

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДСКАЗКИ И ПОМОЩИ ПО ПРОЦЕССУ В ПРЕОДОЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ С ПОЗИЦИИ РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

С.А. ПОЗНЯКОВА

В статье проводится сравнительный анализ подсказки как вмешательства в предметное движение и помощи по процессу как содействия протеканию самому процессу преодоления учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. Проведен анализ механизмов каждого из этих средств помощи и процессов, запускаемых ими в консультировании по преодолению учебных трудностей. Представлен качественный анализ занятия по преодолению учебных трудностей, проведенного в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, с использованием метода иллюстративного анализа случая (single-case study).

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход (РДП), рефлексия, субъектная позиция учащегося, подсказка, помощь по процессу, single-case study.

Введение

В.А. Сухомлинский отмечал, что «дети, получающие двойку за двойкой, как будто бы примиряются со своей участью» [Сухомлинский, 1981, с. 166], так возникают «хронические неуспевающие». При этом психологическая служба в школе часто начинает решать появляющиеся второстепенные проблемы, не касаясь их изначальной причины. В последние годы помимо диагностической работы психолога и консультативной работы по вопросам межличностных взаимоотношений, развития когнитивных процессов и т. д. появляется запрос на консультирование по преодолению учебных трудностей как таковых. Это связано с тем, что традиционная работа педагога, когда он снова и снова объясня-

ет правило или способ решения задачи, не оказывает желаемого результата. И, с другой стороны, вероятно потому, что работа психолога только с личностными качествами, такими как мотивация или самооценка, тоже не помогает ученику перестать быть двоечником. В связи с этим появляется необходимость в новом виде помощи, новом виде *консультирования*, когда в ходе занятий с учениками по конкретным предметам деятельность консультанта (помощника) направляется не только и не столько на преодоление данных учебных трудностей, сколько на развитие¹ учащихся в целом. Подобное консультирование начинает занимать свою «нишу» в психологической среде.

Яркую иллюстрацию школьной ситуации и образа традиционного образования глазами учащегося мы видим на страницах романа Рэя Бредбери «451° по Фаренгейту»: «Я люблю бывать с людьми. Но собрать всех в кучу и не давать никому слово сказать — какое же это общение? <...> Знаете, мы в школе никогда не задаем вопросов. По крайней мере, большинство. Сидим и молчим, а нас бомбардируют ответами — трах, трах, трах <...> Где же тут общение? Сотня воронок, и в них по желобам льют воду только для того, чтобы она вылилась с другого конца» [Бредбери, 1987, с. 30].

В нашем исследовании под руководством В.К. Зарецкого (дипломная работа «Подсказка и помощь в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей» под научным руководством В.К. Зарецкого) [Познякова, 2010] был проведен анализ различных подходов (табл. 1).

В результате было установлено, что наиболее часто встречающееся средство, которое используют педагоги или те, кто пытается помочь справиться с учебной трудностью, — это подсказать учащемуся, как надо сделать, или начать задавать ему наводящие вопросы. Но, как показывает практика, таким образом достигается результат чаще всего только здесь-и-теперь: редко когда эффект распространяется дальше данного примера и урока. В дальнейшем учащиеся продолжают снова и снова допускать те же ошибки.

Подтверждение этому предположению мы находим в исследовании О.Н. Машновой (дипломная работа «Психологические аспекты трансформации проблемной ситуации урока в ситуацию развития» под научным руководством В.К. Зарецкого) [Машнова, 2010]. Исследование проводилось в различных школах, учителям давались опросники, в которых они должны были закончить ряд предложений. В таблице 2 при-

¹ Ниже представлено описание, что мы понимаем под развитием учащегося.

Таблица 1
Различные средства оказания помощи по преодолению учебных трудностей

Подход (автор)	Схема	Описание процесса
Традиционный подход		<p>Педагог (помогающий взрослый) подсказывает, давая готовый способ действия или итоговое решение. При этом осуществляется воздействие на учащегося.</p>
А.И. Луньков		<p>Педагог (помогающий взрослый) конструирует противоречие именно на материале данной ошибки; проводит обсуждение того, почему так быть не может и в чем состояла ошибка; конструирует еще несколько противоречивых примеров на тот же тип ошибки. Выстраивается <i>взаимодействие</i>.</p>
Педагогика поддержки		<p>Педагог (помогающий взрослый) организует вокруг учащегося ситуацию, в которой тот будет способен справиться с трудностью. Выстраивается <i>взаимодействие</i>.</p>
Рефлексивно-деятельностный подход		<p>Консультант выстраивает <i>взаимодействие</i>, организует рефлексию способа (РСл) и рефлексию смысла (РСж) деятельности совместно с учеником с позиции <i>сотрудника</i>.</p>

Таблица 2

Примеры ответов учителей на вопросы о способах оказания помощи учащимся при возникновении трудностей и ошибок

Вопросы	Примеры ответов
Если ученик затрудняется в выполнении задания или ошибается, обычно я использую такой способ помощи, как	<ul style="list-style-type: none"> — Подсаживаюсь к ученику и пишу в его тетради — Напоминание темы — Повторное объяснение — Постановка наводящих вопросов
Если ученик затрудняется в выполнении задания или ошибается, иногда я использую такой способ помощи, как	<ul style="list-style-type: none"> — Даю алгоритм решения — Объясняю материал еще раз
Если ученик на уроке говорит мне, что он чего-то не понял, я обычно	<ul style="list-style-type: none"> — Подхожу к нему и объясняю еще раз — Повторяю ему материал на других примерах — Объясняю материал на более простом языке — Объясняю и приглашаю на дополнительные задания
Если ученик, отвечая у доски, допустил ошибку, я обычно	<ul style="list-style-type: none"> — Сначала привлекаю внимание других учеников, чтобы они исправили, при необходимости объясняю всему классу сама. — Неявно указываю на нее, чтобы у ученика был шанс — Его исправляю (если слабый) или обращаюсь к классу с данной просьбой — Помогаю ему наводящими вопросами, чтобы вернуть его в нужное русло — Поправляю его без упрека
Если ученик, отвечая у доски, допустил ошибку, я иногда	<ul style="list-style-type: none"> — Исправляю сама — Подсказываю, но если только ошибка в расчетах — Указываю на нее

ведены примеры некоторых задаваемых вопросов и ответов на них учителей.

Исходя из вышесказанного, мы приходим к выводу, что необходим иной, качественно отличающийся вид помощи по преодолению учебных трудностей. И основные отличия от традиционных педагогических подходов должны быть следующие.

1. На первый план выходит особая позиция учащегося: он предстает здесь как активный *субъект* собственной деятельности и всего процесса в целом (в отличие от традиционного подхода, где учащийся оказывается объектом воздействия и занимает пассивную позицию).

2. Педагог (помогающий взрослый) снимает с себя роль эксперта, отзывается от *воздействия* и выстраивает отношения *взаимодействия*.

3. Подсказка (непосредственное предъявление образца действия или конечного результата) перестает быть средством оказания помощи. Используются различные методы, тактики, которые способствуют организации процесса, при котором учащийся самостоятельно приходит к решению. Задаваемые учащемуся вопросы имеют иной характер. Они не наводят на ответ (в самом вопросе не содержится прямой путь к ответу), а способствуют осознанию неверного решения и нахождению пути преодоления трудности.

Психолого-педагогическим направлением, которое реализует такой тип помощи, является *рефлексивно-деятельностный подход* [Зарецкий, 2001; Зарецкий, 2007; Педагогическая психология..., 2008]. Помощь, оказываемая учащимся в данном случае, — «консультирование по процессу преодоления учебных трудностей». Термин «консультирование» используется для того, чтобы отличать этот вид помощи от традиционной педагогической.

Помимо основополагающих принципов:

1) субъект-субъектные взаимоотношения учащегося и консультанта (где ученик является активным субъектом собственной деятельности);

2) выстраивание отношений *сотрудничества* (партнерских отношений), в РДП реализуются также следующие принципы:

3) *рефлексия* собственной деятельности субъекта — один из основных процессов, протекающих в этой деятельности [Педагогическая психология..., 2008];

4) возникновение ошибок при выполнении действия — следствие неверно выстроенных *способов* деятельности;

5) *ошибка* — важный элемент для развития субъекта;

6) развитие субъекта проходит по нескольким векторам (в нескольких плоскостях) развития.

