

## Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн<sup>1</sup>

**Ю.В. Зарецкий**

Московский государственный психолог-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: [yzar86@yandex.ru](mailto:yzar86@yandex.ru)

Рассматривается технология психологической помощи учителям в опоре на принципы рефлексивно-деятельностного подхода (РДП). Данная помощь направлена на поддержку учителя в ситуации столкновения с трудностями на уроке и может помочь предотвратить профессиональное выгорание и уход из профессии молодых педагогов. Описываются пять принципов работы: сотрудничество, предоставление позитивной обратной связи, работа в зоне ближайшего развития (ЗБР), эмпатия и валидация трудностей, организация рефлексии, как основного инструмента помощи. Рассматриваются формы работы: наблюдение за уроком, участие в уроке в качестве помощника, соведущего или ученика, рефлексия аудио и видеозаписи урока. Подробно рассматривается технология рефлексии урока, применимая для каждой из форм работы. Подобная помощь может оказывать определенный психотерапевтический эффект и способствует развитию учителя в личностном и профессиональном плане.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое консультирование учителей, зона ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, культурно-историческая психология, рефлексия, сотрудничество, позитивная обратная связь, эмпатия и валидация трудностей.

Психолог в школе за последние двадцать лет стал вполне привычной фигурой. Несмотря на оптимизацию в сфере образования, руководители организаций редко вообще отказываются от ставки психолога, хотя ставок стало меньше, чем, например, 10–12 лет назад. Часто к психологам направляют детей с трудностями в обучении или отклоняющимся поведением, чтобы они провели коррекционную работу. Реже обращаются за консультацией родители «трудных учеников», за «советом» или уже от бессилия. Иногда деятельность психолога может быть ограничена бесконечными диагностиками и написанием отчетов по ним. Со време-

---

<sup>1</sup> Текст приведен по изданию: *Зарецкий Ю.В.* Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280208>

нем психолог может заслужить доверие коллектива, и тогда к нему начнут обращаться сотрудники. Это могут быть очень разные обращения: личные вопросы, психологическое образование (например, сведения о подростковой депрессии или тревожных расстройствах), трудности с конкретными учениками или целым классом, конфликты с коллегами. Предметом настоящей статьи является работа психолога именно по третьему запросу, когда учитель не может помочь ученику справиться с учебными трудностями или сталкивается с постоянными нарушениями правил на уроке.

С одной стороны, ребенок, годами неуспешный в учебе, со временем начинает выпадать из нормальной ситуации развития, что очень хорошо было проиллюстрировано сотрудниками центра «Перекресток» [11], убедительно показавшими, как и в каком направлении почти неизбежно начинает меняться его социальная ситуация развития. С другой стороны, учитель, который изо дня в день сталкивается с ситуацией неуспеха своих учеников становится крайне уязвим для профессионального выгорания. При этом могут быть очень разные реакции — от интенсивной самокритики и осознания собственной неуспешности, как правило у молодых учителей, которые вскоре уходят из школы [2; 12], до ожесточения и потери эмпатии к своим ученикам, формирования внешнего локуса контроля с обвинением учеников, их родителей, реформ и т. д. Режим работы онлайн только обострил все привычные проблемы и ускорил их динамику, так как дети, которые не хотят учиться или имеют трудности с учебой, получили еще больше возможностей для «уклонения от учебы», а учителя, привыкшие полагаться на контроль, оказались без «рычагов воздействия». Таким образом, психолого-педагогическое консультирование учителя, испытывающего трудности с конкретным ребенком или классом, — очень важная область работы школьного психолога, так как может предотвратить профессиональное выгорание или разочарование в профессии, а это, в свою очередь, поможет большому количеству детей, которые учатся у конкретного педагога.

