации состояла в рассмотрении организации мышления не как статического механизма, характеризующегося неизменным «вкладом» каждого уровня в их функциональную взаимосвязь, а как принципиально динамического образования, состояние структуры которого меняется в соответствии с обстоятельствами ситуации поиска [Зарецкий, 1984].

В.К. Зарецкий выделил три этапа решения творческой задачи и выявил различия динамики уровневой организации мышления при успешном и неуспешном решении. На первом этапе испытуемый движется в содержа-

тельном плане, пытаясь найти варианты решения. Ведущими являются процессы содержательной сферы. К концу этапа происходит истощение средств и наступает «блокада», когда старые средства уже истощены, а новых еще нет. Второй этап — движение в «блокаде» — характеризуется (в случае верного решения) доминированием рефлексивно-личностного уровня. Заканчивается этот этап либо инсайтом (нахождением верного способа решения), либо отказом от решения задачи. Третий этап присутствует только в случае верного решения и заключается в его реализации, доминирующими вновь становятся предметный и операциональный уровни организации мышления. В случае неверного решения задачи этот этап отсутствует в связи с отказом от решения. Ключевыми событиями успешного решения становятся «блокада» и инсайт (схема 2 и 3).

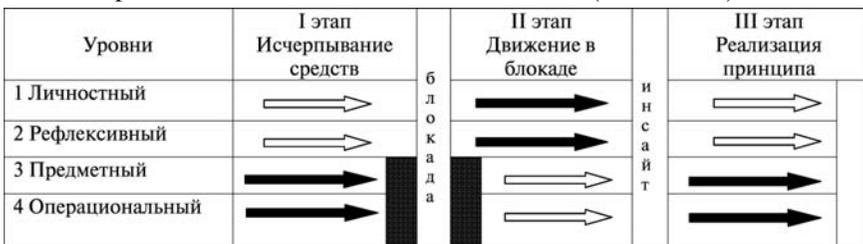


Схема 2. Динамика уровней организации мышления при успешном решении творческой задачи

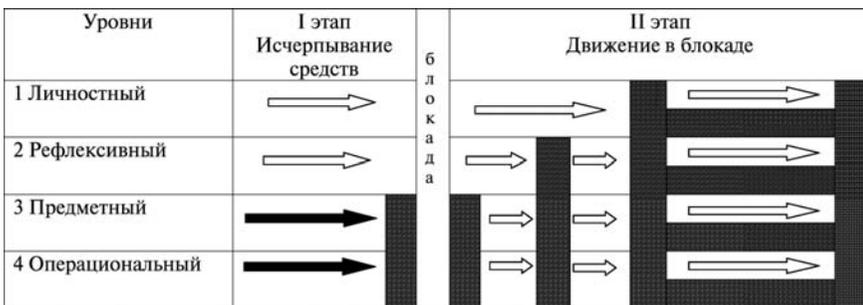


Схема 3. Динамика уровней организации мышления при неверном решении творческой задачи

|  |   |
|--|---|
|  | Доминирование уровня                          |
|  | Движение на уровне играет второстепенную роль |
|  | Блокада содержательного решения               |
|  | Нахождение верного решения                    |
|  | Отказ от попыток решения                      |

Условные обозначения к схемам 2 и 3

В субъективно-личностном плане динамика мышления рассматривается с точки зрения формирования и изменения отношения испытуемого к задаче, к деятельности по ее решению, к себе, к экспериментальной ситуации (личностный уровень). Задача провоцирует не только содержательное затруднение, но внутренний конфликт (об этом мы говорили ранее) [Зарецкий, 1991]. Способ переживания конфликта во многом определяет и «судьбу» поиска решения, поскольку результатом переживания является «производство» того или иного отношения к сложившейся критической ситуации [Василюк, 1984]. Весь спектр переживаний можно расположить между двумя крайними типами переживания, которые можно было бы назвать «защитой» и «мобилизацией». Такие переживания оказывают существенное влияние на рефлексивное и содержательное движение, на динамику уровней организации мышления в целом [Зарецкий, Холмогорова, 1983].

Можно сказать, что использование творческой задачи в качестве модели проблемной ситуации и анализ процесса решения с опорой на структурно-динамическую схему организации мышления, позволяют увидеть картину происходящего (на каком этапе находится решающий, процессы какого уровня являются ведущими, как возникает и разрешается конфликт, чего не хватает для успешного решения и др.).