Исходя из этих принципов, помощь по преодолению учебных трудностей должен быть выстроена так, чтобы «приводить к компенсации пробелов в знаниях и к выстраиванию новых способов деятельности» [Педагогическая психология..., 2008]. В связи с тем что «старые» неверные способы деятельности у каждого свои, необходимо выстраивать индивидуальный процесс оказания помощи, в котором происходит

собственная деятельность каждого учащегося (т. е. необходимо реализовать принцип активности субъекта). Выявление и перестраивание способов происходит за счет организации рефлексии этих способов. Так, консультант-*сотрудник* «помогает справляться с трудностями, но не дает образцов и подсказок, помогает организовать деятельность, но не определяет ее полностью, помогает отрефлексировать процесс, но не заменяет рефлексия ребенка собственным анализом его действий» [Зарецкий, 2007, с. 74].

Стоит отметить, что если мы пытаемся помочь, а не сделать за учащегося (как это происходит в традиционном подходе), помощь должна быть направлена на то, чтобы помочь перестроить организацию мышления, которая позволит перестроить способы действия.

Рассматривая проблему преодоления учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода, мы априори предполагаем, что это преодоление должно способствовать не только и не столько повышению успеваемости учащегося, сколько его *развитию*.

Представление о развитии, на которое опирается рефлексивно-деятельностный подход

В первую очередь, в представлении о развитии субъекта рефлексивно-деятельностный подход опирается на понятие «зоны ближайшего развития» (ЗБР), предложенное Л.С. Выготским.

ЗБР определяется расхождением между уровнем заданий, который учащийся способен выполнить самостоятельно, — зоной актуального развития (ЗАР), и способностью решать их в сотрудничестве со взрослым [Выготский, 1999]: «мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста» [Выготский, 1984, с. 264]. И «исследуя, что ребенок способен решить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [Выготский, 1984, с. 264].

В.К. Зарецкий реконструирует мысль Л.С. Выготского применительно к педагогическим возможностям использования принципа ЗБР и формулирует следующие тезисы [Зарецкий, 2008, с. 17].

1. Границей между ЗАР и ЗБР является то первое трудное задание, с которым ребенок не справляется самостоятельно.

2. Если ребенок не справляется с неким заданием (задачей, действием и др.), он оказывается в *проблемной ситуации*.

3. Сотрудничество ребенка и взрослого при определении ЗБР или же при обучении в ЗБР осуществляется в проблемной ситуации, с которой ребенок справляется благодаря помощи взрослого.

4. *Развитие* с этой точки зрения — процесс перехода от совместного выполнения трудных, но доступных ребенку заданий, к самостоятельному (без помощи взрослого). Это же является мерой эффективности помощи взрослого.

5. ЗБР — это область, ограниченная с двух сторон: с одной стороны граница проходит там, где ребенок способен успешно действовать самостоятельно, с другой — где он не способен успешно действовать даже в сотрудничестве со взрослым.

Стоит отметить также, что ЗБР лежит не только в учебной плоскости, но и в плоскостях различных векторов развития, например, в плоскости способности преодолевать учебные трудности, плоскостях личностных, когнитивных и иных изменений.

Описанные представления о ЗБР В.К. Зарецкий иллюстрирует следующей схемой (рис. 1) [Зарецкий, 2008]:

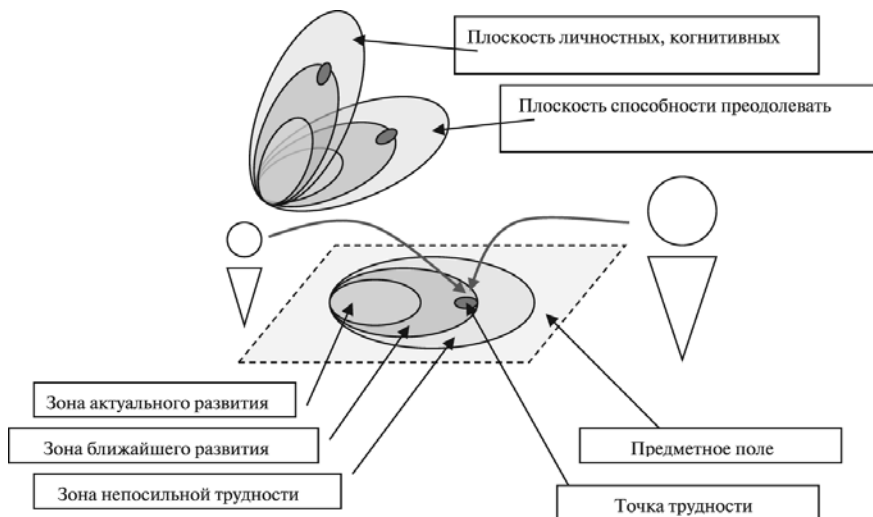


Рис. 1. Различные плоскости ЗБР (по В.К. Зарецкому)

Стоит также напомнить, что ошибка, трудность, проблемная ситуация оцениваются как *ресурс* для развития (что выходит из представле-

ний о развитии как о расширении границ зон ближайшего и актуального развития), и консультант (учитель, психолог, родитель), помогая ребенку, может способствовать его развитию.

Как отмечалось ранее, важным условием развития является взаимодействие *сотрудничества* между консультантом (помогающим взрослым) и учащимся. Мы видим, что именно при таком взаимодействии возможна реализация одного из главных принципов — становления учащегося как активного субъекта собственной деятельности. Отсутствие активной позиции, активной деятельности в процессе обучения «проявляется прежде всего в том, что вместо работы мысли усиленно работает память: ученик в лучшем случае стремится запомнить то, что объясняет учитель» [Сухомлинский, 1983, с. 134].

И.В. Гуляева также отмечает, что «сотрудничество в обучении стимулирует не только познавательные интересы, но и развитие самой личности. Формирование ученика как субъекта учебной деятельности имеет первостепенное значение не только для повышения эффективности обучения, но и для личностного развития учащихся на всех ступенях образовательной системы» [Гуляева, 2005, с. 70].

Влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей

Д.Б. Эльконин, иллюстрируя пример обучения грамматике в начальных классах (учение о слове и его устройстве), говорит: «Конечно, можно просто сообщить детям, из каких частей состоит слово, показать это на примерах, а затем предложить им многократно вычленять корень и другие морфологические части слова. Но такое изучение грамматики не приводит к необходимому результату, дети не научаются сами определять морфосемантические части слов и не понимают функций отдельных частей слова в сообщении, которые каждое слово несет. Главное, они не знают способа, посредством которого определяются части слова, и поэтому пользуются самыми различными приемами, приводящими подчас к правильному результату, а иногда нет» [Эльконин, 1997, с. 271].

Совместив и проанализировав описанные представления о развитии, мы можем охарактеризовать влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей следующим образом (рис. 2).