Данная статья — рефлексия опыта оказания помощи учителям в освоении средств рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) при работе с учениками, имеющими учебные трудности. Этот опыт начал складываться в Летних школах для детей с особенностями развития и трудностями в обучении, проводившихся в конце 1990-х — начале 2000-х гг. в Нытвенском районе Пермской области [4], затем — с учителями школ Саткинского района Челябинской области, осваивающих РДП при проведении занятий шахматами для общего развития [5]. В Москве такая практика осуществлялась в спецшколах для подростков с девиантным поведением [8], эпизодически — в общеобразовательных и частных школах. Парал-

тельная работа с детьми, имеющими трудности в обучении, и учителями, которые искали способы помощи таким детям, а также ее рефлексия способствовали разработке принципов, ограничений и технологий РДП. А его осмысление в рамках традиции отечественной психологии дало основание рассматривать РДП к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей как направление в рамках культурно-исторической психологии [5]. Целый ряд теоретических положений, сформулированных Л.С. Выготским в 1930-е гг., лег в основу принципов оказания помощи в преодолении учебных трудностей, способствующей развитию. К ним относятся, например, понятие «зона ближайшего развития»; принцип интериоризации; важное указание на то, что развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого; идея о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии и др. [3]. За двадцать с лишним лет сложилась устойчивая практика оказания помощи учащимся в преодолении учебных трудностей, которая описана в целом ряде работ [4; 6; 7]. А практика помощи учителям почти не описывалась разработчиками и сторонниками РДП, если не считать работ, опубликованных самими учителями [1; 10]. В данной статье мы попытаемся восполнить этот пробел и остановимся на принципах, основных формах работы психолога в процессе консультирования учителя, а также рассмотрим конкретные примеры, чтобы лучше понимать, как работают разные формы взаимодействия.

## **Принципы и основные формы работы с учителями**

Для начала остановимся на основных принципах помощи в РДП, которым важно следовать психологу. Отметим, что это те принципы, которым педагог следует, проводя занятия в русле РДП [6], поэтому оказание помощи в опоре на данные принципы помогает не только справиться с текущими трудностями, но и освоить технологии РДП. Таким образом, учитель почувствует себя в роли ученика на уроке РДП, для многих это новый или малоизвестный опыт.

*Первый принцип: установление отношений сотрудничества.* Все принципы одинаково важные, и отсутствие хотя бы одного из них направляет процесс оказания помощи в совершенно другое русло, но установление отношений сотрудничества можно назвать первым среди равных. Игнорирование отношений сотрудничества, как правило, приводит к тому, что психолог, помогающий учителю, встает в экспертную позицию, что полностью искажает всю дальнейшую работу. Опыт субъект-субъектных отношений во взаимодействии с консультантом и рефлексия этого опыта помогают учителю обрести новую модель взаимодействия с уче-

никами. Реализация данного принципа предполагает: добровольное участие педагога, наличие собственных замыслов у учителя и консультанта, совместную работу над общим замыслом.

*Второй принцип: предоставление позитивной обратной связи.* В любом обсуждении урока, не важно, было ли это личное присутствие или видеоразбор, консультант начинает собственную рефлекссию с позитивных аспектов урока. На ранних этапах работы консультант вообще может не высказываться по поводу неудачных аспектов урока или делать это исключительно по запросу. Очень важно отмечать минимальные продвижения в сторону замысла, интересных и креативных идей, выдержки педагога. Спектр возможной позитивной обратной связи не ограничен, как не ограничено количество векторов развития каждого педагога. Кроме того, позитивная обратная связь помогает учителю преодолеть своеобразный негативный фильтр, когда после неудачного урока в памяти остаются только неудачи, а все позитивные моменты игнорируются. Данный принцип — один из важнейших с точки зрения установления доверительного контакта с учителем.