В контексте нашего исследования важно упомянуть об эксперименте, который провели В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов и С.Ю. Степанов в 1980 г. Замысел эксперимента показывает интерес исследователей к возможности формирования осознанной личностной позиции. Предполагалось, что она будет способствовать адекватной структурно-динамической организации мышления при решении творческих задач у испытуемых. Стимулировали формирование позиции с помощью обсуждения с испытуемым опыта решения после серии успешно и неуспешно решенных задач (сопоставляли полученный в эксперименте опыт, иллюстрировали необходимость адекватного отношения к «блокаде», рассказывали о структуре и динамике мыслительной деятельности). Результаты эксперимента были следующие: испытуемые стремились сознательно интенсифицировать рефлексивность, одно стремление, не подкрепленное средствами его реализации, не привело к оптимальной организации мышления. Был сделан вывод: «Продуктивность решения творческой задачи определяется качеством рефлексии. Это ставит проблему поиска особых рефлексивных приемов, облегчающих осознание и перестройку оснований, а также других средств, способствующих содержательной реализации личностной позиции, как необходимого условия успешного решения творческой задачи» [Зарецкий, Семенов, Степанов, 1980, с. 117]. Вывод стал весомым доказательством того, что знания об особенностях успеш-

ного решения не обеспечивают его эффективность. На тот момент отсутствовали средства помощи, которые были бы адекватны замыслу эксперимента. Проблема формирования у субъекта решения содержательной личностной позиции, воплощенной в деятельности, обучения его рефлексивным приемам не могла быть решена без понимания механизма развития, способствовать которому и было необходимо.

Как сделать помощь целенаправленной, полезной, понятной испытуемому, чтобы в процессе получения помощи он мог научиться в дальнейшем помогать себе самостоятельно, справляться с трудностями и верить в свои силы — это вопросы, на которые мы ответим с помощью описания гипотетического механизма развития, заложенного в идее «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского и используемого нами в процессе оказания психологической помощи испытуемому при решении творческих задач.

Понятие «зона ближайшего развития» (ЗБР) было введено Л.С. Выготским для решения вопросов диагностики уровня развития детей. Он указывал на то, что оно имеет определенное значение и для обучения: «Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения» [Выготский, 1984, с. 268]. Л.С. Выготский не успел написать об этом. Но в последнее время можно отметить повышенный интерес к понятию ЗБР и рост числа экспериментальных исследований (в том числе и западных), посвященных конкретизации и дальнейшей разработке этого понятия в рамках культурно-исторической концепции [Корепанова, 2002]. Каждый из исследователей не только реконструирует логику создателя, но и доопределяет, дополняет, ставит новые вопросы (А.А. Пузырей, Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, Е.Д. Божович, Н.Л. Белопольская, Г.А. Цукерман, Valsiner J., Van der Veer R. и др.).

В нашем исследовании мы предлагаем взглянуть на теоретические и практические возможности понятия ЗБР качественно отлично, учитывая при этом все многообразие предложенных другими авторами идей по развитию и внедрению данного понятия в различных сферах. А именно:

1. Применить как гипотетический механизм развития по отношению к взрослым, так как интериоризация полученных знаний и умений сохраняется и во взрослом возрасте.

2. Использовать ЗБР не только в качестве диагностического принципа, но и как рабочий инструмент в широком смысле слова. Дефициты, ресурсы и уровень их востребованности могут выявляться и рефлексироваться на протяжении всей работы, а не только на этапе диагностики.

3. Наличие *другого* мы рассматриваем в контексте оказания консультативной помощи. Экспериментатор содействует разрешению про-

блемной ситуации, преодолению трудностей, с которыми испытуемый самостоятельно пока не справляется, используя определенные средства работы, которые могут быть присвоены испытуемым.

Расширенное представление о зоне ближайшего развития мы не только включаем в наше исследование как теоретическое основание замысла, но и используем как основной инструмент консультативной психологической помощи. Это сделать нам позволяет схема ЗБР как совокупности векторов, по которым возможно развитие, предложенная В.К. Зарецким [Зарецкий, 2007]. Схема многовекторного представления о ЗБР, ставшая базовой для рефлексивно-деятельностного подхода, позволяет рассматривать развитие, происходящее в рамках определенной деятельности не только как имеющее предметное измерение (традиционное понимание ЗБР), но и смысловое, эмоциональное, когнитивное и др. Каждое из них имеет свою зону актуального, ближайшего и непосильного развития, а эффективная помощь в точке трудности способствует развитию в разных направлениях. Таким образом, развивающей проблемная ситуация становится, когда «происходит изменение в сторону расширения границ зон актуального и ближайшего развития сразу по нескольким векторам, и тогда возникает новое качество» [Зарецкий, 2012, с. 82]. Стоит отметить, что наполнение схемы может быть различным. Отражая общий механизм развития, многовекторная схема фиксирует индивидуальную ситуацию субъекта и предоставляет свободу выбора методов диагностики ЗБР и инструментов помощи при различных трудностях. То есть позволяет интегрировать инструменты и техники работы консультантов различных направлений (психодрама, когнитивная психотерапия, гештальт-терапия и др.). Интеграция в этом случае происходит не по предмету, т. е. при этом не строится некая метапредметная картина развития человека, интеграция происходит по методу, т. е. по возможностям состыковки различных средств оказания помощи, по мере того, как в них — в логике развития процесса — возникает необходимость [Холмогорова, 2011, Холмогорова, Зарецкий, 2011].