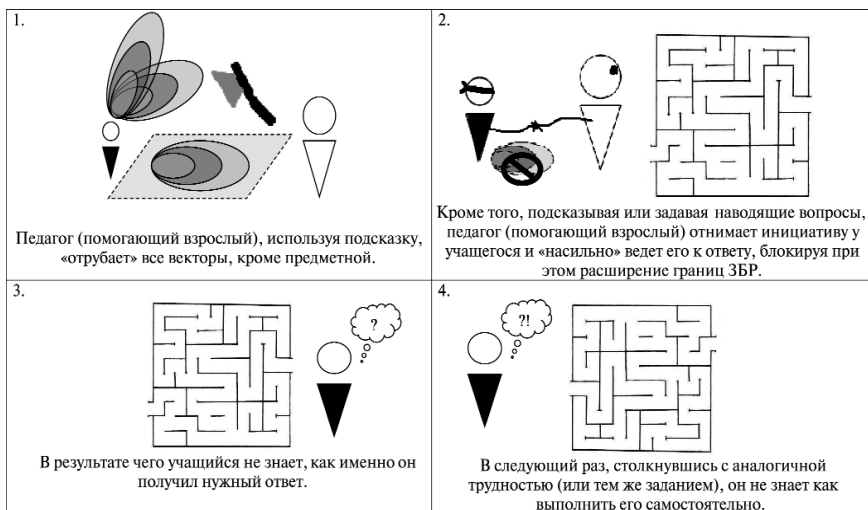


Рис. 2. Влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей

Педагог (помогающий взрослый), подсказывая учащемуся, давая готовый образец решения или задавая ему наводящие вопросы:

- отнимает у него инициативу, следовательно, учащийся теряет субъектную позицию и превращается в объект воздействия;
- занимает экспертную позицию;
- и этим «ломает» отношения взаимодействия, сотрудничества;
- более того, подсказывая, педагог (помогающий взрослый) действует только в предметной плоскости (на предметном векторе), не учитывая остальные вектора развития;
- моментально пресекая ошибку, педагог (помогающий взрослый) не использует ее как ресурс для развития и, решая за учащегося, не помогая ему справиться с ней самостоятельно, он блокирует расширение границ ЗБР;
- также, давая готовый способ решения, педагог (помогающий взрослый) не способствует осмыслению ошибочного способа действия учащегося и, соответственно, его перестройке и выработке нового, верного.

Таким образом, мы видим, что подсказка оказывается вмешательством в предметное движение при преодолении учебных трудностей. При этом результат (например, решение задания или выполнение действия)

достигается, но он не осмыслен учащимся, которому не доступен способ его совершения. Получается, если использовать подсказку — ребенок оказывается не способен после преодоления конкретной трудности здесь-и-сейчас совместно со взрослым справиться с ней (или аналогичной трудностью) самостоятельно.

Общая характеристика помощи по процессу при преодолении учеником учебных трудностей

Исходя из сопоставления данных, полученных из рассмотрения основных принципов рефлексивно-деятельностного подхода, представления о развитии субъекта, а также анализа влияния подсказки на процесс преодоления учебных трудностей, мы можем сделать следующий вывод. В отличие от подсказки, которая по своему механизму оказывается вмешательством в предметное движение при преодолении учебных трудностей, помощь, оказываемая в рамках рефлексивно-деятельностного подхода, является **помощью по процессу** (рис. 3).

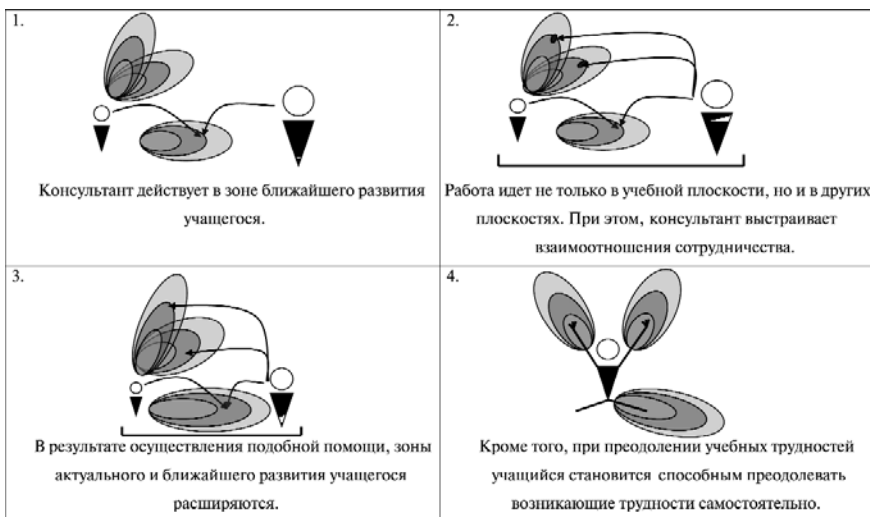


Рис. 3. Характеристика помощи по процессу при преодолении учебных трудностей

Рассмотрим подробнее, что имеется в виду, при этом сразу представим модель идеальной помощи по процессу.

- Между консультантом и учащимся устанавливаются взаимоотношения сотрудничества, партнерские отношения;

- В сотрудничестве организуется *совместная* деятельность;

- Учащийся выступает активным *субъектом* в этой деятельности;

- Консультант — сотрудник, организующий процесс рефлексии и осмысления существующих у учащегося способов действия, перестройки способов, приводящих к ошибке, выработки новых способов и их интериоризации. В том числе организуется рефлексия проходящей *совместной* деятельности.

- В процессе работы консультант держит во внимании все векторы развития учащегося и при необходимости апеллирует к какому-либо из них, а не только и не столько к предметному движению (учебному вектору).

- Стоит также отметить, что даже в случае если целенаправленной апелляции к другим векторам не происходит, и работа идет на первый взгляд только в предметной плоскости, мы можем отследить динамику процессов и в других векторах. То есть векторы взаимосвязаны друг с другом.

- В результате оказания такой помощи ЗБР и ЗАР учащегося расширяются.

- Стоит также отметить, что в результате преодоления трудностей и расширения границ ЗБР в плоскости способности преодолевать трудности учащийся в дальнейшем становится способным преодолевать возникающие трудности самостоятельно (т. е. самостоятельно осмыслять и перестраивать имеющиеся у них способы).

Таким образом, помощь по процессу — это качественно иное средство оказания помощи при преодолении учеником учебных трудностей по сравнению с подсказкой как вмешательством учителя (помогающего взрослого) в предметное движение.

Итак, выше мы представили сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу с позиции рефлексивно-деятельностного подхода. В опоре на представление о развитии было проанализировано влияние подсказки на процесс преодоления учебных трудностей. А именно: было выявлено, что подсказка оказывается вмешательством в предметное движение, которое позволяет достигать результата (т. е. «конечного пункта» действия), но при этом блокируется «движение границ» ЗБР, что оказывает негативное влияние на развитие субъекта. Была также проанализирована специфика помощи в рефлексивно-деятельностном подходе и выявлено особое средство помощи — помощь по процессу — направленное на развитие субъекта, способствующее ему. И не только в

предметном пространстве, но и по другим векторам. Далее мы представляем анализ случая оказания помощи в преодолении учебной трудности средствами рефлексивно-деятельностного подхода.

Анализ случая оказания помощи в преодолении учебной трудности средствами рефлексивно-деятельностного подхода

Цель — проиллюстрировать на примере одного из занятий, проводимых в рамках рефлексивно-деятельностного подхода с учащимися, имеющими трудности в обучении, принципы работы и средства оказания помощи по процессу. Показать через анализ случая механизмы, которые запускаются у субъекта при оказании такого типа помощи в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей.

Предпосылки проведения и обоснование выбора представленного занятия

Представленное для анализа в этом исследовании занятие является одним из тех, что проводятся сотрудниками лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью на базе школы ГОУ СОШ № 1021 в поселке Восточный г. Москвы под руководством канд. психол. наук, профессора кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ В.К. Зарецкого.

Представленное для анализа в этом исследовании занятие было проведено с учащимся школы ГОУ СОШ № 1021 в поселке Восточный г. Москвы (с детьми и подростками работают консультанты лаборатории психолого-педагогических проблем непрерывного образования под руководством канд. психол. наук, профессора кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета психологического консультирования МГППУ В.К. Зарецкого).

Нами было выбрано занятие по математике В.К. Зарецкого с Васей², учеником 2-го класса. Основания выбора:

- Этот ученик считается самым труднообучаемым в школе;
- Из 16 занятий, проведенных с Васей, мы выбрали именно это, потому что в нем содержится наибольшее количество средств оказания помощи по процессу, описанных нами в теоретической части;

² Имя ребенка изменено из этических соображений.

• Эффективность этого занятия подтвердили результаты, которые появились через некоторое время после его проведения. Мы выбрали именно этот случай с целью показать, в чем именно заключалась продуктивность и эффективность (консультативной?) работы.