*Третий принцип: работа в зоне ближайшего развития (ЗБР) учителя.* У учителя, как и у каждого ребенка, есть своя ЗБР. Так, не имеет смысла давать ученику 8 класса квадратные уравнения, если у него сложности с таблицей умножения. То же самое можно сказать про умение учителя вести уроки. Однако в ситуации диагностической контрольной ученик явно может заметить собственные трудности во время решения примера, а при помощи рефлексии ошибок мы можем понять, находится ли данный материал в ЗБР. Если дети на уроке ничего не делают или делают множество ошибок в контрольных работах, учитель получает похожую обратную связь, и можно сразу же приступить к рефлексии урока для понимания ЗБР. Что же делать с учителем, который не встречает никакого видимого сопротивления в своей работе на уроке? Данная ситуация накладывает на консультанта дополнительную ответственность в проведении процедуры рефлексии урока. К примеру, лабораторная работа по физике, и дети подходят к учителю с графиками и спрашивают: «А у меня правильно?». Учитель каждому ученику отвечает: «Да, нет, не совсем». В этой ситуации консультант может задать вопрос: «Как вам кажется, как влияет прямой ответ на вопрос “А у меня правильно?” на ученика?». Один учитель может ответить: «Становится увереннее, так как понимает, куда ему двигаться дальше». Второй учитель говорит: «Кажется, я понимаю, куда вы клоните, так он не станет более самостоятельным, так как мне надо помочь ему самому определять, правильно ли у него или нет!». Точно можно сказать, что консультанту придется по-разному работать с первым и вторым учителем. Так, в первом случае

возможной ЗБР будет осознание влияния прямой подсказки на учащихся, а во втором — уже выработка нового способа взаимодействия, который бы способствовал развитию самостоятельности.

*Четвертый принцип: проявление эмпатии и валидация трудностей.* Как и второй принцип (предоставление позитивной связи), данный принцип очень важен с точки зрения установления доверительного контакта с педагогом. В общественном сознании устоялся образ учителя как человека, который не ошибается и в классе должен быть идеальным. Любая работа по перестройке собственных уроков заставляет педагога каждый раз пристально вглядываться в собственные ошибки, и на первых этапах, как правило, это крайне болезненно. Часто самые первые уроки учителя смотрят со слезами и говорят что-то в духе: «Это нельзя смотреть! Я же совсем не так себя веду!». Бывает и так, что подобная ситуация вызывает много гнева или раздражения, которые, как правило, выливаются на консультанта: «Зачем вы предложили мне это смотреть?! И так понятно, что мои уроки ужасны!». Проявление искренней эмпатии и валидация тех трудностей, с которыми сталкивается педагог, поможет справиться с эмоциональным кризисом и выйти в рефлексивную позицию по отношению к уроку и проблемным ситуациям. В каком-то смысле, просмотр неудавшегося урока — это эмоциональный кризис для педагога, и здесь уместны все техники поддержки в кризисной ситуации.

*Пятый принцип: организация рефлексии как основной инструмент помощи.* Данный принцип вытекает из этической позиции консультанта как помощника в саморазвитии учителя и из научных данных о неэффективности подсказки в процессе преодоления учебных трудностей и решения творческих задач [9]. Кроме того, организация рефлексии помогает нам очень тонко диагностировать ЗБР учителя и не перегружать процесс разбора урока. Отталкиваясь от рефлексии самого педагога, мы обеспечиваем возможность движения в ЗБР и по оптимальным для данного учителя темам. В то же время это не означает, что психолог не может поделиться с учителем своими соображениями или предложить какой-то вариант решения в сложной ситуации, в противном случае это противоречило бы принципу сотрудничества. Этот принцип говорит нам, что любые предложения консультанта могут быть только после рефлексии педагога и по его запросу, когда педагог пришел к выводу, что ему эта помощь требуется.

Таким образом, соблюдение всех принципов помогает создать, с одной стороны, оптимальные условия для профессионального и личностного развития педагога, с другой стороны, у него появляется возможность пережить опыт, который, как мы надеемся, удастся получить его ученикам.