Мы сформировали представление о том, что происходит с человеком в проблемной ситуации, в опоре на что ему можно помогать и обучать, способствуя развитию. Но как это сделать? Последним элементом теоретического основания замысла исследования являются средства рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) [Зарецкий, 2008], с которым более подробно можно познакомиться в других статьях данного выпуска. Напомним, что структурно-динамическая схема организации мышления и схема многовекторного представления о ЗБР стали теоретическим фундаментом не только нашего исследования, но и РДП. Перечислим его основные положения, важные для понимания нашего исследования. В.К. Зарецкий (создатель данного подхо-

да) акцентирует внимание на том, что «главным моментом в практике помощи является организация самостоятельной деятельности ученика по преодолению своих трудностей и ликвидации пробелов, а также рефлексия этой деятельности» [Зарецкий, 2011, с. 6]. Проблемная ситуация является ресурсом развития, так как позволяет выявить причину ошибки (с помощью рефлексии) и очертить зону ближайшего развития, направление совместного движения. Развивающей ситуация становится тогда, когда созданы условия для развития: 1) сотрудничество двух равных субъектов деятельности, один из которых помощник; 2) появление общего замысла, основанного на интеграции индивидуальных; 3) преодоление сложностей сопровождается помощью и поддержкой в зоне ближайшего развития; 4) динамика процесса совместной деятельности является приоритетом по отношению к результату.

В рамках эксперимента воплотить перечисленные условия удастся следующим образом. Решение задачи является совместной деятельностью. Позиция равных позволяет испытуемому самоопределился, принять ответственное решение, определить те задачи, которые будут стоять перед ним в ходе работы, а также самостоятельно воплотить их. Работа над задачей ведется совместно с экспериментатором, и это позволяет сделать больше (решить задачу, которую самостоятельно решить испытуемому не удастся). Экспериментатор выявляет дефициты организации мышления, ошибочные способы, затем в совместной деятельности помогает испытуемому их компенсировать. С помощью рефлексии испытуемому дается возможность присвоить средства организации мышления. Изменение организации становится возможным в виду того, что испытуемый выступает в процессе решения задачи одновременно как субъект освоения предметного материала творческой задачи и как субъект преодоления собственных трудностей, конфликта. То есть деятельность протекает одновременно в нескольких планах. С этой точки зрения, экспериментатор выступает для испытуемого не столько как человек, обладающий знанием ответа (предметным знанием), но — главное — владеющий способами его получения. Экспериментатор-консультант знает, какие условия необходимо создать, и умеет включиться в процесс работы испытуемого над задачей таким образом, чтобы эти условия возникли. При успешно проделанной совместной работе, результатом ее становится самостоятельное решение задачи испытуемым, что классифицируется нами, как позитивное качественное изменение организации мышления, то есть по данным новообразованиям мы отслеживаем факт развития.

Итак, все необходимые элементы собраны воедино, и мы приступаем к описанию случая. Процедура проведения эксперимента с испытуемой А. представлена в таблице 1.

Таблица 1

**Схема эксперимента**

| №   | Встречи                                     | Содержание встречи  |
|-----|---|---|
|     | Предварительная договоренность с испытуемым | Прояснение цели исследования, общего замысла, графика встреч.<br>Выявление мотивации к участию.   |
| 1   | Диагностическая встреча                     | Определение целей совместной работы, информирование о теоретических основаниях замысла эксперимента. Решение творческой задачи без помощи экспериментатора, обсуждение процесса решения. Заполнение копинг-теста Лазаруса. Проведение полуструктурированного интервью «Связь существенных черт мышления с уровнями его организации» [Зарецкий, 1991]. |
| 2—8 | Психотехнические встречи                    | Актуализация содержания прошлой встречи, обсуждение событий, произошедших за то время, пока мы не виделись.<br>Формирование замысла на данную встречу и выбор мишени для работы.<br>Решение творческой задачи с помощью экспериментатора.<br>Рефлексия процесса решения.  |
| 9   | Диагностическая встреча                     | Содержание аналогично первой встрече с единственным отличием — в начале актуализировалось содержание предыдущих встреч.   |
|     | Постопрос                                   | Интервью об изменениях в жизни испытуемого, произошедших со времени последней встречи в рамках эксперимента. Оценка испытуемой итогов совместной деятельности.  |

Девять индивидуальных встреч с испытуемой А. проходили два раза в неделю и заняли около месяца. Каждая из встреч длилась от 1,5 до 3 часов. На решение задачи отводилось 80 минут. Для того, чтобы выявить характерные особенности мыслительной деятельности в ситуации затруднения в диагностических встречах предлагались творческие задачи, а после их решения проводилась рефлексия процесса решения. Тест и интервью выполняли вспомогательную роль. Копинг-тест давал представление о характерных, излюбленных, доступных испытуемой стратегиях совладания в жизненных ситуациях. Ответы на вопросы интервью проясняют представление самого испытуемого о своем мышлении, способностях, характерных способах действовать, как в новых, так

и в привычных условиях. Пример вопросов интервью: свойственно ли вам доводить начатое до конца (операциональный уровень), склонны ли вы учиться на своих ошибках (рефлексивный уровень). Все вышеперечисленное на первой встрече позволяло увидеть человека в деятельности, узнать его мнение о себе, прояснить его замысел на совместную работу, поделиться своим, подготовиться к следующей встрече, сформировать общее понимание замысла и мишенной работы. Девятая встреча в рамках эксперимента проводилась для фиксации итогов совместной работы, зачастую они не очевидны — и поэтому интересны обоим.

