

---

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОТЕРАПИИ:  
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В КОНТЕКСТЕ  
ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ**

---

**METHODOLOGICAL ISSUES OF PSYCHOTHERAPY:  
EFFECTIVENESS OF PSYCHOLOGICAL HELP IN THE CONTEXT  
OF DEVELOPMENTAL THEORY**

**ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ  
РОДИТЕЛЬСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ  
В СИТУАЦИЯХ УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ  
С ПОЗИЦИЙ РЕФЛЕКСИВНО-  
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА  
И КОГНИТИВНО-БИХЕВИОРАЛЬНОЙ  
ТЕРАПИИ**

**В.К. ЗАРЕЦКИЙ**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>,  
e-mail: zar-victor@yandex.ru

**А.А. АГЕЕВА**

Средняя общеобразовательная школа №4 (МБОУ СОШ № 4),  
г. Мытищи, Российская Федерация; Московский государственный  
областной университет (МГОУ), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3481-3910>,  
e-mail: a.ageeva\_psy@mail.ru

В статье в практическом и теоретическом аспектах рассматривается проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях затруднения. Соединительным звеном между двумя аспектами являются условия и критерии эффективности психологической помощи. Исходя из того, что развитие является основным жизненным контекстом ребенка, проблема эффективности помощи ставится через ее отношение к развитию. Формулируется и обосновывается тезис о том, что эффективна та помощь в ситуациях затруднения, которая способствует развитию. В связи с концептуальной близостью культурно-исторической психологии (как теории развития) и когнитивно-бихевиоральной психотерапии (КБТ), как практики содействия когнитивному развитию, выделяются и сопоставляются критерии эффективности помощи, способствующей развитию ребенка. С позиций рефлексивно-деятельностного подхода (РДП) и КБТ рассматривается типология способов родительской помощи детям в ситуации затруднения с точки зрения их эффективности. Приводятся результаты эмпирического исследования способов родительской помощи детям в преодолении учебных трудностей на выборке из 100 родителей учащихся младших классов, проведенного на основе оригинальной методики. Результаты показали, что по сформулированным критериям эффективности подавляющее большинство родителей (94,5%) практикуют виды помощи, не способствующие развитию детей, т. е. неэффективные. Ставится проблема культуры оказания помощи в ситуациях учебных трудностей и делается вывод о необходимости практической психологической работы с родителями, направленной на перестройку их способов помощи средствами РДП и КБТ.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, рефлексивно-деятельностный подход, учебные трудности, психологическая помощь, субъектная позиция, рефлексия, помощь родителей, условия эффективности помощи, когнитивно-бихевиоральная терапия.

**Для цитаты:** Зарецкий В.К., Агеева А.А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Т. 29. № 3. С. 159–179. DOI: <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290310>

# PROBLEM OF THE EFFECTIVENESS OF PARENTAL ASSISTANCE TO CHILDREN IN SITUATIONS OF EDUCATIONAL DIFFICULTIES FROM THE PERSPECTIVES OF THE REFLECTION-ACTIVITY APPROACH AND COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY

VICTOR K. ZARETSKY

Moscow State University of Psychology and Education,  
Moscow, Russia

ORCID: [ht tps://orcid.org/0000-0002-8831-6127](https://orcid.org/0000-0002-8831-6127),  
e-mail: zar-victor@yandex.ru

ANTONINA A. AGEEVA

Secondary General Education School No. 4 (MBOU SOSh No. 4),  
Mytishchi, Russian Federation Moscow State Regional University (MSOU),  
Moscow, Russia

ORCID: [ht tps://orcid.org/0000-0002-3481-3910](https://orcid.org/0000-0002-3481-3910),  
e-mail: a.ageeva\_psy@mail.ru

The article considers the subject of effectiveness of parental assistance to children in challenging situations from the practical and theoretical perspectives. The conditions and criteria of psychological assistance effectiveness represent a link between these perspectives. Proceeding from the fact that development is the child's main life context, the subject of assistance effectiveness is viewed through the lens of its relation to development. The authors word and provide the rationale for an assumption that effective assistance implies facilitation of development. Due to a conceptual closeness of cultural-historical psychology (as a developmental theory) and cognitive-behavioral psychotherapy (CBT) as a practice of promoting cognitive development, the criteria for the effectiveness of assistance contributing to the child's development are singled out and compared. A taxonomy of modes in which parents provide assistance to their children in challenging situations in terms of their effectiveness is viewed from the perspective of the reflection-activity approach (RAA) and CBT. The article presents the results of an empirical study of the parental assistance modes in the context of helping their children overcome learning difficulties in a sample of 100 parents of primary school students. The study relied on unique methodology. The results showed that, according to the effectiveness criteria developed, the overwhelming majority of the parents (94.5%) presented with assistance modes that did not contribute to the children's development, i.e. these modes were ineffective. The issue of specific culture of rendering assistance with learning

difficulties is discussed and it is inferred that there is a need to engage parents in practical psychological work to restructure their assistance modes by means of RAA and CBT.

**Keywords:** cultural-historical psychology, zone of proximal development, multidimensional model of the zone of proximal development, reflection-activity approach, educational difficulties, psychological assistance, subjectness position, reflection, parental help, conditions of effective assistance, cognitive-behavioral therapy.

**For citation:** Zaretsky V.K., Ageeva A.A. Problem of the effectiveness of parental assistance to children in situations of educational difficulties from the perspectives of the reflection-activity approach and cognitive-behavioral therapy. *Konsul'tativnaya psichologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2021. Vol. 29, no. 3, pp. 159–179. DOI: [ht tps://doi.org/10.17759/cpp.2021290310](https://doi.org/10.17759/cpp.2021290310). (In Russ., abstr. in Engl.)