## Формы индивидуальной помощи учителю в рефлексии урока

*Посещение урока в качестве наблюдателя и последующая рефлексия.* В таком формате психолог в ходе урока находится в классе или онлайн-кабинете, но не принимает участия в работе группы. Важно, чтобы учитель представил классу психолога и объяснил, зачем этот специалист здесь находится. Он не оценивает их поведение и успеваемость, а помогает учителю сделать уроки лучше. Важно постараться ответить на вопросы детей, они могут быть обращены и к психологу; в этой ситуации стоит на них ответить, хоть это и будет небольшим вмешательством в пространство урока. Подобная позиция не вполне естественная, но она позволяет наблюдать за происходящим на уроке из максимально рефлексивной позиции. Существуют различные формы ведения заметок, но очень важно, чтобы в тексте заметок не было оценочных высказываний «Ученик неуверенно отвечает», «Учитель непонятно объясняет» и т. д. Заметки в таком стиле бесполезны для дальнейшей рефлексии с учителем, так как являются уже готовой интерпретацией того, что происходило на уроке. Кроме того, один из навыков, которому учителю придется учиться, — это безоценочное наблюдение за фактами; подобные заметки буду дискредитировать самого психолога. Еще одним важным аспектом подобной формы является то, что консультант обязательно спрашивает учителя, за чем именно стоит наблюдать (невозможно сделать заметки по всем событиям урока, их слишком много). Например, учитель физики попросил последить за тем, как осуществляется взаимодействие с детьми, у которых наибольшие трудности в классе. Уже с первых минут стала понятна одна из главных проблем: в самом начале, когда проходил этап работы с замыслом урока, кроме данных учащихся все остальные были включены в процесс, но учитель этого самостоятельно не заметил. Грамотный запрос — это половина успеха наблюдения. На рефлексии урока мы подробнее остановимся ниже.

*Посещение урока в качестве помощника, работающего с одним или несколькими учениками, и последующая рефлексия.* В данной ситуации позиция психолога похожа на тьюторскую и куда более естественная. Основным фокусом рефлексии выступает работа с детьми и способы эффективной помощи им. Здесь, как в предыдущей форме, очень важна формулировка запроса. Например, «не могу справиться, когда Петя злится, хочу понять, что с этим можно делать», «не могу понять, как включить Марину в самостоятельную работу на уроке, она все время отвлекается и смотрит в окно или просится выйти в туалет». В подобной ситуации психолог приходит с некоторым собственным замыслом на урок; очень важно, чтобы учитель и консультант вместе подошли до

урока к ребенку и договорились о том, что на этом уроке у него будет помощник. Если ребенок отказывается, стоит обсудить причины отказа, но помогать против желания ребенка не имеет смысла.

После урока консультант проводит рефлексию своего взаимодействия с ребенком на уроке вместе с учителем, а учитель делится своим видением ситуации. Важно двигаться в сторону концептуализации трудностей учащегося и выработки способов индивидуальной помощи [7].

*Посещение урока в качестве ученика и последующая рефлексия.* Как следует из названия, психолог приходит на урок и занимается наравне со всеми другими учениками. Он играет роль старательного ученика, который пытается выполнять все задания. Очень важно, чтобы психолог не становился слишком активным. Наибольшая эффективность возможна тогда, когда материал для психолога максимально незнакомый, например, иностранный язык, который он не изучал, и его знания немного ниже или соответствуют группе. После урока психолог может дать очень ценную обратную связь относительно тех моментов, в которых было что-то непонятно, темпа деятельности. Здесь будут важны все те принципы, которые мы рассматривали выше.