Схема анализа случая

Для достижения поставленной цели был выбран метод качественно-анализа: иллюстративный анализ случая (single-case study). Проводились просмотр видеозаписи занятия, составление протокола и анализ текста. Для анализа протокола использовалась схема анализа занятия в РДП, предложенная В.К. Зарецким на проходивших в 2009—2010 учебном году методологических семинарах по рефлексивно-деятельностному подходу.

Схема анализа занятия в РДП включает в себя следующие единицы анализа.

1) *Типы заданий* — здесь описывается, какие задания (упражнения, типы задач и т. п.) выполнялись в процессе занятия.

2) *Трудности и ошибки* — на данном этапе описывается, недостаток каких знаний, умений диагностируется у учащегося, что в описанных ранее заданиях учащийся не понимает, не может выполнить самостоятельно.

3) *Эпицентр занятия* — это то, на что в первую очередь направлено внимание консультанта, что является смысловым и деятельностным центром всего задания в определенный момент времени, «корневой проблемой», т. е. проблемой, без решения которой никакое дальнейшее движение невозможно (например, если ребенок не верит в успех, в возможность преодоления трудности, делать что-либо бесполезно, пока этот «барьер» не будет пройден». Когда занятие протекает динамично, его эпицентр меняется по ходу самого занятия.

4) *Характеристика процесса с точки зрения Субъекта* — в соответствии с тем, какие есть трудности и ошибки, и какой на указанном этапе занятия эпицентр, указывается отношение учащегося к происходящему: его заинтересованность, включенность в процесс, уровень его активности, отмечание того, как он действует, какой уровень его субъектности и т. п.

5) *Характеристика процесса с точки зрения Консультанта* — на этом этапе описывается, как действовал Консультант в определенные моменты занятия, на что были направлены его действия и в чем заключается их смысл.

Важно уточнить, что каждая из единиц анализа связана с остальными и все эти процессы проходят одновременно.

Анализ случая

Консультация с Васей, учеником 2-го класса, проходила по запросу учителя. По счету — это уже 4-е занятие В.К. Зарецкого с этим учеником. Оно было направлено на выполнение домашнего задания.

Васе 9 лет, ему поставлен диагноз «задержка психического развития» (пограничный — допускается олигофрения в степени дебильности), имеются органические нарушения. Речь у Васи не развита, есть нарушения звукопроизношения. Испытывает трудности по всем предметам, особенно по русскому языку и математике. Социально не вполне адекватен: к взрослым, в том числе незнакомым, обращается на «ты». Помощи со стороны родителей практически нет, поскольку оба родителя сами являются выпускниками специальной школы VIII вида.

Были произведены анализ видеозаписи и протокола описанного занятия.

Ученику давали задание решить пример: сложить несколько слагаемых «удобным способом» (предполагалось, что «удобно» менять слагаемые местами так, чтобы при сложении получались круглые числа). Трудность для Васи заключалась в том, что у него не было понимания, что значит «решить удобным способом». Поэтому он складывал числа подряд или ставил скобочки, как «учила мама». После первых попыток консультанта объяснить, что значит «удобным способом», Вася решить пример тоже не смог.

Задание заключалось в том, что ученик должен решить пример из нескольких слагаемых «удобным способом» (предполагается, что учащиеся поменяют слагаемые местами так, чтобы при сложении получались круглые числа). Для Васи трудность была в отсутствии понимания, что значит «решить удобным способом», в результате чего Вася пытался решить, то ничего не переставляя, просто складывая числа подряд, то ставя скобочки, так как его «так учила мама». И даже после некоторой помощи консультанта и первых попыток объяснить, что значит «удобным способом», Вася никак не мог решить пример.

Изначально задание было за пределами ЗБР учащегося. В ходе занятия сдвигаются границы ЗБР и ЗАР. Изменения происходят в результате постоянной рефлексии способа (действий?) и действий. Если бы в данной ситуации ученику были предложены подсказки, то есть помощь в выполнении конкретных примеров из домашнего задания — основная проблема осталась бы нерешенной. Вася не смог бы справиться с аналогичными заданиями дома или на уроке. В случае с подсказкой задание было бы выполнено за учащегося взрослым.

Таким образом, мы видим, что изначально это задание было за пределами ЗБР учащегося. Но в ходе занятия мы видим, как сдвигаются грани-

цы ЗБР и ЗАР. И это происходит в результате того, что идет постоянная рефлексия способа и действий. Если в данной ситуации пытаться помогать ученику только подсказками, проблема не сдвинулась бы с места: конкретные примеры из домашнего задания ученика были бы решены, но самостоятельно Вася не смог бы решить их дома или на уроке. В случае с подсказкой задание было бы выполнено за учащегося взрослым.

Далее представлен детальный анализ с отсылками к репликам из протокола занятия.

Протокол занятия В.К. Зарецкого с учеником 2 класса

Курсивом отмечены слова, которые в речи интонационно были явно выделены.

№	Реплика	
60	В.К.	Вот ты сейчас [берет у В. карандаш] сложил вот так вот: [помечает карандашом в тетради] ты сложил 48 и 2 — вот, что ты сделал, а это еще пока не складывал, эти два числа. Понял?
67	В.	50..40...5...пи...40...40+5... ой-ой [мочает головой] +50... (пауза 6:27—6:31)
67.2	В.К.	Забирает тетрадь, просит у Тани ножницы.]
67.3	В.	Э?! Зачем нужны ножницы?
67.4	В.К.	«Я чувствую, что без ножниц мы не разберемся, поэтому я решил, что мне нужны ножницы». В.К. вырывает лист из тетради, нарезает бумажки, В. наблюдает
68	В.К.	Считай. И рассказывай, как ты считаешь, что бы я тебе мог помогать. Когда ты молчишь, я тебе помочь не могу ничем. Молчишь и всё.
77	В.	[смотрит куда-то вперед] 30+ [невнятно очень сказал] 40... [ещё что-то бубнит]
78	В.К.	Сложно. Столбиком надо считать, правильно?
79	В.	ДА! Точно! [оживился, выпрямился, потянулся писать]
80	В.К.	Подожди, подожди. У тебя же задача стоит [указывает в учебник] «вычисли удобным способом».
96	В.К.	Значит, в чем заключался твой способ [перекладывает бумажки, лежащие перед В.]. В чем заключался твой способ, напишу: «способ Васи и мамы» [записывает в его тетради]. Правильно? Так? Васи и мамы
98	В.К.	[записывает и диктует] Первое: разложить числа, да? (В. — Угу.) Или лучше не так написать: первое — раскладываем числа на... на десятки и единицы, правильно? Так? (В. — Угу) Вот то, что ты здесь сделал. На десятки и единицы. Затем складываем — диктуй мне — (В. — складываем) — десятки, правильно? (В. —

		Да, да.) ... Дальше. Складываем (В. — Складываем единицы) единицы. Да? (В. — Угу). Складываем то, что получилось, да? (В. — Угу) Вот это твой способ. Теперь смотри. Во-первых, ты делал долго, а, во-вторых, ты ошибся. Здесь будет не 85. [далее В.К. начинает снова раскладывать бумажки с цифрами перед В.]
99	В.	<i>Расстроено</i> Я собирался спросить, когда ... написал. (<i>моя версия</i> Я сразу спросил, когда написал)
100	В.К.	Ничего страшного. Смотри. Я тебе сейчас другой способ предложу. Ты сложил $35 + 2$ [указывает ручкой на цифры, когда называет] получил 37, потом 48 вот этим способом сложил [указывает], получил 85. 80, 70 и 15. [В. мотает головой] А, нет, 70, 78, а потом 85. А про вот эту пятерку ты забыл [обводит]. Слишком долго складывал.
104	В.К.	Смотри. Мы переставляем [передвигает бумажки] пятерку вот сюда. 35 и 5 сколько будет?
105	В.	40
106	В.К.	А 2? 48 и 2?
107	В.	...48? 88 будет [говорит шутливо и писклявым тоном]
108	В.К.	А $48+2$ сколько будет?
109	В.	50
110	В.К.	50. А 40 и 50 сколько будет?
111	В.	... [отвлекся на пришедшую девочку, но выпрямился, смотрит в сторону] Так... 56...
112	В.К.	40, а здесь 50. 40 и 50 сколько будет?
113	В.	$40 + 50$? ... [смотрит перед собой] на В.К. 'снова перед собой] ... девять? десятков
114	В.К.	Четыре десятка [начинает показывать на пальцах], пять десятков — девять десятков, или?... Как еще называют 9 десятков?
115	В.	[сказал что-то вроде: «восемь или девять?»]
116	В.К.	Де-вя-нос-то.
117	В.	[очень тихо] девяносто
118	В.К.	Девяносто. Смотри, ты решил устно и правильно. Ничего писать не надо было. Какой способ удобнее [показывает карандашом]: этот или этот?
119	В.	(уверенно) ... этот.
120	В.К.	Этот. А тогда смотри, что мы сделали. [перекладывает бумажки на стол, отдельно от тетради] Вот эти числа, прежде чем считать, да? (В. — Угу) Ты смотришь: как их удобно сгруппировать, чтобы получались круглые числа. Вот 50 [начинает передвигать бумажки], 48 и 2 — это 50. А 35 и 5 — это 40. Вот эти единицы [по-