## Постановка проблемы эффективности психологической помощи

Проблему эффективности родительской помощи детям в ситуациях столкновения с теми или иными трудностями, в том числе учебными, можно рассматривать в двух аспектах: практическом и теоретическом. В практическом аспекте психолога-консультанта или практико-ориентированного исследователя будут интересовать три вопроса:

1. Как родители помогают детям, какие виды помощи практикуют?
2. Насколько эти виды помощи эффективны?
3. Как помочь тем родителям, которые реализуют неэффективные, а иногда и вредные виды помощи, перейти к эффективной помощи?

В теоретическом аспекте важно найти основания и критерии для различия и оценки видов помощи по их эффективности. И здесь можно поставить вопрос о том, чему тот или иной вид помощи способствует, какие психологические механизмы вызывает к жизни, как помочь родителей сказывается на развитии и психическом здоровье детей, поскольку для ребенка развитие является основным жизненным контекстом. Развитие может быть нормальным, поступательным, а может быть отклоняющимся, патологическим.

И в этом контексте уместно вспомнить предсказание А. Бека, относящееся к психотерапии вообще, о том, что в будущем роль психологических теорий для психотерапии будет возрастать [22]. Действительно, психотерапевты все чаще обращаются к психологическим теориям, причем востребованы оказываются именно теории развития. Так, представители КБТ взяли на вооружение теорию развития

интеллекта Ж. Пиаже, ассилировав понятие «когнитивной схемы», а также теорию привязанности Дж. Боулби. В последние два десятилетия все активнее проникает в психотерапию и практику консультирования культурно-историческая психология Л.С. Выготского [9; 23], которая также представляет собой теорию развития, содержащую ряд понятий, весьма эвристичных для рассмотрения и построения процедур психологической помощи. В частности, культурно-историческая психология стала теоретическим основанием разработки рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей, способствующей их развитию [9].

КБТ, основоположником которой является Аарон Бек, основана на оказании помощи клиенту в совладании с болезнью при психических расстройствах и соматических заболеваниях с психологической составляющей [1, с. 21]. Ее эффективность доказана практикой и многочисленными исследованиями. Дж. Бек подчеркивает, что КБТ — это «образовательная терапия», «... ее цель — научить клиента быть терапевтом самому себе» [1, с. 26]. Терапевт в КБТ — это прежде всего помощник клиенту. В руководстве по КБТ, написанном Дж. Бек, слово «помощь» является одним из ключевых, которое постоянно встречается на протяжении всей книги. Поскольку Дж. Бек щедро иллюстрирует текст своей книги примерами стенограмм психотерапевтических сессий с ее клиенткой Салли и комментирует их, то мы можем увидеть, что на разных этапах работы терапевт помогает клиенту в том, что тот не может сделать самостоятельно. Вот выдержки из книги Дж. Бек:

«Я помогала Салли оценивать ее опыт через призму когнитивной модели. Она училась... Это помогало сменить поведение...» [1, с. 25].

«... я помогала ей проявлять большую активность в ходе сессий...» [1, с. 25].

«С моей помощью она формулировала цель в плоскости поведения...» [1, с. 26].

«Я помогла ей оценить мысли, противоречащие ее цели в плоскости поведения...» [1, с. 26].

«Я помогаю Салли определить важную для нее проблему, выявить и оценить связанные с ней дисфункциональные идеи, составить разумный план и оценить эффективность вмешательства» [1, с. 43].

Даже по этим коротким репликам видно, что активным субъектом терапевтического процесса является сам клиент, а процесс представляет помочь клиенту «в обучении быть терапевтом самому себе».

Дж. Бек не опирается на культурно-историческую психологию, не включает работы Л.С. Выготского и его последователей в список литературы.

турных источников<sup>1</sup>. Но сам факт того, что в КБТ в связке рассматриваются вопросы обучения, развития, помощи и лечения (т. е. достижения психического здоровья), заслуживает особого внимания сторонников культурно-исторической психологии. Хотя термин «развитие» относится лишь к когнитивному развитию как осознанию и преодолению дисфункциональных убеждений и закреплению новых позитивных убеждений, тем не менее здесь уместно вспомнить про базовый тезис Л.С. Выготского: «обучение ведет за собой развитие». В КБТ обучение также ведет за собой развитие. Согласно Л.С. Выготскому, человеком, который, обучая, способствует развитию, является взрослый. У А. Бека человеком, который, обучая, способствует лечению (и развитию), является терапевт. У Л.С. Выготского взрослый может выполнять эту функцию, так как он является носителем культурно-исторического опыта, который в сотрудничестве ребенка и взрослого присваивается ребенком. В КБТ носителем «культурно-исторического опыта» в виде знания о механизме возникновения депрессий и их терапии является терапевт, который выстраивает отношения сотрудничества с клиентом и обучает его (транслирует свой опыт). Близость КБТ и культурно-исторической психологии в этих базовых положениях, побуждает к рассмотрению проблемы эффективности родительской помощи детям с этих двух позиций — КИП и КБТ<sup>2</sup>.

Анализируя родительскую помощь детям с позиции культурно-исторической психологии, мы будем опираться на исходные положения теории Л.С. Выготского и на практику рефлексивно-деятельностного подхода к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей. Запрос на помощь в преодолении учебных трудностей школьным психологам в нашей стране является одним из самых распространенных, как со стороны учителей, так и со стороны родителей и самих учеников. Ситуация панде-

---

<sup>1</sup> Хотя имя Л.С. Выготского упоминается известным представителем этого направления Дональдом Майхенбаумом в контексте истории становления детской КБТ: «До некоторой степени повлияли на развитие КБТ, в особенности детской, работы советского психолога Льва Выготского (Vygotsky, 1978) и его ученика А. Лuria (Luria, 1976). Эти авторы считали, что ребенок социализируется посредством интериоризации межличностной коммуникации и превращения ее во внутреннюю речь. Предложенные ими модели социализации и интериоризации стали теоретической базой для развития детской когнитивно-бихевиоральной модификации» (Meichenbaum, 1988).