«Замысел-реализация-рефлексия» — та формула, которую мы воплотили на психотехнических встречах [Алексеев, 2002]. «Замысел» формировался в обсуждении с учетом новой информации, появившейся в предыдущих встречах. «Реализация» воплощалась в процессе решения задачи с помощью экспериментатора, а «рефлексия» происходила в обсуждении хода решения, помогающих и мешающих факторов, возможных средств их преодоления, оказанной помощи, подведение промежуточного итога о наличии или отсутствии динамики по векторам. Итог встречи заносился в схему многовекторного представления о ЗБР, к которому испытуемая А. могла обращаться в перерыве между встречами. Последняя встреча (постопрос) была призвана ответить на вопрос — отразились ли изменения, произошедшие с испытуемой, на событиях ее жизни за прошедшие полгода, и как она их оценивает.

Перед изложением содержания случая необходимо остановится на некоторых сведениях об испытуемой. Девушка (19 лет) обладает богатым кругозором, грамотной речью, коммуникабельна, тактична, стремится к самопознанию и достижениям в интересующих ее областях. Выражает негатив с помощью юмора, сарказма. В редких случаях может открыто противостоять собеседнику, доказывая свое мнение. Упряма, ранима, особенно в ситуациях оценки ее социального статуса, включенности в социум. Общается в основном с людьми старшего возраста. Младший ребенок, у которого развито чувство долга по отношению к семье (включающее необходимость оправдывать ожидания родственников). Год назад развелись родители. Для испытуемой А. это было ожидаемо, но через несколько месяцев состояние начало ухудшаться, отчислилась из ВУЗа, сузился круг общения, большую часть времени стала проводить дома, много ела, смотрела телесериалы, ничего не хотела. На момент нашей первой встречи не могла полноценно общаться с родителями. Плохое настроение, самочувствие, страхи подпитывались идеей о том, что «если родители говорят друг о друге плохо, то я, как их ребенок, тоже плохая, недостойная». За последние полгода на-

блюдается положительная динамика (появился молодой человек, стала ходить на курсы иностранного языка, йогу). До сих пор не может сформулировать целей жизни, представить «свое место» в ней, будущую профессию, работу, но понимает, что период бездействия был необходим и спровоцирован ситуацией. По-прежнему корит себя за недостаточную активность («я не в форме»), боится выпасть из жизни, но поделяет с этим ничего не может. Завидует людям, у которых насыщенная событиями, разнообразная учебная, профессиональная, личная жизнь. На выполнение дел влияет настроение, оценки окружающих. Часто бросает начатое (занятия на курсах, с репетитором), за серьезное или новое дело взяться не может без помощи со стороны. Справляется с ситуацией следующим образом: пишет списки дел, планирует время («без них я очень нервничаю, но делаю планы нереалистичные»), ведет дневник, общается с друзьями, рассказывая о своих переживаниях, достижениях, получая поддержку таким образом. Все вышеперечисленное стало характерно для испытуемой после событий, произошедших в семье, которые она до сих пор переживает, и не может полноценно вернуться к прежней жизни. Хотя клинико-диагностическое обследование нами не проводилось, при оказании помощи необходимо было учитывать депрессивное состояние испытуемой.

Впервые мы встретились с испытуемой на конференции, где она, услышав мой доклад про диссертационное исследование, подошла и согласилась принять участие в эксперименте. Ее привлекла возможность изучить и изменить свое актуальное состояние, получив средства преодоления ситуации. На первой встрече (диагностической), рассказав про замысел эксперимента, его теоретические основания, экспериментатор-консультант просит сформулировать более подробно причины участия испытуемого в эксперименте. Она озвучила две: 1) помочь людям («хочу быть полезной другим»); 2) улучшение процесса решения творческих задач для разрешения реальных жизненных трудностей, а именно, научиться организовывать время и сформулировать цели жизни («раньше цели в жизни были средством быть в тонусе»). Успешное, быстрое (7 мин.) и репродуктивное решение первой задачи не позволило в должной мере провести диагностику мыслительной деятельности испытуемой, выявить трудности, препятствующие продвижению в содержании задачи. Пришлось полагаться на самоотчет испытуемой, результаты теста и содержание интервью, в котором было много противоречивой информации.

Тест показал, что к приоритетным стратегиям совладания относятся «Поиск социальной поддержки» (усилия в поиске информационной,

действенной и эмоциональной поддержки), «Принятие ответственности» (признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения), «Самоконтроль» (усилия по регулированию своих чувств и действий). Эти данные согласовывались с ответами испытуемой А. по ходу интервью, ключевые моменты которого отражены в сведениях об испытуемой.

Психотехнические встречи разделились на два этапа: до появления схемы векторов (со второй по четвертую) и после (с пятой по восьмую). Хотя процедура эксперимента предполагает фиксацию трудностей испытуемого и определение поля, в котором они располагаются после каждой встречи, схема не могла появиться в виду ряда причин.