		казывает] дополняются до полного десятка, видишь? [берет яйца из киндер-сюрприза, достает из них монетки]. Вот у тебя десяток — он круглый.
121	В.	Деньги.
122	В.К.	Деньги. Например, деньги. Вот у тебя 35 [выкладывает монеты] да? Вот что — 35. К нему надо прибавить 5. Ты прибавляешь 5 — у тебя получается круглый десяток. Один десяток, ноль единиц. [убирает монеты] Ты выкладываешь. У тебя остается 4 круглых десятка. Легко запомнить, легко считать. [показывает на стоящие перед ним киндеры]. Когда ноль единиц [показывает ноль на пальцах], понимаешь? (В. — Угу.) Вот, значит, способ удобный заключается в чем? Можешь сам, своими словами сказать?
128	В.К.	Правильно, но ты делал по-другому. Ты делал сложным способом, когда легко ошибиться. А я предложил тебе более простой способ: посмотреть, какие числа при сложении дают круглое число. Вот какие числа здесь при сложении дают круглое число?
138	В.К.	50 получается. Круглое число — это число, в котором ноль единиц [обводит число в тетради]. Понятно? Значит, ты смотришь, например, какие числа при сложении дают круглое число. И их складываешь в первую очередь. Это более удобный способ. Понял, Вася? Это очень важно понять. Потому что ты будешь считать гораздо быстрее и без ошибок, если будешь пользоваться этим способом. Попробуешь?
139	В.	А, попробую еще раз [довольно оживленно сказал].
174	В.К.	Ну, давай попробуй, попробуй еще раз также переставлять числа, [указывает на другой пример в учебнике] следующий пример.
175	В.	$27+54+3+16$
176	В.К.	Пиши. Только левее [показывает ручкой в тетради], видишь сколько места занимает ...
177	В.	А да, здесь [начинает писать и себе диктовать, уверенно]. $57+54+3+16$
178	В.К.	Показать тебе эти числа [тянется за листами и ножницами] или так посмотришь, как их нужно сгруппировать [уже режет] или разрезать? М?
179	В.	... Ставим здесь скобки...
180	В.К.	Способ удобный заключается в том, что ты их переставляешь так, чтобы получались круглые числа, понял?
181	В.Д.	Угу.
182	В.К.	Понял. Вот думай, как их можно переставить...
183	В.	Чтоб их легче посчитать
184	В.К.	Да. Чтобы получились при сложении пар круглые числа. Вот у тебя последовательность сейчас такая: [раскладывает перед В. новые бумажки с числами] 27, 54, 3 и 16, понял?

185	В.	Угу
229	В.	[Пододвигает стул.] Следующий пример самостоятельно попробую решить.
298	В.К.	Нет? Вот подожди секундочку [перелистывает назад страницу]. Вот ты понял, в чем здесь заключался способ или нет? Вот покажи мне на этом примере. В чем заключался способ [снова раскладывает бумажки]?
299	В.	Что не надо ошибаться
300	В.К.	Я понимаю, что не надо ошибаться. Но в чем способ заключался?
301	В.	[нагнулся под парту и начал что-то отвечать] я пропустил 5
302	В.К.	А?
303	В.	[поднялся, перегнулся, в другую сторону наклонился] где же ты у меня..
304	В.К.	М? В чем заключался способ? Объясни мне на этих примерах [раскладывает перед В. бумажки // В. ручкой водит по пеналу].
305	В.	А потому что... потому что это я писал красивее... А здесь не очень.
306	В.К.	Красиво писал? Способ. Способ. Способ — это то, как ты считал. Как считал.
307	В.	На пальцах.
308	В.К.	На пальцах? ... Но что ты делал с этими карточками? Я тебе предлагал что делать? Вот у тебя последовательно 35, 2, 48, 5. Надо их сложить. А ты их переставлял. Как ты их переставлял?
309	В.	Вот так [показывает] и вот.
310	В.К.	Вот так? Или вот так? [показывает] А зачем ты это переставил так? ... Что тебе это дало?
311	В.	Чтобы... чтобы... чтобы... чтобы... [трогает первую бумажку] 35... пять единиц
312	В.К.	М? Вот тебе вот эти числа [обводит их в тетради] должны напоминать, почему так удобнее. ... Ключевое слово «удобный» способ. Удобство в чем заключается?
313	В.	Со скобками найти
314	В.К.	Скобки это ты... .. рисуешь, для того чтобы складывать в определенной последовательности. Но последовательность ты меняешь [В.К. показывает в тетради, В. сидит, не смотрит, ковыряет пенал ручкой], здесь у тебя 35, потом идет 2, потом 48, потом 5. А ты меняешь последовательность. Складываешь сначала 35 и 5, потом 2 и 48. А потом вместе складываешь. Понимаешь? [В. катает ручку постолу] Так вот в чем заключается способ? Попробуй своими словами сказать. [В. трет ручкой по своим штанам].

		Это очень важно, скажешь ты сейчас или нет. Если скажешь — способ будет твой [показывает на В. пальцем]
315	В.	А если я не скажу? [улыбается]
316	В.К.	Он будет не твой [В. смотрит на В.К.]. Он будет мой [показывает пальцем на себя].
317	В.	[смеется, закрывает глаза рукой]
318	В.К.	И ты им воспользоваться не сможешь. Как только мы расстанемся, ты уже этим способом воспользоваться не сможешь. Только пока я рядом. А тебе надо, чтобы ты сам мог им воспользоваться. Хочешь сам научиться пользоваться способом? [В. сидит в развалочку]
319	В.	Да я могу воспользоваться.
320	В.К.	Тогда сделай, если можешь [показывает на лежащие перед ним бумажки с числами]. Пожалуйста. [В. выпрямляется, начинает водить рукой над бумажками] Вернее, объясни, как ты делала. Ты эти примеры уже делал. [В. смотрит в тетрадь] Вот здесь все записано [показывает].
321	В.	Вот так делали [тыкает пальцем в число]. 48 ... [переставляет бумажки] Вот так мы делали. [снова перекладывает бумажки].
322	В.К.	Так. А 35 и 5?
323	В.	[передвигает бумажки]
324	В.К.	Да. А потом?
325	В.	40... девяносто будет. [шатается на стуле]
326	В.К.	А потом делали [сдвигает две кучки бумажек] вот так, правильно?
327	В.	Угу.
328	В.К.	Получалось 90. А здесь [показывает на другую группу бумажек]? ... Мы же четыре примера сделалаи?..
329	В.	Ага.
330	В.К.	Это последний пример.
331	В.	[смотрит по очереди: на бумажки и на записи в тетради] 18 [тыкает пальцем в бумажку] + 22 [САМ передвигает бумажки]
332	В.К.	Угу.
333	В.	... 24... 24... +26
334	В.К.	Угу
335	В.	Здесь будет... здесь будет сто
336	В.К.	А вот самый главный вопрос в способе: почему ты выбрал 22 из этих трех чисел, и именно 22 прибавил к 18? Как ты это выбрал? Если сейчас ответишь на этот вопрос, способ будет твой.
337	В.	Да?
338	В.К.	Да. Подумай крепко.
339	В.	[начинает указательными пальцами стучать себе по вискам]
340	В.К.	(Совет) Вопрос б почему ты к 18 прибавил не 24, не 26, а именно 22?