<sup>2</sup> Близость отечественной психологии мышления и КБТ, структуры рефлексивного акта и схемы работы когнитивного терапевта рассматривалась в ряде работ (Холмогорова, 2001, 2011 и др.), в том числе в статьях настоящего выпуска, так что мы не будем здесь на них останавливаться. У данной статьи другой предмет и другая задача.

мии обострила вопрос о родителях, которые в условиях дистанционного обучения стали активнее вмешиваться в учебный процесс. Однако и вне пандемии родители, особенно родители учащихся младшей школы, нередко помогают детям в выполнении домашних заданий, пытаются помочь преодолевать учебные трудности, справляться с другими проблемами, возникающими во взаимоотношениях с учителями и сверстниками.

Попытка взглянуть на проблему родительской помощи с позиции КБТ сталкивается со следующей трудностью. В КБТ учебные трудности не выделяются в качестве психологической проблемы, которая успешно решается в рамках КБТ. Так, Дж. Бек указывает на более 40 различных психических расстройств, соматических проблем с психологической составляющей и собственно психологических проблем [1, с. 26], но проблемы учебных трудностей и связанные с ними проблемы в семье в этом списке отсутствуют. Хотя основной пример, который приводит Дж. Бек в своей книге, это случай Салли, которая обращается к терапевту с запросом на помочь именно в преодолении учебных трудностей. (Вот что говорит на диагностической сессии Салли: «Я надеялась, что вы поможете мне понять, что делать с учебой. Я очень отстал» [1, с. 70].

Чтобы иметь возможность рассматривать проблемную ситуацию с обеих позиций (КИП и КБТ), мы решили воспользоваться термином «ситуация затруднения», которая может рассматриваться и как учебная трудность (возникающая в учебной деятельности), и как любая жизненная трудность, с которой ребенок может обратиться за помощью к родителям. Мы предполагаем, что типы помощи, которые родитель практикует по отношению к собственному ребенку, помогая справляться с учебными трудностями, скорее всего, будут аналогичными и в других ситуациях затруднения, которые могут быть не связаны с учебой.

### **Условия эффективности помощи в ситуациях затруднения с позиций РДП и КБТ**

Основные идеи культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, на которые мы опираемся в разработке проблемы помощи, были сформулированы им в последние 2–3 года жизни, поэтому его теорию следует рассматривать как принципиально незавершенную [6; 13]. А одна из центральных его идей, которая в последние два–три десятилетия начинает активно использоваться в педагогике, психотерапии и консультировании, — идея зоны ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок с помощью взрослого делает то, чего не может сам, благодаря чему развивается, появляется в текстах Л.С. Выготского всего за год с небольшим до кончины. Тем не менее, понятие ЗБР можно рассматри-

вать как центральное, потому что через него соединяются и получают обоснование целый ряд положений, которыми Л.С. Выготский описывает связь обучения и развития, а также роль взрослого в развитии ребенка [4; 5].

Кратко перечислим их, так как каждое из них важно для разработки условий и критериев эффективности помощи.

1. Обучение ведет за собой развитие, т. е. развитие происходит в процессе обучения.

2. Развитие происходит при сотрудничестве ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития.

3. ЗБР — область действий, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но может с ними справиться с помощью взрослого, действуя осознанно.

4. Понятие ЗБР можно распространить на личностное развитие в целом.

5. Один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

В отечественной психологии понятие ЗБР стало предметом внимания различных исследователей (Н.Л. Белопольская, И.А. Корепанова, Е.Е. Кравцова, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман и др.), направленного на поиск «измерений» личностного развития с целью распространить и на них понятие ЗБР [13]. Результатом этих поисков стала многовекторная модель ЗБР, которая начала разрабатываться в 2006 г. (рис. 1).

На схеме (рис. 1) условно изображены ребенок и взрослый (учитель, педагог-психолог, консультант, родитель и др.), которые являются субъектами движения ребенка в плоскости учебной деятельности. «Над ребенком» находятся различные способности, качества, особенности личности ребенка, которые связаны с осуществляющей учебной деятельностью. Они обозначены как потенциальные векторы развития, в том смысле, что их состояние может меняться в процессе преодоления учебной трудности. Например, успешное преодоление трудности может сопровождаться не только развитием когнитивных функций (внимания, памяти, способов мышления), но и рефлексии, роста мотивации, самоэффективности и др. Каждый из векторов, включая вектор, обозначенный плоскостью учебной деятельности, подразделен на три гипотетические зоны: зону актуального развития (ЗАР), в которой ребенок может действовать сам без помощи взрослого; зону ближайшего развития (ЗБР), в которой ребенок может успешно действовать лишь с помощью взрослого; зону актуально недоступного (ЗАН), в которой ребенок не может осознанно взаимодействовать с взрослым (граница между доступным и недоступным пониманию).