Одна из них — отсутствие понимания у испытуемой А. цели встречи. Общая установка на выявление трудностей не спасала ситуацию. На вторую встречу она пришла уставшей и попросила участливо и заинтересованно помогать ей в решении задачи. По содержанию же сказала, что у нее есть трудности с формированием замысла. Неуспешное решение задачи заняло почти час. Испытуемой трудно было говорить вслух, она перескакивала с варианта на вариант, предлагала различные ходы и не доводила их до конца, а в конце выяснилось, что она не понимает до конца условие задачи. Весь процесс сопровождался обсуждением посторонних тем с экспериментатором и возмущением, недовольством («зачем эти глупые гири», «12 чертовых монет! Не в деньгах счастье!»). На призывы вспомнить варианты, их обобщить, действовать системно, на эмпатию и юмор в качестве помощи испытуемая не поддавалась. Вот характерный обмен репликами:

— Ты хочешь вспомнить предыдущие решения?

— Нет, я не помню тех, которые я не решала. Их очень много таких.

В обсуждении испытуемая отвечала на вопросы о процессе решения, о своих трудностях и способах работы (хотя они были очевидны) односложно, преимущественно описывая их, а не анализируя. Третья и четвертая встреча также проходили в условиях отсутствия единого для нас понимания замысла работы.

Другая причина — это неготовность «увидеть» и признать особенности своей деятельности, дефициты. На третьей встрече экспериментатор озвучил свой замысел как «осмысление поля решения», попросил более подробно вести записи и сообщать о негативных эмоциях (если они будут возникать в процессе решения), основываясь на наблюдениях, сделанных в прошлый раз. В течение всего отведенного для решения времени (80 минут) испытуемая А. с помощью прорабатывала вариант за вариантом, уточняя тем самым возможности и ограничения условия

задачи, но не решила ее. Предложение экспериментатора двигаться последовательно, как в процессе решения, так и в обсуждении, было оценено следующим образом: «так делать привычно, но не симпатично». Все же мы выяснили наличие у испытуемой существенного препятствия — трудности отказываться от своих слов, даже если это касается варианта задачи («трудно признать, что ты неправильно задумал», «я отвечаю за свои слова, что такого»). Впервые было проведено полноценное обсуждение процесса решения, но не рефлексия, потому что инициатива шла от экспериментатора в виде вопросов, примеров. Испытуемая же сказала в конце встречи, что «я про себя ничего не узнала, мне полезных вещей» и «у меня сейчас нет сил это обдумать, нужно время».

На четвертой встрече стала очевидна еще одна причина, которая препятствовала продуктивному взаимодействию, — постоянные негативные эмоции в ситуации неуспеха. Задача опять не была решена за 80 минут, и это спровоцировало подробное выяснение причин происходящего. На просьбу оценить силу владеющих ею негативных эмоций от 0 до 10, испытуемая ответила: «Негативные чувства постоянно фонят на 8 из 10 баллов. Я думаю, у меня не получается это, — значит, и другое не получится, значит, я плохой человек. Когда меня заставляют задаться вопросом «Так ли это?», мне помогает. Если только я не боюсь им задаваться, вдруг окажется правдой». Таким образом, ожидание неудачи и низкая самооценка провоцируют постоянные негативные эмоции.

Если мы вспомним об этапах решения задачи, то сможем описать состояние девушки на этапе движения в «блокаде». В ходе эксперимента стало понятно, что прежние способы преодоления проблемной ситуации неэффективны, а главное те проблемы, с которыми она сталкивается в жизни, проявляются и в решении задачи. Невозможность сформулировать цели, неготовность видеть происходящее, постоянные негативные самооценочные мысли приводят к истощению и отказу от деятельности. Так наступил переломный момент в ходе эксперимента. Пятая встреча должна была стать решающей и показать, есть ли смысл дальнейшей совместной работы.

На пятую встречу испытуемая А. пришла полная решимости и сказала, что продвижения не происходит и нужно с этим что-то делать, встречи подходят к концу, а она не получила желаемого результата. Далее мы стали вспоминать, что нам удалось зафиксировать в прошлые встречи, и заносить это в многовекторную схему «цветочка». Зарисовав и обсудив каждый вектор, испытуемая призналась, что «эти 15 минут были более продуктивными, чем все предыдущие встречи». Задачу она на пятой встрече так и не решила, но была близка к ответу. Важно отметить, что с этой

встречи время решения задачи стало уменьшаться, а время полноценной рефлексии увеличиваться. На шестой встрече, например, процесс решения занял 23 минуты, а обсуждение до и после него суммарно 77 минут.

Дальнейшая работа была связана с выработкой инструментов, индивидуальных средств, способствующих преодолению трудностей, и их апробацией в процессе решения. Итоговая версия многовекторной схемы испытываемой А. представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Векторы, по которым оказывалась помощь испытываемой А.**