*Совместное проектирование и проведение урока с последующей рефлексией.* Это наиболее эффективная, но очень трудоемкая форма работы. Она требует больших временных вложений, как со стороны педагога, так и со стороны консультанта. Может быть очень полезна на начальных этапах работы с классами, в которых трудно вести уроки из-за поведенческих проблем и/или большого количества пробелов. Впервые была нами апробирована в Летних школах для детей с трудностями в обучении [4]. К сожалению, здесь мы можем описать только ключевые моменты. В аспекте проектирования стоит отметить, что психологу не обязательно очень хорошо разбираться в предмете, скорее незнание даже более выигрышно, так как у консультанта будут возникать такие же вопросы, как у детей, и в процессе подготовки урока это можно будет учесть. С точки зрения совместного проведения, можно выделить три ключевых момента. Во-первых, предложение провести совместный урок может исходить как от учителя, так и от консультанта (на правах сотрудничества). Во-вторых, консультанту по возможности не следует становиться основным ведущим процесса, лучше находиться в позиции помощника. В-третьих, в кризисных ситуациях консультант включается по предварительной договоренности с учителем, помогая организовать процесс групповой рефлексии.

*Совместная рефлексия аудиозаписи урока.* Очень узкая форма, которая помогает совершенствовать навыки индивидуальной помощи ученикам. Подобная форма будет крайне эффективной, если урок индивидуализирован (у каждого ученика есть свое направление работы)

и учитель оказывает индивидуальную помощь каждому. На хорошей записи будет оптимально слышен голос учителя и ответ ученика, к которому учитель обращается. Безусловным плюсом данной формы является техническая простота и экономичность, достаточно иметь телефон (диктофон) и проводную гарнитуру к нему. Запись через гарнитуру или петличный микрофон — ключевой момент, потому что, если записывать просто на диктофон, будет слишком много посторонних шумов и запись станет непригодна для проведения рефлексии.

*Совместная рефлексия видеозаписи урока.* Один из ключевых способов совершенствования педагогом своего мастерства. Исследования фонда Билла Гейтса подтвердили, что оборудование классов видео-аппаратурой и самостоятельный анализ видеозаписей уроков значительно улучшают качество преподавания (выступление на конференции TED Bill Gates, Teachers need real feedback, 2013). Только с использованием данной формы учитель может увидеть себя со стороны и провести полноценную рефлексию собственных действий на уроке. Подчеркнем, что многим учителям очень страшно записывать свой урок и, тем более, показывать его кому-то. Поэтому на начальных этапах можно заменить эту форму какой-то из рассмотренных выше и со временем начать делать видеозаписи и разборы уроков. Полноценный разбор всего урока может занять несколько часов, которых, как правило, нет, поэтому предпочтительно выбрать несколько моментов урока, связанных с замыслом учителя и психолога, и разбирать их. Порой на короткий отрезок урока в пару минут может уйти 40 минут рефлексии.

Хочется отметить, что особенно в данном формате консультанту важно сфокусироваться на эмпатии и валидации трудностей. Некоторые учителя преподают десятки лет и никогда не видели свой урок со стороны, поэтому при первом просмотре может оказаться, что собственный образ педагога отличается от реальности на 180 градусов. Можно вспомнить случай, когда учительница со стажем больше 30 лет после просмотра своего урока сказала: «Я думала, что я добрая и мягкая! А оказалось, что я жесткая и ругаюсь на детей!». Учителю может потребоваться много поддержки, чтобы справиться с потрясением от увиденного.

## Процедура рефлексии урока

В самом начале рефлексии урока важно только задавать вопросы педагогу и не комментировать ничего самостоятельно.

1. Лучшим вопросом для начала рефлексии будет: *Как вы себя чувствуете?* Эмоциональный шеринг поможет переработать сильные эмо-

ции, которые могут возникнуть после неудачного урока, и настроиться на рефлексю. Иногда педагогу может быть сложно или непривычно отвечать на этот вопрос, в этом случае психологу важно провести психологическое образование и рассказать, почему данный этап так важен. В случае затруднений с распознаванием собственных эмоций можно использовать измеритель настроения, как электронный, так и классический [13]. Стоит сказать, что первоначально, когда мы только начинали совместный анализ уроков, данный пункт отсутствовал или применялся интуитивно, но именно совместная рефлексия с педагогами показала, что он часто просто необходим.