Предполагается, что шаги в обучении — это изменение границ ЗАР и ЗБР в учебной плоскости, а шаги в развитии — это качественные из-

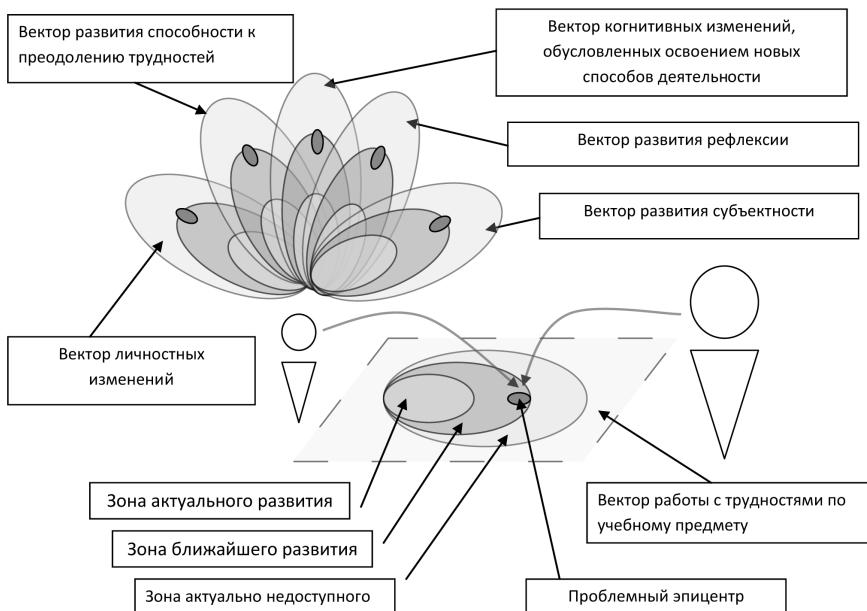


Рис. 1. Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов, по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии [6; 13]

менения по каждому из векторов. Формула Л.С.Выготского «один шаг в обучении — сто шагов в развитии» в рамках данной модели приобретает вполне конкретный смысл: один шаг по вектору в учебной деятельности может сопровождаться качественными изменениями по многим векторам одновременно.

Важнейшим и необходимым условием является участие ребенка в совместной деятельности как субъекта, который активно ищет препятствия, которые нужно преодолеть, чтобы справиться с задачей, и осознанно присваивает опыт совместного с взрослым преодоления трудностей, стремясь научиться делать самостоятельно то, что не получается. Все изменения, которые при этом могут произойти в ребенке, могут быть отражены как новообразования или «шаги» по тому или иному вектору.

Опираясь на многовекторную модель ЗБР, можно сформулировать условия и критерии эффективности помощи взрослого ребенку в преодолении учебных трудностей, или — шире — ситуаций затруднения в какой-либо деятельности. Все эти условия тесно связаны между собой. Невыполнение одного из них влечет за собой невозможность выполнения других.

1. Поддержка субъектной позиции. В РДП ребенок рассматривается как субъект деятельности по преодолению своих трудностей и ее рефлексии [9]. Эффективной является именно та помощь, которая способствует становлению субъектной позиции ребенка.

2. Сотрудничество ребенка и взрослого. Становление субъектной позиции возможно при условии установления отношений сотрудничества ребенка и взрослого.

3. Эмоциональный контакт взрослого с ребенком. Установлению отношений сотрудничества способствует прочный постоянно поддерживаемый эмоционально-смысовой контакт, основанный на понимании смысла совместной деятельности, симпатии и доверии.

4. Совместная деятельность со взрослым в ЗБР ребенка. Если ребенок делает то, что уже умеет, он не развивается. Если ребенок пытается делать то, что недоступно его пониманию, и не может выполнять сложное задание даже с помощью взрослого, такой негативный опыт может его травмировать и способствовать возникновению выученной беспомощности. Поэтому условием эффективности помощи является совместная деятельность в ЗБР.

5. Рефлексия совместной деятельности. Инициация, поддержка и содействие развитию рефлексии является важным условием становления способности ребенка осознавать и перестраивать свои способы действия, появления механизма саморазвития. Помощь эффективна тогда, когда совместный опыт успешной деятельности присваивается ребенком осознанно, расширяет, изменяет, обогащает арсенал его способов действия.

6. Отношение к трудности как ресурсу развития. Помощь эффективна тогда, когда она способствует изменению отношения ребенка к трудности, а именно, отношения к ней как ресурсу для развития, а не как к потенциальному источнику неприятностей и свидетельства его несостоятельности.

7. Выделение проблемного эпицентра для каждого ребенка в каждой ситуации затруднения. Помощь наиболее эффективна тогда, когда она способствует продвижению ребенка в проблемном эпицентре, т. е. преодолению некоего внутреннего препятствия, которое блокирует динамику по другим векторам. Проблемный эпицентр может располагаться на любом из векторов: мотивации, смысла, самоэффективности, любых базовых убеждений, которые могут блокировать активность и рефлексию.

Наверное, список условий эффективной помощи можно продолжить, но мы ограничимся этим перечнем, так как его достаточно для понимания того, как благодаря помощи взрослого проблемная ситуация, ситуация затруднения, может стать ресурсной для развития. Если это происходит, то такая помощь может рассматриваться как эффективная,

а на практике позитивную динамику можно наблюдать или фиксировать, используя соответствующие инструменты «измерения».

На следующем шаге попробуем сопоставить выявленные условия эффективной помощи, т. е. помощи, способствующей развитию в ситуации столкновения ребенка с трудностью, с принципами КБТ, а также покажем, что невыполнение этих условий может сделать помощь неэффективной, а при определенных условиях опасной для развития и здоровья ребенка (табл. 1).

Таблица 1  
Условия эффективности психологической помощи

Условия эффективности помощи в РДП (КИП)	Принципы помощи в КБТ	Неэффективная «помощь»
Содействие субъектной позиции ребенка	Обучение, которое помогает стать терапевтом самому себе	Воздействие на ребенка как на объект с целью изменить в нем что-то, скорректировать
Сотрудничество ребенка и взрослого	Сотрудничество терапевта и клиента	Отношения «ведущий—ведомый»
Прочный позитивный эмоционально-смысловой контакт	«Крепкий терапевтический союз», эмпатия, понимание	Игнорирование эмоций, опора на негатив, критика
Совместная деятельность в ЗБР	Помощь во всем, чего клиент не может сам. Начинать с малого, с простых задач	Действие за пределами ЗБР (основная терапевтическая ошибка, по W.B. Stiles [23])
Поддержка рефлексии, осознание своих способов действия, установление отношений между способами и ошибками, их изменение	Помощь в осознании дисфункциональных убеждений, установлении отношений между ними и своими состояниями, замена дисфункциональных убеждений на позитивные	Директивы вместо рефлексии (подсказки, делание «за»)
Отношение к трудности как к ресурсу для развития	Трудность — это испытание, которое клиент способен выдержать, если не будет поддаваться дисфункциональным убеждениям	Трудности и ошибки — это плохо!
Наибольший эффект помощи при действии в проблемном эпицентре	В основании проблем лежат глубинные убеждения, которые необходимо выявить и модифицировать	Сама возможность некоторого «эпицентра», узловой проблемы не принимается во внимание