		Сейчас [смотрит на Таню] либо произойдет качественный скачок, либо не произойдет. (Таня [шепотом]: либо присвоит, либо не присвоит). Да. Но он же сказал, что он хочет, чтоб способ был его. Тогда мозги должны закипеть как следует сейчас. Прокипеть. И выдать в результат. [В. все это время продолжает стучать себе по голове, шататься на стуле. После того, как В.К. перестает говорить с Таней и снова поворачивается к В., В. садиться спокойно и смотрит на бумажки.] Вопрос помнишь? Помнишь вопрос?
341	В.	Угу. ... Да.
342	В.К.	Почему удобно именно 22? А не 24, не 26 прибавить к 18?
343	В.	Потому что 24 и 26 [трогает бумажки] — это неправильные.
344	В.К.	Конечно неправильные. ... но чем удобнее 22, чем 24 и 26 [передвигает бумажки]?
345	В.	22 — это правильное.
346	В.К.	Правильно. Но почему?
347	В.	Пото... пото... пото...потому что... потому что 18 прибавить 22 — будет 40.
348	В.	[показывает жест рукой «ноль» ... смотрит в дырочку «нуля»] ... Круглое. Число. Единиц. Круглое число.
349	В.К.	Это ноль единиц
350	В.	Ноль единиц. И удобно складывать числа с нулем. Числа с нулем можно складывать даже 40 миллионов и 50 миллионов. Представляешь, можно складывать?
351	В.К.	Угу.
352	В.К.	Получаешь 90 миллионов.
353	В.	Должно меняться?
354	В.К.	Всё? Или еще? Последний. Последний контрольный вопрос. Последний. Как раз перемена. [звонит звонок] 27 [выкладывает бумажки] + 54,
355	В.	Нет: 27+54
356	В.К.	+ 3 и +16. Вот здесь ты какое число выбрал? Как ты перегруппировал?
357	В.	27+3 [передвигает бумажки]
358	В.К.	Да. Почему ты выбрал именно 3?
359	В.	Потому что это [показывает жест «ноль»] ноль единиц.
360	В.К.	Правильно.
361	В. 54+ а теперь уже 16 — будет 70 [повторяет жест за В.К., смотря в дырочку «нуля»] Тоже ноль единиц.
362	В.К.	А 30 и 70...
363	В.	И 30! Ой... будет 32... ой...
364	В.К.	Ну поздравляю [жмут друг другу руки] Ты сделал большой шаг. Вполне возможно, что способ скоро будет твой.

Характеристика и описание процесса с точки зрения Субъекта

При просмотре видеозаписи занятия и анализе протокола мы видим, что в процессе консультации у Васи меняется отношение к происходящему: его включенность, заинтересованность, активность и то, как он действует. То он включен и оживлен, то рассеян, невнимателен и занимается посторонними делами. И динамику его состояния можно проследить в ходе изменений эпицентров занятий. Так, при работе с пониманием, в чем заключается задание, Вася увлечен только предметной стороной: записывает задание в тетрадь, проговаривает про себя и вопрос Консультанта «пропускает мимо ушей». При повторном вопросе начинает отвечать, но мы видим, что он не понимает, в чем именно заключается задание, и не понимает, зачем ему задается этот вопрос. Далее при разборе, что такое «ровно» и «круглое число», Вася продолжает действовать привычным методом, сохраняя ошибочный способ действий, периодически копируя показываемые Консультантом действия и все равно допуская ошибки.

Во время создания прецедента успешного решения задания динамика активности колеблется от пассивности и отвлекаемости до включенности и увлеченности. Когда эпицентр занятия смещается на активизацию субъектности и активности Васи по отношению к процессу, мы видим изменения как в объеме совершаемых им действий («сейчас сделаем вместе, а потом попробую сам»; «следующий пример самостоятельно попробую решить»), так и в интонациях (отвечает более громко и четко), и в позе (садится прямее, пододвигает стул). Есть моменты, которые доказывают нам о существовании внутренних процессов переработки передаваемой информации, усвоении этой информации и о росте включенности и субъектности учащегося (реплики 183, 229).

После того как Вася становится активным субъектом собственной деятельности и эта позиция закрепляется, эпицентр занятия перемещается снова на определение, в чем заключается удобный способ, а затем на его присвоение. Поскольку до этого был создан прецедент успешного решения задания и проведена рефлексия способа его решения, на этом этапе работы у Васи *уже имеются средства для ответа*, и он объясняет, *как* он решал пример, какой способ удобный, в чем заключается его удобство.

Отметим, что по ходу усвоения Васей новых знаний включенность и участие в процессе решения задания у него возрастает, а у Консультанта — уменьшается. И стоит еще отметить, время, затрачиваемое на решение задания, сильно уменьшается: первый пример — 20 минут, второй — 6 минут, третий — 4 минуты, четвертый — 4,5 минуты.

Характеристика и описание процесса с точки зрения Консультанта

Рассмотрим теперь процесс консультации с точки зрения Консультанта. Какие действия совершал он и на что они были направлены.

После уяснения для себя, в чем заключается задание, Консультант проверяет понимание этого задания Субъектом и проверяет достоятельность у учащегося знаний для его выполнения. Выяснив, что Вася не понимает значения «вычислить удобным способом», что такое «удобно», «способ» и «круглые числа», Консультант организует процесс рефлексии, в результате которого Субъект усваивает необходимые понятия и может интериоризировать «правильный» способ. Пока у Васи нет средств (то есть он не может самостоятельно рефлексировать и у него нет средств к решению задания), Консультант детально разбирает имеющийся у Васи способ действия и предъявляет иной, более удобный (Так, в начале у Васи нет средств, он не может самостоятельно осуществлять рефлексю, и у него пока нет средств к решению задания. Поэтому на данном этапе Консультант четко, планомерно и детально разбирает имеющийся у Васи способ и предъявляет способ действия (заметим, что работа по этому процессу идет отчасти с использованием наводящих вопросов, а затем переходит к подсказкам), и, можно сказать, Консультант на данном этапе заменяет собой рефлексю Субъекта (реплики 60, 78, 96, 98, 100). После этого Консультант предъявляет удобный способ (тоже четко, планомерно и детально), включая Васю в процесс решения там, где он может решить сам (реплики 104—117), разбирает его, делает доступным для Васи (реплики 104, 118, 120). Важным элементом является сравнение неэффективности и неудобности имеющегося способа (реплики 98, 100, 128) и эффективности и легкости предлагаемого нового способа (реплики 118, 138). В процессе объяснения и предъявления необходимых для решения задания знаний используются все возможные способы, в том числе материализация образов: использование нарезанных бумажек с цифрами и их перестановка, монеты и т. п. (реплики 67, 96, 104, 120, 122 и др.).

Включение учащегося в процесс на всех этапах и создание условий, чтобы он стал активным субъектом собственной деятельности — важный элемент работы Консультанта. Именно поэтому Консультант задает вопросы: «сколько будет здесь?», «в чем заключается способ?», «как ты это пишешь?», «сделай так, как ты хочешь», «хочешь более простой способ?» и т. п. Помимо этого, важной для становления и поддержания активности и субъектности является организация рефлексии *смысла деятельности*, так, в процессе данной консультации можно выделить три ключевых момента рефлексии смысла текущей деятельности, которые

оказываются переломными и ведущими к дальнейшей совместной продуктивной работе: в чем отличие неудобного способа от удобного (реплики 98, 100, 118, 128, 138). Проведение такой рефлексии приводит к тому, что Вася отвечает: удобнее считать, если он будет пользоваться предлагаемым способом (реплики 138—139). Консультант пытается достичь понимания со стороны Субъекта: если Вася опишет способ, которым сейчас пользовался, он «присвоит» его (реплики 314—318).

После проведенной работы по заполнению пробелов в знаниях, предъявлению более удобного способа и выявлению смысла текущей деятельности Консультант организует ситуацию так, чтобы у Субъекта произошел самостоятельный процесс осмысления нового способа и его присвоение (реплики 320—364).