| <b>Название вектора</b>                              | <b>Трудности, выявленные в процессе эксперимента</b>   | <b>«Инструменты», способствующие преодолению трудности</b>   | <b>Уровни организации мышления</b>        |
|--|--|--|---|
| Способность доводить до конца (3)*                   | Не проработывает предложенный вариант решения  | Последовательное движение в содержании, проработка каждого варианта с выводом относительно причин его неверности, ведение подробной записи процессе решения (фиксация условий, предположений, выводов, использование схем и рисунков). | Операциональный, предметный, рефлексивный |
| Способность формировать реалистичный план (6)        | Не соответствие плана и происходящего  | В начале встречи установление порядка обсуждаемых вопросов, тем. Ответы фиксируются на каждый из них. В случае нарушения регламента — рефлексия причин происходящего, достижение новых договорённостей.                                | Предметный, рефлексивный                  |
| Готовность изменить свое мнение, свои способы (1, 2) | Трудно отказаться от неверных вариантов решения по двум причинам: В содержательном плане от- | 1. Переформулирование условий задачи для прояснения возможностей и ограничений условий задачи. «Рефлексивные паузы», помогающих зафиксировать (устно и на бумаге) со-  | Рефлексивный, личностный                  |

|  |   |   |                   |
|--|---|---|-------------------|
|  | <p>сутствие критериев, основания для отказа; недопустимость отказа от своих слов.</p>       | <p>держательные ходы и оценивать их соответствие условию.</p> <p>Выделение критериев правильности/неправильности на основе проработанных вариантов.</p> <p>2. Фиксация отношения к своим гипотезам как к утверждениям.</p> <p>Использование «оператора понимания» (в начале фразы-предположения использование слов «я сейчас думаю так», «возможно», «может быть» и др.).</p> |                   |
| <p>Самоотношение (4)</p>               | <p>Самооценочные негативные мысли — следствие ложных обобщений и низкой самооценки</p>      | <p>Восстановление и фиксация пути рассуждения, проверка выводов уточняющими вопросами, то есть использование шагов рефлексивного акта: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, установление отношений, изменение оснований мышления.</p>   | <p>Личностный</p> |
| <p>Эмоциональная саморегуляция (5)</p> | <p>Замкнутый круг «решать проблему нет сил, но страшно ее не решать»</p>                    | <p>Не браться за решение двух дел одновременно. Учитывать собственные ресурсы при составлении планов.</p>   | <p>Личностный</p> |
| <p>Вера в свои возможности (7)</p>     | <p>Неверие в свои возможности, спровоцированное негативными мыслями — должествованиями.</p> | <p>Проговаривание негативных мыслей, определение «автора» слов (мои, чужие), оценки возможности и необходимости соблюдать требования. На основе этого формирование своего отношения к собственным возможностям.</p>   | <p>Личностный</p> |
| <p>Смысл деятельности (8)</p>          | <p>Отсутствие смысла деятельности</p>   | <p>-</p>  | <p>Личностный</p> |

Помогающий экспериментатор-консультант диагностирует дефицит процессов на различных уровнях мыслительной деятельности в опоре на знание структурно-уровневой схемы организации мышления и способствует их восполнению. Но в совместной рефлексии процесса решения трудности формулируются испытуемым, только когда он готов ее «увидеть», то есть когда она попадает в зону его ближайшего развития. А.Б. Холмогорова и В.К. Зарецкий усматривают в этом аналогию с принципом, которые наиболее четко сформулировал Граве: в процессе оказания психотерапевтической помощи нужно актуализировать только те проблемы, для которых имеются (созрели) ресурсы их решения. Актуализация непосильных (на данный момент проблем, скорее, может усугубить ситуацию клиента [Холмогорова, Зарецкий, 2011]). Из таблицы видно, что пока испытуемая А. не признала трудность изменять свои способы и мнение относительно них, не появился вопрос о том, что именно она делает не так (не доводит начатое до конца). Области (векторы), в поле которых находятся точки трудности, являются созависимыми. То есть овладение средством преодоления одной трудности влияет на размер всех зон, выявленных в ходе эксперимента. Они расширяются, и у испытуемого появляется еще один важный ресурс — опыт преодоления. Так успех в решении шестой задачи, первый после серии неудач, позволил прикоснуться к теме веры в свои возможности и описать феноменологию возникновения негативных мыслей-долженствований. До этого момента подтверждений, воплощенных в деятельности решения задачи, возможности справиться со своими трудностями с помощью экспериментатора, у девушки не было. И она находилась в замкнутом круге «решать проблему нет сил, но страшно ее не решать».

Стоит отметить, что начинать лучше с подбора инструментов для преодоления трудностей содержательной сферы (операциональный и предметный уровень) и, достигнув определенных результатов, перебираться на «верхний этаж» — смысловую сферу (рефлексивный и личностный уровень). Потому что проблемы на «нижнем этаже» у взрослых людей не значительны. Порой бывает достаточно указать их наличие, а первый совместный успех позволит укрепить контакт и взяться за более амбициозные задачи, не спотыкаясь больше о неточность подсчета или неаккуратность записи. Из таблицы видно, что все выявленные трудности имели отношение к смысловой сфере и лишь в незначительной мере были связаны с содержательной.