## Типы родительской помощи ребенку в ситуациях затруднения

Разрабатывая представления о типах родительской помощи, мы опирались на исследования А.Б. Холмогоровой с соавторами [17; 18; 19], в которых выделены следующие типы поддержки: антиподдержка, формальная, инструментальная, эмпатическая, инструментально-эмпатическая, рефлексивная и рефлексивно-эмпатическая поддержка.

Рассмотрим все указанные виды поддержки сквозь призму выделенных выше условий эффективности помощи.

Один из способов, который, по мнению родителей, может подтолкнуть ребенка к нужному результату, — это критика или порицание. «Нужно лучше слушать учителя на уроке!» — отвечает родитель на просьбу о помощи. По сути, это обвинение ребенка в том, что он столкнулся с трудностью и не может справиться с ней самостоятельно. Часто при этом родитель акцентирует внимание на других неприятных моментах ситуации, вспоминает прошлые ошибки и неудачи. Подобная реакция родителей приводит к усилению негативных чувств ребенка, который находится в ситуации затруднения и без того ощущает свою слабость. Такой способ можно назвать *анти-помощью*, так как реальной помощи в преодолении трудности ребенок не получает. Эмоционально состояние ребенка в таком случае усугубляется. При таком способе реагирования родителей на возникновение трудностей развитию ребенка может быть нанесен вред. Соответственно, мы не можем назвать данный способ родительской помощи эффективным, так как он не помогает ребенку преодолеть возникшие трудности и не только не способствует дальнейшему развитию, но и может негативно влиять на него. Так, в исследованиях показано, что высокий уровень родительской критики в семейных коммуникациях прямо связан с ростом симптомов депрессии и тревоги у детей [16]. Кстати, у Дж. Бек примером такой неэффективной реакции матери на учебные трудности дочери, является ситуация из детства, осознанная Салли как источник дисфункционального убеждения в своей неспособности: «Когда мать кричала на нее за четверку, полученную за тест, Салли думала: «Она права. Я глупая»» [1, с. 62].

Еще один способ реагирования родителей на возникновение у ребенка трудностей — банальные комментарии, например: «У всех бывают неудачи, это не страшно». В этом случае взрослый не уделяет внимания эмоциональному состоянию ребенка, оказавшегося в сложной ситуации, не разделяет его переживания. Преодоления трудности при таком включении родителей тоже не происходит. Такой вид помощи можно назвать *формальным*. Родители откликаются на запрос ребенка, но реальной помощи не оказывают. Ребенок при этом остается один на один со своими трудностями, что может привести к снижению его самооценки и повышению тревожности. Неразрешенные трудности могут накапливаться, не давая

ребенку возможности развиваться. Такой способ взаимодействия родителей и ребенка также, как и предыдущий, нельзя назвать результативным.

Многие родители готовы помочь ребенку, оказавшемуся в ситуации затруднения, конкретными инструкциями или действиями. Например: «Нужно разбить текст на части, так будет легче его запомнить». В этом случае родитель знакомит ребенка со способами разрешения трудностей, которыми пользуется сам. Такую помощь можно назвать **инструментальной**. Действуя под руководством взрослого, ребенок справляется с отдельно взятой трудностью. Взаимодействие ребенка и взрослого носят субъектно-объектный характер: взрослый руководит процессом, ребенок выполняет конкретные действия. Ребенок не является субъектом своей деятельности. Принимая во внимание поддержку субъектной позиции ребенка как необходимое условие развития, мы можем сказать, что такая помощь не способствует развитию ребенка.

Одним из примеров инструментальной помощи является подсказка. В исследовании С.А. Позняковой [15] доказано, что подсказка взрослого замещает мыслительный процесс ребенка. Взрослый думает вместо ребенка, который может не понимать, как происходит решение той или иной задачи. Более того, подсказка взрослого отнимает инициативу у ребенка, снижает его мотивацию к решению трудной задачи, делает его пассивным исполнителем, а не субъектом деятельности. Злоупотребление инструментальной помощью может привести к формированию симптома выученной беспомощности у ребенка, когда он не может без инструкций взрослого решить даже простую задачу, так как у него нет опоры на собственный опыт.

Инструментальная помощь дает возможность справиться с отдельно взятой трудностью, но ребенок не всегда нуждается в том, чтобы ему подсказали, «как надо». Иногда он просто нуждается в сочувствии и понимании, иногда он хочет во что бы то ни стало сделать все самостоятельно. Тогда подсказка разрушит его главный замысел. Но если процесс застопорился, негативные эмоции разрушают процесс, то, помогая ребенку, следует учитывать его эмоциональное состояние.

Помощь родителей, направленную, прежде всего, на стабилизацию эмоционального состояния ребенка можно назвать **эмпатической**. Например: «Я вижу, что тебе трудно запомнить это правило, но ты обязательно справишься!». Взрослый присоединяется к чувствам ребенка, его душевному состоянию. Этот вид помощи снижает напряжение ребенка, уменьшает его тревогу, стабилизирует эмоциональное состояние, но не содействует преодолению конкретной трудности. В лучшем случае он после эмоциональной поддержки сможет восстановить свои попытки справиться с трудностью, но вряд ли эти попытки будут успешными без какой-то еще помощи взрослого.