Итак, в результате анализа консультации можно выделить следующее:

Консультант организует такой процесс, в результате которого Вася сможет осознать свой «ошибочный» способ (в данном случае это использование скобок и подсчет всех цифр подряд, даже с использованием решения в столбик), увидеть необходимость его перестройки, усвоить необходимые понятия и новый *удобный* способ.

В результате постоянной организации рефлексии (как рефлексии способа выполнения, так и рефлексии смысла), проговаривания и прорабатывания «правильного», более удобного способа и усвоения «недостающих элементов», после многократных ошибок при выполнении задания становится возможной совместная рефлексия, а не только рефлексия Консультанта за учащегося) (реплики 298—329 и 336—361) и усвоение нового способа (реплика 359).

Помимо указанных встречаются такие случаи, когда работа Консультанта состоит из подсказок (он сообщает конкретные действия), но негативного влияния на процесс преодоления учебных трудностей это не оказывает. Проанализировав, мы увидели, прямая подсказка оправдана в случаях, когда параллельно с основным идет еще несколько процессов. Тогда в целях «экономии времени и сил» (чтобы не происходило отвлечение от основного процесса) предметная подсказка направляется на второстепенные процессы (например, когда консультант диктует, что писать — но именно сам пример).

Специфика использования подсказок в некоторых случаях связана с задачей «экономии времени и сил» учащегося, включенного в процессы, параллельные основному. Предметная подсказка направляется на второстепенные процессы, а в «эпицентре» оказывается помощь, направленная на самостоятельное преодоление учеником трудности.

Можно справедливо говорить об эффективности проведенной консультации: произошло расширение зон актуального и ближайшего развития: то что ученику было непосильно выполнить самостоятельно, но он мог сделать это со взрослым, теперь становится тем, с чем он может справиться сам.

Анализ процессов, инициированных действиями Консультанта

В процессе анализа описанного занятия мы обнаружили, что вектор рефлексии и предметный вектор тесно связаны друг с другом. Так, пока не осуществлено предметное действие (предметный вектор), нет и материала для рефлексии (соответственно, не может быть развития по вектору рефлексии). Если же действие осуществлено и произошла ошибка, то пока не отрефлексированы ошибочные действия, не установлена связь между способом и ошибочным результатом, не может произойти развития по предметному вектору. Мы видим это по динамике занятия. Вначале Консультант пытается организовать рефлекссию способа, но она не идет, поскольку оказывается, что нет достаточных знаний для понимания, о чем идет речь. Затем, когда возникает ситуация ошибки и появляются возможность и основание для Консультанта познакомить Васю с другим способом, появляется материал для рефлексии, так как в предметном пространстве имеются прецеденты выполнения одного задания двумя разными способами.

В результате, когда по обоим векторам происходит движение — становятся возможными и усвоение нового способа, и его совместная рефлексия.

Также, продолжая анализ движения по некоторым векторам, мы замечаем, что в ходе работы активизируются вектор взаимодействия, который отрефлексирован Васей («сначала вместе, потом — сам») и вектор «желания», мотивации: Вася очень напрягается во время решения, так как «хочет овладеть способом».

Из анализа субъектной позиции, активности Васи можно предположить, что вера в успех при решении задач укреплялась по ходу занятия. Это проявляется, когда он говорит, что попробует сам, когда напрягается, чтобы дать ответ, когда стойко выносит в этой проблемной ситуации обратную связь Консультанта, когда несколько раз подряд ошибается, пытаясь сформулировать, в чем заключается способ — он все равно продолжает сохранять активную позицию и освоение нового способа.

Говоря об эффективности занятия, нужно сказать, что после этого занятия примеры, в которых требовалась перестановка слагаемых, не

встречались в течение месяца. Спустя месяц было дано задание на сложение примеров, в которых было уместно применить «удобный способ». Вася без напоминаний вполне успешно применил способ, а на вопрос, почему он так сделал, ответил: «Так легко. Числа круглые». То есть способ был не только присвоен ситуативно, но и достаточно прочно вошел в арсенал математических знаний и навыков.

Проанализировав занятия, мы можем выделить следующие этапы работы. Первый — диагностика того, что есть у Васи для выполнения задания и чего нет (следовательно, в чем нужна помощь). Второй этап — восполнение пробелов (т. е. перевод ситуации из дефицитной с точки зрения средств в обеспеченную средствами, но нуждающуюся в рефлексии способов), самоопределении по отношению к новому способу и его осмыслению, а тем самым — к присвоению этого способа.

Тогда *эпицентры занятия* для Консультанта можно разделить так.

1. Определить, что есть и чего не хватает Васе для выполнения задания;
2. Создать прецедент работы средствами, которые нужно освоить;
3. Организовать процесс рефлексии двух способов и присвоения нового способа.

Также важным и неожиданным «открытием», сделанным в результате анализа, является выявление ситуаций, в которых Консультант использует подсказку. И что ее использование не приводит к негативным последствиям, как было сказано нами в теоретическом анализе. Если внимательно изучить конкретные ситуации, когда используется подсказка, мы обнаруживаем, что это происходит на этапе, где идет восполнение дефицита знаний у Субъекта. При этом в отличие от традиционного использования подсказки, когда ею и ограничивается вся помощь, здесь подсказка является прелюдией для дальнейшей работы, необходимым элементом для создания прецедента успешной работы и появления материала для рефлексии.

Итак, можно сделать вывод, что необходимо различать два типа ситуаций. Ситуация 1 — когда у учащегося есть все компоненты (необходимые знания для выполнения задания), но учащийся не может их связать, а потому допускает ошибку при решении (пример такой ситуации мы приводили ранее: «ученик правило знает, но пишет с ошибками»). Ситуация 2 — когда у учащегося имеются не все компоненты или они усвоены неверно.

И в соответствии с тем, какую ситуацию диагностирует Консультант, подсказка может оказаться неэффективна, либо, наоборот, необходима (табл. 3), а также определяется эффективность помощи по процессу.

Таблица 3

**Эффективность использования подсказки и помощи по процессу
в различных ситуациях оказания помощи по преодолению учебных
трудностей**

Тип ситуации	Подсказка	Помощь по процессу
Ситуация 1 (есть все компоненты)	Неэффективна	Эффективна, если способствует перестройке неадекватного способа и связыванию всех предметных компонентов в единый способ.
Ситуация 2 (некоторых компонентов нет)	Необходима, но недостаточна	Эффективна, если способствует интериоризации способов, восполнение недостающих предметных компонентов, но как составляющих нового способа

Для различения подсказки как вмешательства в предметное движение и подсказки, которую использует Консультант для создания прецедента и ресурса для дальнейшей работы, мы определим второй тип подсказок как *предметную помощь*.

Выводы

1. Для содействия ученику в преодолении учебных трудностей педагогом/консультантом используются различные средства. Среди них можно выделить и важно различить подсказку как вмешательство в предметное движение и помощь по процессу преодоления учебных трудностей, включающую также в себя и предметную помощь.

2. Подсказка (применяемая чаще всего учителями) замещает собственный мыслительный процесс учащегося, она оказывается вмешательством в предметное движение, которое выводит учащегося на верный ответ. Учащийся может не понимать, как именно была решена задача (каким способом), и в следующий раз при столкновении с аналогичным или даже таким же заданием не сможет выполнить его самостоятельно. Более того, в ситуации, когда педагог (помогающий взрослый) подсказывает, он отнимает инициативу ученика, создавая таким образом субъект-объектные отношения воздействия, в которых учащийся оказывается пассивным получателем информации, образцов и способов действий. Подавление инициативы учащегося в процессе преодоления им трудностей ведет также к блокировке расширения границ зоны ближайшего развития.

Таким образом, в указанной форме подсказка препятствует процессу развития, останавливает его.