В таблице 2 указаны инструменты, которыми овладела девушка за период проведения эксперимента. Можно заметить, что часть из них схожа с техниками, которые используются в различных психотерапевтических направлениях. Например, проговаривание негативных мыслей, определение

«автора» слов отсылает нас к психодраматической методике работы. Схема рефлексивного акта по последовательности шагов сопоставима с действиями когнитивного психотерапевта [Холмогорова, 2001]. Приемы тайм-менеджмента реализованы в установлениях регламента и ведении записей. «Оператор понимания» родился при построении реплик в понимающей психотерапии. Интегрировать эти техники в процесс оказания психологической помощи позволяет схема многовекторного представления о ЗБР. Но применение той или иной техники не происходит автоматически. Время встречи было не фиксировано, потому что на подбор, ознакомление и апробацию нового способа уходило много времени. С первого раза не все подходило, и мы возвращались вновь к содержанию вектора, трудности и пытались нащупать оптимальную для испытуемой А. психотехнику.

На девятой (диагностической) встрече испытуемая решила задачу самостоятельно за 22 минуты, последовательно отработывая все варианты решения, а негативные эмоции не возникали даже на этапе движения в «блокаде». Проведение тестирования опросником Лазаруса (по сравнению с первым замером) показало значительное изменение показателей по двум субшкалам: дистанцирование (увеличение на 16 %) и положительная переоценка (увеличение на 16 %). Колебания значений по остальным субшкалам не превысили 8 % (от 5 до 8). Это преимущественно связано с тем, что текст повторно заполнялся спустя месяц и воспроизвести ответы не представлялось возможным.

Дистанцирование предполагает приложение когнитивных усилий для уменьшения значимости ситуации и отделения от нее. Полученный результат закономерен, так как замысел на оказание консультативной психологической помощи в процессе решения задач и обсуждениях включал увеличение вклада рефлексивного уровня в мыслительную деятельность, ее структурированности и планмерности движение, что приводило к более рациональному осмыслению актуальной жизненной ситуации испытуемой, уменьшению зависимости от эмоциональных негативных реакций. Было зафиксировано, что испытуемая А. использует в оценке себя негативные свержобобщения. Для преодоления описанной особенности в ходе работы был сформирован следующий способ преодоления: фиксация и проверка каждого шага рассуждения на предмет логичности получаемого вывода. «Появилась структура. Теперь у меня так: условия здесь, вопрос здесь. Картинка, у меня должны быть допущения, ответы и гипотезы, некоторое представление о последовательности. Культура про условия у меня давно. Картинка раньше была спонтанная, необязательная, интуитивная. Остальное: гипотезы и ответы не формулировала», — говорит девушка в обсуждении девятой задачи.

Положительная переоценка (как стратегия совладания) предполагает приложение усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Ситуация эксперимента предполагала наличие неуспешных решений. Особую ценность для понимания характерных способов деятельности имели этапы блокады, которые испытываемая переживала каждую встречу. Ее готовность к самоисследованию в контролируемых обстоятельствах, рефлексия этих способов позволили сформировать отношение даже к негативному опыту как к ресурсу, стабилизировать колебания самооценки и снизить зависимость от мнения окружающих. «Учиться на ошибке — это фиксировать и понимать, что произошло. Чем больше думаешь, тем ошибок больше, потому больше видишь. Проблемная ситуация — ресурс, опыт. Я раньше испытывала дискомфорт и не понимала, сейчас понимаю» — говорит испытываемая в интервью на последней встрече.

И последнее, что хотелось бы сказать о результатах исследования. На восьмой встрече (последней из психотехнических) испытываемая попросила разрешения дописать в схему вектор, который она охарактеризовала как самый определяющий в жизни, но не относящийся прямо к решению задачи. Она назвала его «наличие смысла!». Отслеживать наличие собственного смысла деятельности в любой (особенно в проблемной) ситуации стало значимым. Спустя полгода испытываемая А. рассказала о том, что вспоминает с благодарностью наши встречи, а главное, что произошло за это время, она опять сблизилась с родителями, и стала больше их понимать.

Поле, в рамках которого оказывалась консультативная психологическая помощь, было ограничено форматом встреч (экспериментальных с использованием творческих задач, а не психотерапевтических). Несмотря на это, удалось создать условия для когнитивно-личностного развития в процессе эксперимента, следствием чего и стало появление таких новообразований как: вера в себя и свои возможности, готовность преодолевать трудности, отказываясь от неэффективных способов и формировать новые, доводить начатое до конца, регуляция своего эмоционального состояния. Поэтому мы считаем возможным утверждать, что консультирование, имеющее под собой данную теоретическую основу, является развивающим.

## **ЛИТЕРАТУРА**

*Алексеев Н.Г.* Проектирование условий развития рефлексивного мышления // Дисс.: доктора психол. наук в форме доклада. М., 2002.

- Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 2, с. 3—8.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания. — М.: МГУ, 1984.
- Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка. — Собр. соч., т. 4. — М.: педагогика, 1984. — с. 220—242.
- Гальперин П.Я., Данилова В.Л. Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии, 1980, № 1, с. 37—38.
- Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — с. 86—234.
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии, 1979, № 1, с. 3—8
- Зарецкий В.К., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексивно-личностный аспект формирования решения творческих задач // Вопросы психологии, 1980, № 5, с.112—117.
- Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследования проблем психологии творчества. — М.: Наука, 1983, с. 62—101.
- Зарецкий В.К. Динамика уровневой организации мышления при решении творческих задач // Дисс.: канд. психол. наук. — М., 1984.
- Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой. — М.: Ахилл, 1991.
- Зарецкий В.К. О чем не успел написать Выготский // Культурно-историческая психология, 2007, № 3, с. 96—104.
- 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 Сфра, 2008.
- Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. — М.: Чистые пруды, 2011.
- Зарецкий В.К. Думая о Петре Яковлевиче Гальперине // Культурно-историческая психология, 2012, № 4, с. 73—84.
- Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии // Психологическая наука и образование, 2002, № 1, с. 42—50.
- Семенов И.Н. Системное исследование мышления в решении творческих задач // Автореферат дисс. канд. психол. наук. — М.: 1980.
- Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия и отечественная психология мышления. Московский психотерапевтический журнал. — 2001. — № 4. — С. 165—181.
- Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. — М.: Медпрактика-М, 2011.
- Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К. Может ли культурно-историческая концепция Л.С. Выготского помочь нам лучше понять, что мы делаем как психотерапевты? // Культурно-историческая психология. 2011. № 1. — С. 108—118.

## DEVELOPMENTAL COUNSELLING: CASE-STUDY ANALYSIS

*E.V. ASSMAN*

This article describes what national psychology could give to such field of practice as psychological counselling and possibilities of treatment administration so that client would be able to cope with problems on his own. It discusses how combination of two national practices (study of creative thinking and concept of zone of proximal development) could become a theoretical basis that explains hypothetic mechanism of subject's development under psychological help in terms of reflective-active approach. The article also reports procedure of psychotechnical experiment in the study of creative problem solving and shows an example of this kind of psychological treatment.

**Keywords:** creative problem, creative thinking, zone of proximal development, reflective-active approach, psychotechnics

- Alekseev N.G.* Proektirovanie usloviy razvitiya reflektivnogo myshleniya // Diss.: doktora psikhologicheskikh nauk v forme doklada. M., 2002.
- Alekseev N.G., Semenov I.N.* Urovni poznavatel'noy deyatel'nosti pri peshenii tvorcheskikh zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 2, s. 3—8.
- Vysilyuk F.E.* Psikhologiya perezhevaniya. — M.: MGU, 1984.
- Vygotskiy L.S.* Dinamika i struktura lichnosti podrostka. — Sobr. soch., t. 4. — M.: Pedagogika, 1984. — s. 220—242.
- Gal'perin P.Ya., Danilova V.L.* Vospitanie sistematicheskogo myshleniya v protsesse resheniya mal'kh tvorcheskikh zadach // Voprosy psikhologii, 1980, № 1, s. 37-38.
- Dunker K.* Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniya // Psikhologiya myshleniya. — M.: Progress, 1965. — s. 86—234.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N.* Logiko-psikhologicheskiy analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach // Novye issledovaniya v psikhologii, 1979, № 1, s. 3—8.
- Zaretskiy V.K., Semenov I.N., Stepanov S.U.* Refleksivno-lichnostnyy aspekt formirovaniya resheniya tvorcheskikh zadach // Voprosy psikhologii, 1980, № 5, s. 112—117.
- Zaretskiy V.K., Kholmogorova A.B.* Smyslovaya regul'yatsiya resheniya tvorcheskikh zadach // Issledovanie problem psikhologii tvorchestva. — M.: Nauka, 1983, s. 62—101.
- Zaretskiy V.K.* Dinamika urovnevoy organizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach // Diss.: kand. psikhologicheskikh nauk. — M., 1984.
- Zaretskiy V.K.* Esli situatsiya kazhetsya nerazreshimoy. — M.: Akhill, 1991.
- Zaretskiy V.K.* O chem ne uspel napisat' Vygotskiy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2007, № 3, s. 96—104.

- Zaretskiy V.K.* Refleksivno-deyatelnostny podkhod v rabote s det'mi, imeyushchimi trudnosti v obuchenii // Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnoe posobie / pod red. I.U. Kulaginoy. — М.: TZ Sfera, 2008.
- Zaretskiy V.K.* Kak uchitelu rabotat' s neuspeyayushchim uchenikom: teoriya i praktika refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda. — М.: Chistye prudy, 2011.
- Zaretskiy V.K.* Dumaya o Petre Yakovleviche Gal'perine / Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2012, № 4, s. 73—84.
- Korepanova I.A.* Zona blizhayshego razvitiya kak problema sovremennoy psikhologii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 2002, № 1, s. 42—50.
- Semenov I.N.* Sistemnoe issledovanie myshleniya v reshenii tvorcheskikh zadach // Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. — М.: 1980.
- Kholmogorova A.B.* Kognitivnaya psikhoterapiya i otechestvennaya psikhologiya myshleniya. Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal. — 2001. — № 4. — s. 165—181.
- Kholmogorova A.B.* Integrativnaya psikhoterapiya rasstroystv affektivnogo spektra. — М.: Medpraktika-M, 2011.
- Kholmogorova A.B., Zaretskiy V.K.* Mozhet li kul'turno-istoricheskaya kontseptsiya L.S. Vygotskogo pomoch nam luchshe ponyat', chto my delaem kak psikhoterapevty? // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya, 2011. № 1. — s. 108—118.