Инструментальная помощь может присутствовать одновременно с эмпатической. И тогда это *инструментально-эмпатический* способ помощи родителей, который предполагает внимание и присоединение к чувствам ребенка и конкретные инструкции по преодолению трудности. Например: «Не волнуйся, если будут ошибки, я скажу тебе, как их исправить». Но даже в этом случае способ не становится эффективным, так как не предполагает участия ребенка в процессе преодоления трудности как субъекта деятельности, а значит, не способствует его дальнейшему развитию. И с этой точки зрения, по нашим критериям, его также нельзя отнести к эффективным.

Если в процессе оказания помощи взрослый и ребенок выстраивают отношения сотрудничества, то есть ребенок является субъектом этой деятельности, а в процессе преодоления трудности взрослый поддерживает активность ребенка в поиске решения, например, задавая вопросы, которые помогают ребенку двигаться в проблемной ситуации: уточняет запрос на помощь, помогает зафиксировать разные варианты решения без прямых рекомендаций и советов, инициирует процесс рефлексии, задавая вопросы, способствующие осмыслению ребенком своих действий и установлению отношений между способами и результатами, то такой способ оказания помощи мы называем *рефлексивным*. Например: «Что именно вызывает у тебя затруднение в понимании этой задачи?». Рефлексия становится возможной только при наличии осознанной самостоятельной деятельности ребенка и субъектной позиции по отношению к этой деятельности. Побуждая ребенка к рефлексии, родители способствуют мобилизации его собственных ресурсов. В процессе рефлексии ребенок с помощью взрослого не только находит причину своих затруднений, но и определяет пути их преодоления. Действия из субъектной позиции и с опорой на рефлексию, изменение своей деятельности способствуют развитию личности ребенка [12].

Таким образом, рефлексивный способ оказания помощи детям в процессе преодоления трудностей отвечает критериям эффективности.

Рефлексивная помощь может быть недостаточной, если ребенком владеют эмоции, от которых он не может освободиться и которых, возможно, даже не осознает. Но она может сочетаться с эмпатической помощью, что в результате дает возможность нам говорить о *рефлексивно-эмпатическом* способе оказания родителями помощи детям. В этом случае рефлексивный компонент помощи способствует осмыслению неадекватных способов, их перестройке, выработке новых способов и их интериоризации, что ведет к дальнейшему развитию учащегося. Эмпатический компонент способствует стабилизации эмоционального состояния и открытию имеющихся у ребенка ресурсов в процессе преодоления трудностей.

Таким образом, из всех вышеперечисленных способов рефлексивно-эмпатический способ родительской помощи, на наш взгляд, макси-

мально способствует преодолению конкретной трудности и развитию ребенка в целом. Когда ребенок постоянно получает опыт рефлексивной и эмпатической помощи, то, помимо навыков решения задач, приобретает опыт успешного преодоления трудностей, различает, что уже может сам, а в чем ему нужна помощь, начинает относиться к трудностям как времененным затруднениям, полезным для его развития.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что трудности, с которыми сталкивается ребенок в процессе обучения, можно сделать ресурсом для его дальнейшего развития, используя при этом определенные способы помощи. По выделенным нами критериям, только рефлексивный и рефлексивно-эмпатический виды помощи будут способствовать развитию ребенка, а не только преодолению отдельно взятой трудности. «Чисто» эмпатическая помощь может способствовать нормализации эмоционального состояния, но вряд ли может повлиять на осознание и изменение способов действия, посредством чего происходит развитие. То есть ее нельзя отнести к эффективным видам помощи. Инструментальная помощь замещает процесс собственного мыслительного поиска, поэтому не только неэффективна, но может нанести психологический вред ребенку, закрепляя его зависимость от родителя, формируя чувство выученной беспомощности. Формальная помощь и антипомощь, как уже было сказано выше, вообще не могут рассматриваться как виды помощи, так как они, скорее, являются неадекватной заменой помощи, которая наносит потенциальный вред самому ребенку и его отношениям с родителями. Максимально способствующими развитию способами оказания родителями помощи детям в преодолении учебных трудностей, с этой точки зрения, являются рефлексивный и рефлексивный-эмпатический способы, которые не только способствуют совладанию с проблемной ситуацией, но и помогают использовать ее ресурс для осуществления «шага в развитии», для наращивания личностного потенциала в преодолении трудностей, включения механизма саморазвития и расширения ЗАР и ЗБР по различным векторам.

### **Эмпирическое исследование типов помощи в ситуации учебных трудностей, оказываемой родителями младшим школьникам**

Несмотря на актуальность темы учебных трудностей и связанной с ними школьной дезадаптацией, вопросы родительской помощи детям в ситуации учебных трудностей до настоящего времени практически не исследовались, что доказывается отсутствием в имеющейся литературе на эту тему каких-либо методов диагностики.

В исследовании, направленном на диагностику видов помощи, которые оказываются будущими психологами и учителями (студентами психо-

логических и педагогических факультетов) [17] было показано, что будущие педагоги гораздо чаще, чем будущие психологи, используют способы помощи или поддержки детей в ситуации затруднения, не способствующие развитию в соответствии с критериями, изложенными выше. Нами была разработана методика «Способы родительской помощи детям в ситуации затруднения». Основой для создания методики стала экспериментальная методика «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной [21] и ее модифицированная версия, представленная А.Б. Холмогоровой, В.К. Зарецким, Е.Н. Клименковой и Н.С. Воложаниной в 2019 году [17].

Было предложено пять ситуаций столкновения ребенка с учебными трудностями и его реакции на них, выделенных на основе наиболее частых запросов родителей, обратившихся за консультацией к школьному психологу (табл. 2).