2. *Обратиться к замыслу урока. В чем он состоял?* Этот вопрос важно задать, так как иногда замысел урока не совпадает с тем, как его понял психолог; и если нет общего понимания, в дальнейшем рефлексии будут подвергаться совершенно разные процессы. Происходит своеобразная сонастройка.

3. *Удалось ли реализовать замысел и насколько?* Этот вопрос помогает учителю уйти от «черно-белого» мышления, когда несколько неудач превращают урок в полностью неудавшийся, и взглянуть на ситуацию с точки зрения сильных сторон. Иногда в сторону замысла совсем не удастся сдвинуться, но это не означает, что в уроке не было ничего хорошего. Здесь поможет следующий вопрос.

4. *Что получилось на уроке?* Данный вопрос можно задавать вне зависимости от ответа на предыдущий, так как на уроке часто происходят хорошие моменты, не связанные с основным замыслом. Задача психолога — помочь учителю эти моменты обнаружить для себя. На начальных этапах лучше всего это делать в формате рефлексивных вопросов: «Что вы думаете по поводу момента, когда вы спросили Илью, какова его цель на этот урок? И после этого у вас состоялся диалог, как ему добиться этой цели, а в последние 10 минут урока он работал, не отрываясь». Может так оказаться, что учитель совсем забыл про этот момент или же считает его незначительным. Это хорошая возможность обсудить, почему важно обращать внимание на подобные моменты.

5. *Что мешало реализовать замысел?* Очень важный вопрос, ответ на который может лежать как в поле факторов, на которые учитель мог повлиять (подготовка урока, неудачная инструкция или начало урока), так и факторов, от него не зависящих (дети были после двух контрольных по русскому языку и математике). Например, учитель после урока, где дети шумели и не давали ему сказать ни слова, со слезами ответит на этот вопрос: «Все потому, что я никудышный учитель, хороший учитель справился бы с этой ситуацией». Можно представить, как тяжело думать об этом и произносить это вслух. В этой части психологу очень важно

быть чувствительным к эмоциональному состоянию педагога и вовремя оказать эмоциональную поддержку и валидацию и не торопиться оспаривать суждения учителя.

6. *Что хотелось бы улучшить?* Важный вопрос, так как зачастую это некоторый список аспектов урока, но работать над всеми сразу — это практически гарантированная неудача. Во время урока сложно уследить больше чем за 1–2 изменениями, поэтому мы предлагаем учителям взять только что-то одно ключевое, например, начинать урок с формулирования собственного и общего замысла с учениками или что-то сильное на данном этапе (выдерживать паузу в 8 секунд после вопроса, чтобы у ребенка было время на размышления).

7. Только после этого консультант может предложить обсудить какую-то конкретную ситуацию из урока, связанную с замыслом (в опоре на видео, аудио или конспект), в основном задавая вопросы о том, как видит эту ситуацию педагог.

8. После этого можно вернуться к формулированию замысла на следующий урок. Это как раз 1–2 выбранных аспекта из пункта «Что хотелось бы улучшить?», которым учитель уделит наибольшее внимание на следующем уроке и в процессе рефлексии.

9. Завершается урок рефлексией совместного процесса учителя и психолога. Можно выделить несколько наиболее полезных вопросов: Была ли сегодняшняя встреча полезна? Если да, то чем? Если нет, то почему? Было ли что-то беспокоящее сегодня? Как с беспокойством удалось справиться? Можем ли мы сделать что-то, чтобы в следующий раз было лучше? Какую помощь оказывал психолог?

В ходе подобной рефлексии урока учитель получает возможность взглянуть на целостный процесс урока, увидеть, как установки влияют на поведение и эмоциональное состояние, его собственное и детей. С нашей точки зрения, подобная помощь оказывает определенный психотерапевтический эффект и способствует развитию учителя в личностном и профессиональном плане.