3. Помощь по процессу строится иначе. Во-первых, работа идет в зоне ближайшего развития учащегося. Во-вторых, используются разные виды непредметной помощи, например, организация рефлексии, рефлексия смысла, рефлексия способа и т. п. Помощь направлена на то, чтобы осмыслить и переосмыслить неверные способы действия. Организуется процесс интериоризации верного способа, который вырабатывается совместно с учащимся. Также стоит отметить, что хотя на первый взгляд работа идет только на предметном уровне (работа, например, с трудностями в решении математических задач), она отражается, проявляется и в других векторах: рефлексивном, взаимодействия и др. Создавая условия сотрудничества, при которых учащийся сам осмысливает действия, вырабатывает способы, он становится активным субъектом собственной деятельности.

Работа, построенная таким образом, способствует процессу расширения зон ближайшего и актуального развития, что в свою очередь является развитием самого субъекта. В том числе осуществление помощи в сотрудничестве способствует укреплению субъектной позиции учащегося (в отличие от подсказки, которая ее ослабляет).

4. Выделены различные типы ситуаций по наличию компонентов, знаний, необходимых для выполнения задания. И в зависимости от того какая ситуация диагностируется, использование подсказки может быть неэффективно (если все компоненты есть) или необходимо (если их нет или недостаточно).

5. Подсказку, которая используется в ситуации дефицита необходимых компонентов, мы обозначили как предметную помощь, в процессе оказания которой ученик и Консультант совместно делают то, что недоступно ученику без этой помощи, и что в дальнейшем становится материалом для рефлексии.

6. Предметная помощь и традиционная подсказка отличаются тем, что если подсказка — это целостное и завершенное действие, то предметная помощь — начальный этап работы, одно из условий совместной деятельности: здесь создается прецедент, ресурс для дальнейшей работы, для дальнейшего оказания помощи по процессу преодоления учебных трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

- Бредбери Р.* О скитаньях вечных и о Земле: Пер. с англ. / Сост. и послесл. В.И. Скурлатова; Вступит. слово В.А. Джанибекова; Ил. Г.Н. Бойко и И.Н. Шалито. М.: Правда, 1987. 656 с., ил.
- Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с., ил. (Акад. наук СССР).

- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
- Гуляева И.В.* Сотрудничество и общение участников образовательного процесса как условие для формирования и развития субъектности учащихся // Актуальные проблемы педагогики XXI века: Сб. научн. ст.: В 2 т. Т. 1 / науч. ред. В.Г. Рындак; Мин-во образования и науки РФ; Оренбург. гос. пед. ун-т. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2005. 212 с. С. 67—78.
- Зарецкий В.К.* Научные основы рефлексивно-деятельностного подхода в работе с детьми с трудностями в обучении. Учебно-методическое пособие. М.: НПФ «Смысл», 2007. 86 с.
- Зарецкий В.К.* О рефлексивно-деятельностной педагогике // В кн.: Летняя школа для детей с особенностями развития в Нытвенском районе: опыт работы с 1996 по 2001 гг. / Под ред. В.К. Зарецкого, М.М. Гордон. Нытва, 2001. С. 29—41.
- Зарецкий В.К., Гордон М.М., Шабанов А.А.* Технология оказания психолого-педагогической помощи детям с трудностями в обучении (часть 1). Учебно-методическое пособие. М.: НПФ «Смысл», 2007. 159 с.
- Зарецкий В.К.* Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13—25.
- Машнова О.Н.* Дипломная работа на тему «Психологические аспекты трансформации проблемной ситуации на уроке в ситуацию развития». (рук. В.К. Зарецкий) / О.Н. Машнова. М., 2008. Рукопись.
- Педагогическая психология: Учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: ТЦ Сфера, 2008. 480 с. (Учебное пособие).
- Познякова С.А.* Дипломная работа на тему «Подсказка и помощь в консультировании по процессу преодоления учебных трудностей». (рук. В.К. Зарецкий) / С.А. Познякова. М., 2010. Рукопись.
- Сухомлинский В.А.* Об умственном воспитании / Сост. и авт. вступ. ст. М.И. Мухин. К.: Рад. школа, 1983. 224 с.
- Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. Мн.: Нар. света, 1981. 288 с., 1 л. ил.
- Эльконин Д.Б.* Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна, М.— Воронеж, 1997. С. 239—284.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CLUES AND ASSISTANCE IN THE PROCESS OF OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES IN TERMS OF OF REFLEXIVE-ACTIVITY APPROACH

S.A. POZNYAKOVA

The article describes and compares a clue as an intervention in a objective movements with assistance as helping to promote the very process of overcoming learning difficulties, in terms of reflexive-active approach. The article reveals mechanisms of each

of these means of assistance and processes that they trigger in counselling sessions. It also presents a qualitative analysis of a session for overcoming difficulties, conducted in terms of of reflective-active approach, using single-case study.

Keywords: reflective-active approach, reflection, student subject position, clue, assistance in the process, single-case study.

- Bredberi R.* O skitanyakh vechnykh i o Zemle: Per. s angl. / Sost. i poslesl. V.I. Skurlatova; Vstupit. slovo V.A. Dzhanibekova; Il. G.N. Boyko i I.N. Shalito. M.: Pravda, 1987. 656 s., il.
- Vygotsky L.S.* Voprosy detskoy (vozrastnoy) psikhologii // Sobr. soch.: V 6 t. T. 4 / Pod red. D.B. Elkonina. M.: Pedagogika, 1984. 432 s., il. (Akad. nauk SSSR).
- Vygotsky L.S.* Myshleniye i rech. Izd. 5, ispr. M.: Labirint, 1999. 352 s.
- Gulyaeva I.V.* Sotrudnichestvo i obshcheniye uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa kak usloviye dlya formirovaniya i razvitiya subyektivnosti uchashchikhsya // Aktualnye problemy pedagogiki XXI veka: Sb. nauchn. st.: V 2 t. T. 1 / nauch. red. V.G. Ryndak; Min-vo obrazovaniya i nauki RF; Orenburg. gos. ped. un-t. Orenburg: Izd-vo OGPU, 2005. 212 s. S. 67—78.
- Zaretsky V.K.* Nauchnye osnovy reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v rabote s detmi s trudnostyami v obuchenii. Uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: NPF "Smysl", 2007. 86 s.
- Zaretsky V.K.* O reflektivno-deyatelnostnoy pedagogike // V kn.: Letnyaya shkola dlya detey s osobennostyami razvitiya v Nytvenskom rayone: opyt raboty s 1996 po 2001 gg. / Pod red. V.K. Zaretskogo, M.M. Gordon. Nytva, 2001. S. 29—41.
- Zaretsky V.K., Gordon M.M., Shabanov A.A.* Tekhnologiya okazaniya psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi detyam s trudnostyami v obuchenii (chast 1). Uchebno-metodicheskoye posobiye. M.: NPF "Smysl", 2007. 159 s.
- Zaretsky V.K.* Evristichesky potentsial ponyatiya "zona blizhayshego razvitiya" // Voprosy psikhologii. 2008. № 6. S. 13—25.
- Mashnova O.N.* Diplomnaya rabota na temu "Psikhologicheskiye aspekty transformatsii problemnoy situatsii na uroke v situatsiyu razvitiya" (ruk. V.K. Zaretsky) / O.N. Mashnova. M., 2008. Rukopis.
- Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnoye posobiye / Pod red. I.Yu. Kulaginoy. M.: TTs Sfera, 2008. 480 s. (Uchebnoye posobiye).
- Poznyakova S.A.* Diplomnaya rabota na temu "Podskazka i pomoshch v konsultirovaniy po protsessu preodoleniya uchebnykh trudnostey" (ruk. V.K. Zaretsky) / S.A. Poznyakova. M., 2010. Rukopis.
- Sukhomlinsky V.A.* Ob umstvennom vospitanii / Sost. i avt. vstup. st. M.I. Mukhin. K.: Rad. shkola, 1983. 224 s.
- Sukhomlinsky V.A.* Serdtse otdayu detyam. Mn.: Nar. asveta, 1981. 288 s., 1 l. il.
- Elkonin D.B.* Psikhicheskoye razvitiye v detskikh vozrastakh. Izbrannyye psikhologicheskkiye trudy / Pod red. D.I. Feldshyteyna, M. — Voronezh, 1997. S. 239—284.