## Заключение

Данные формы работы с учителями практиковались в режиме офлайн длительное время, до начала режима самоизоляции, однако режим работы наблюдателя или участника урока можно перенести в режим работы онлайн практически без изменений, и во многом это даже удобнее (легче вести конспект, запись урока). Учителя оказались в крайне затруднительном положении в связи с переходом на онлайн-формат работы,

так как он, как мы писали выше, ускорил все процессы. Возможно, в настоящий момент востребованность психолога в этом направлении будет значительно выше, чем в обычном режиме работы школы, и это хорошая возможность для того, чтобы учителя познакомились с подобной, необычной и непривычной формой работы.

### Литература

1. Антонова А.Н. Построение урока на принципах рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 199–211.
2. Водопьянова Н.Е., Густелева А.Н. Позитивное самоотношение как фактор устойчивости к профессиональному выгоранию учителей // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2010. № 4. С. 166–172.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Общие проблемы психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
4. Зарецкий В.К. Об опыте рефлексивно-деятельностного подхода на материале коррекционных занятий по русскому языку // Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью / Под ред. В.Н. Слободчикова. М.: ИПИ РАО, 1998. С. 86–89.
5. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 8–37.
6. Зарецкий В.К. Как учителю работать с неуспевающим учеником: Теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода. М.: Чистые пруды, 2011. 32 с.
7. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Многовекторная модель зоны ближайшего развития как способ анализа динамики развития ребенка в учебной деятельности // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 2. С. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207
8. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В. и др. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением: Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 2011. 208 с.
9. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 149–177.
10. Симунова Н.Г. Рефлексивно-деятельностный подход в судьбе одного учителя // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Т. 21. № 2. С. 193–198.
11. Тихомирова А.В., Москвичев В.В., Лапшин Ю.Г. и др. Основы профилактики социально-психологической дезадаптации несовершеннолетних: метод. пособие. М.: Перекресток, 2006. 92 с.
12. Sibiet L. The teacher labor market: a perilous path ahead? [Электронный ресурс]. Education Policy Institute. 2018. URL: <https://epi.org.uk/publications-and-research/the-teacher-labour-market/> (дата обращения: 12.05.2020).

13. Caldeira C., Chen Y., Chan L., et al. Mobile apps for mood tracking: an analysis of features and user reviews // AMIA Annual Symposium Proceedings (Washington, DC, November 6–8, 2017). Bethesda, MD: AMIA, 2017. P. 495–504.

#### **Информация об авторах**

Зарецкий Юрий Викторович, кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолог-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: [yzar86@yandex.ru](mailto:yzar86@yandex.ru)

## **Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline<sup>2</sup>**

### **Yurii V. Zareskii**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: [yzar86@yandex.ru](mailto:yzar86@yandex.ru)

The paper discusses the technology of psychological assistance to teachers based on the principles of the reflective-activity approach (RAA). This assistance is aimed at supporting teachers in situations where they encounter difficulties in the classroom and can help prevent professional burnout and quitting in young teachers. Five principles of counseling are described: cooperating, providing positive feedback, working in the zone of proximal development (ZPD), showing empathy and validating difficulties, and organizing reflection as the main tool of assistance. The following modes of counseling are considered: observation of the lesson, participation in the lesson as an assistant, co-teacher or student, reflection of audio and video recordings of the lesson. The technology of lesson reflection, applicable for each of the modes, is considered in detail. This assistance can have a certain psychotherapeutic effect and contributes to the teacher's personal and professional development.

**Keywords:** psychological and pedagogical counseling of teachers, zone of proximal development, reflective-activity approach, cultural-historical psychology, reflection, collaboration, positive feedback, empathy and validation.

---

<sup>2</sup> Cited by: Zareskii Yu.V. Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2020. Vol. 28, no. 2, pp. 137–150. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280208> (In Russ., abstr. in Engl.)

## References

1. Antonova A.N. Postroenie uroka na printsipakh reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Lesson planning on the principles of reflective activity approach]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 199–211. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Vodop'yanova N.E., Gusteleva A.N. Pozitivnoe samootnoshenie kak faktor ustoi-chivosti k professional'nomu vygoraniyu uchitelei [Positive self-assessment as a counterbalance in professional burnout in teachers]. *Vestnik SPbGU. Seriya 12. Sotsiologiya [Saint-Petersburg State University Bulletin. Series 12. Sociology]*, 2010, no. 4, pp. 166–172.
3. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. In Davydov V.V. (ed.). *Sobranie sochinenii v 6 t. T. 2. Obshchie problemy psikhologii [Collected works in 6 vol. Vol. 2. General problems of psychology]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.
4. Zaretskii V.K. Ob opyte reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda na materiale kor-rektsionnykh zanyatii po russkomu yazyku [On the attempt to use reflective-activity approach in correction studies of Russian]. In Slobodchikov V.N. (ed.). *Sredstva i metody reabilitatsii detei s osobennostyami razvitiya i invalidnost'yu [Means and methods of rehabilitation of children with special needs and disability]*. Moscow: IPI RAO, 1998, pp. 86–89.
5. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Zaretskii V.K. Kak uchitel'yu rabotat' s neuspevayushchim uchеником: Teoriya i praktika reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [How should the teacher work with an underachieving student: Theory and practice of reflective-activity approach]. Moscow: Chistye prudy, 2011. 32 p.
7. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Mnogovektornaya model' zony blizhaishego razvitiya kak sposob analiza dinamiki razvitiya rebenka v uchebnoi deyatel'nosti [Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2019. Vol. 27 (2), pp. 95–113. doi:10.17759/cpp.2019270207. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaretskii V.K., Smirnova N.S., Zaretskii Yu.V., et al. Tri glavnye problemy podrostka s deviantnym povedeniem: Pochemu voznikayut? Kak pomoch'? [Three main problems of an adolescent deviant: Why are they arising? How do we help?]. Moscow: Forum, 2011. 208 p.
9. Poznyakova S.A. Sravnitel'nyi analiz podskazki i pomoshchi po protsessu v preodolenii uchebnykh trudnostei s pozitsii reflektivno-deyatel'nostnogo podkhoda [Comparative analysis of clues and assistance in the process of overcoming learning difficulties in terms of reflective activity approach]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 149–177. (In Russ., abstr. in Engl.).

10. Simunova N.G. Refleksivno-deyatel'nstnyi podkhod v sud'be odnogo uchitelya [Reflective-activity approach: story of one teacher]. *Konsul'tatsionaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013. Vol. 21 (2), pp. 193–198. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Tikhomirova A.V., Moskvichev V.V., Lapshin Yu.G., et al. Osnovy profilaktiki sotsial'no-psikhologicheskoi deadaptatsii nesovershennoletnikh: metodicheskoe posobie [The foundations of social-psychological maladaptation of the underage: guidelines]. Moscow: Perekrestok, 2006. 92 p.
12. Sibieta L. The teacher labor market: a perilous path ahead? [Elektronnyi resurs]. Education Policy Institute, 2018. Available at: <https://epi.org.uk/publications-and-research/the-teacher-labour-market/> (Accessed 12.05.2020).
13. Caldeira C., Chen Y., Chan L., et al. Mobile apps for mood tracking: an analysis of features and user reviews. *AMIA Annual Symposium Proceedings* (Washington, DC, November 6–8, 2017). Bethesda, MD: AMIA, 2017, pp. 495–504.

### ***Information about the authors***

*Yurii V. Zareskii*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Clinical Psychology and Psychotherapy, Department of Clinical and Counseling Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-4431>, e-mail: [yzar86@yandex.ru](mailto:yzar86@yandex.ru)

Получена 10.02.2020

Received 10.02.2020

Принята в печать 01.04.2020

Accepted 01.04.2020