Таблица 2  
**Бланк методики «Способы родительской помощи детям  
в ситуации затруднения»**

№	Ситуация трудности/Высказывание ребенка
1.	Дима учится в 3-м классе, ему труднодается математика. Учитель объявил в классе, что на следующем уроке будет контрольная работа. Накануне вечером мальчик был в подавленном настроении, а утром сказал родителям: «Можно я сегодня не пойду в школу, я боюсь, что не смогу решить контрольную работу и получу двойку?»
2.	Катя — ученица 2-го класса, учится на «4» и «5». Каждый вечер она ждет с работы маму, чтобы вместе с ней сделать домашнее задание. Мама позвонила и сказала, что сегодня задержится на работе и Кате нужно сделать домашнее задание самостоятельно. Когда мама вернулась, Катя сказала: «Я не смогла сама сделать уроки! Но ты же мне поможешь?»
3.	Миша учится в 4-м классе. В прошлом учебном году мальчик часто болел и не усвоил большой объем учебного материала. В домашнем задании по математике оказалась сложная задача. Миша обратился за помощью к маме (папе): «Я не понимаю эту задачу, что делать?»
4.	Света учится в 4-м классе и получает в основном отличные оценки. Учитель посоветовала ей поучаствовать в городской олимпиаде по математике, но дома Света сказала родителям: «Я не смогу решить такие сложные задачи и окажусь хуже всех! Может, я лучше вообще не пойду?»
5.	Первокласснику Егору не нравится учиться в школе. По утрам идет в школу крайне неохотно, капризничает, жалуется на плохое самочувствие, просит оставить его дома. Родители пытаются объяснить, что все дети должны учиться, что это интересно и важно получать образование. Но у Егора другое мнение: «Мне не интересно, и я не хочу получать образование!» (Что бы Вы сказали Егору?)

Родителям давалась следующая инструкция: «Ниже приводятся ре-  
плики разных детей, которые оказались в трудной ситуации и обраща-  
ются за помощью. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы. Отвечайте  
так, как Вы ответили бы своему ребенку в подобной ситуации».

Исследование проводилось в 2020 году до пандемии и введения дис-  
танционного формата учебы. Всего было обследовано 100 родителей в  
возрасте от 25 до 48 лет, 85 матерей и 15 отцов. Все были родителями млад-  
ших школьников в возрасте от 8 до 10 лет, обучающихся в 1–4 классах.

Ответы родителей были отнесены к той или иной категории помощи  
(анти помощь, формальная, инструментальная, эмпатическая, инстру-  
ментально-эмпатическая, рефлексивная и рефлексивно-эмпатическая  
помощь) тремя компетентными независимыми экспертами, оценки ко-  
торых продемонстрировали высокую согласованность.

*Результаты показали, что только 5,49% родителей применяют спо-  
собы оказания помощи детям в преодолении учебных трудностей, ко-  
торые способствуют развитию, — рефлексивный и рефлексивно-эм-  
патический. 27,03% родителей применяют формальный тип помощи и  
анти помощь, которые не только не способствуют развитию ребенка, но  
и негативно влияют на его эмоциональное благополучие. 67,48% роди-  
телей используют инструментальный, инструментально-эмпатический  
и эмпатический способы помощи детям, которые не усугубляют эмоци-  
ональное состояние ребенка, находящегося в ситуации затруднения, но  
и не способствуют его развитию. Таким образом, общая доля родителей,  
оказывающих помощь детям в процессе преодоления учебных трудно-  
стей, не способствующую развитию, — 94,51%.*

Опыт практической психологической работы в школе показыва-  
ет, что и учителя, и вслед за ними родители — в подавляющем боль-  
шинстве — к ошибкам и трудностям своих детей относятся негативно.  
С точки зрения когнитивно-поведенческой психотерапии А. Бека, та-  
кую позицию можно объяснить появлением негативных автоматиче-  
ских мыслей относительно возникающих трудностей, которые, в свою  
очередь, приводят к когнитивным ошибкам в виде катастрофизации:  
родители рассматривают трудности как признак несостоятельности де-  
тей, рисуют в своем воображении картины неблагополучия в профес-  
сиональной сфере ребенка (будешь плохо учиться — станешь дворни-  
ком) и в жизни в целом. Они нередко скрывают от учителей трудности  
своих детей, делая вместе с ними (и даже за них) домашние задания.  
При этом они не всегда понимают, что такие способы взаимодействия  
с детьми в процессе решения трудностей не являются эффективными.  
Это остро ставит вопрос об отношении к трудностям и школьных учи-  
телей тоже, так как нередко именно от них родители усваивают такое  
отношение к учебным трудностям.

## Выводы

1. Анализ проблемы эффективности психологической помощи в ситуациях затруднения с позиций культурно-исторической психологии (рефлексивно-деятельностного подхода) и когнитивно-бихевиоральной психотерапии позволил выделить и обосновать условия и критерии эффективности помощи, следование которым позволяет превратить ситуацию затруднения в ресурсную для развития ребенка. К таким условиям относятся: поддержка субъектной позиции ребенка, его рефлексии, установление отношений сотрудничества и эмоционального контакта, содействие в становлении отношения к трудности как к ресурсу для развития, действие в проблемном эпицентре ситуации затруднения.

2. Результаты проведенного эмпирического исследования остро ставят вопрос о необходимости изменения отношения к учебным трудностям и повышения культуры оказания помощи со стороны родителей, так как доминирующими видами помощи, оказываемой родителями своим детям, являются неэффективные виды. Демонстрируя ребенку свои способы переживания ситуаций затруднения и оказания помощи в них, родители передают «эстафету» таких же нездоровых способов эмоционального реагирования и неэффективных стратегий помощи своим детям. Способы переживания и преодоления трудных ситуаций, усвоенные ребенком от взрослого, становятся его собственными стратегиями переживания трудных жизненных ситуаций, а также стратегиями помощи другим людям, которые, будучи неосознаваемыми, без специальной работы над их изменением будут столь же неэффективны.

3. Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию психолого-педагогической помощи и когнитивно-бихевиоральная терапия обладают важными ресурсами для повышения культуры оказания помощи специалистами в школе и родителями дома. Освоение родителями и специалистами способов оказания эффективной помощи является важным условием профилактики травматизации, повышения школьной успеваемости, сохранения здоровья и создания условий нормального развития обучающихся.

4. Разработанные представления об условиях и критериях эффективности помощи могут выполнить функцию ориентира для родителей и средства самооценки адекватности своих действий в отношении ребенка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бек Дж.С. Когнитивная терапия: полное руководство: пер. с англ. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2006. 400 с.*
2. *Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. Том 4. № 4. С. 34—47.*
3. *Воликова С.В., Холмогорова А.Б. Семейные источники негативной когнитивной схемы при эмоциональных расстройствах (на примере*

- тревожных, депрессивных и соматоформных расстройств) // Консультативная психология и психотерапия. 2001. Том 9. № 4. С. 49–60.
4. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2004. 224 с.
  5. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
  6. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... / Культурно-историческая психология. 2007. Том 3, № 3. С. 96–104.
  7. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188.
  8. Зарецкий В.К. Рефлексивно-деятельностный подход в работе с детьми, имеющими, трудности в обучении // Педагогическая психология: учебное пособие / Под ред. И.Ю. Кулагиной. М.: Сфера. 2008. 480 с.
  9. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8–37.
  10. 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. Том 27. № 2. С. 95–113.
  11. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 33–59.
  12. Зарецкий В.К. Еще раз о зоне ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 2. С. 37–49.
  13. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 110–128.
  14. Зарецкий Ю.В. Опыт психологического консультирования учителей, работающих в режимах онлайн и офлайн // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Том 28. № 2. С. 137–150.
  15. Познякова С.А. Сравнительный анализ подсказки и помощи по процессу в преодолении учебных трудностей с позиции рефлексивно-деятельностного подхода // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 149–177.
  16. Холмогорова А.Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г. Стандартизация опросника «Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 97–125.
  17. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложсанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79–92.
  18. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 2. С. 75–93.
  19. Холмогорова А.Б., Московская М.С., Шерягина Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Том 22. № 4. С. 115–129.

20. Холмогорова А.Б. Когнитивная психотерапия А.Бека и культурно-историческая психология Л.С.Выготского // Консультативная психология и психотерапия. 2011. Том 19. № 2. С. 20—33.
21. Шерягина Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 212—224.
22. Beck A.T., Haaga D. The future of cognitive therapy // Psychotherapy Theory Research & Practice. 1992, Vol. 29(1). P. 34—38.
23. Stiles W.B., Gabaldá I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error // Psychotherapy. American Psychological Association. 2016. Vol. 53, № 3. P. 268—272.

## REFERENCES

1. Beck Judith S. Cognitive therapy: a complete guide: Trans. from English-M.: LLC “I.D. Williams”, 2006. 400 p.
2. Vasilyuk F.E., Zaretsky V.K., Molostova A.N. Psychotechnical method of research of creative thinking. *Cultural and historical psychology*, 2008. Vol. 4 (4), pp. 34—47.
3. Volikova S.V., Kholmogorova A.B. Family sources of negative cognitive schema in emotional disorders (on the example of anxiety, depressive and somatoform disorders). *Consultative psychology and psychotherapy*, 2001. Vol. 9 (4), pp. 49—60.
4. Vygotsky L.S. Questions of child psychology. St. Petersburg: Publishing house “Soyuz”, 2004. 224 p.
5. Vygotsky L.S. Thinking and speech. Ed. 5, ispr. M.: Labyrinth, 1999. 352 p.
6. Zaretsky V.K. Zone of the nearest development: what Vygotsky did not have time to write about... *Cultural and historical psychology*, 2007. Vol. 3 (3), pp. 96—104.
7. Zaretsky V.K. One step in training — one hundred steps in development: from idea to practice. *Cultural and historical psychology*, 2016. Vol. 12 (3), pp. 149—188.
8. Zaretsky V.K. Reflexive-activity approach in working with children with learning difficulties. Pedagogical psychology: A textbook. Edited by I.Y. Kulagina. M.: Shopping center Sphere, 2008. 480 p.
9. Zaretsky V.K. The formation and essence of the reflexive-activity approach in providing consultative psychological assistance. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2013. Volume 21 (2), pp. 8—37.
10. Zaretsky V.K., Nikolaevskaya I.A. A multi-vector model of the zone of proximal development as a way of analyzing the dynamics of child development in educational activities. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2019. Vol. 27 (2), pp. 95—113.
11. Zaretsky V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogical, psychological and psychotherapeutic assistance in the process of overcoming educational difficulties as a contribution to the development of a child. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2017. Vol. 25 (3), pp. 33—59.
12. Zaretsky V.K. Once again about the zone of the nearest development. *Cultural and historical psychology*, 2021. Vol. 17 (2), pp. 37—49.
13. Zaretsky Yu.V. The subjective position in relation to educational activity as a resource for development and the subject of research. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 110—128.
14. Zaretsky Yu.V. The experience of psychological counseling of teachers working in online and offline modes. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2020. Vol. 28 (2), pp. 137—150.

15. Poznyakova S.A. Comparative analysis of hints and assistance in the process of overcoming educational difficulties from the position of a reflexive-activity approach. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 149–177.
16. Kholmogorova A.B., Volikova S.V., Sorokova M.G. Standardization of the questionnaire «Family emotional communications». *Consultative psychology and psychotherapy*, 2016. Vol. 24 (4), pp. 97–125.
17. Kholmogorova A.B., Zaretsky V.K., Klimenkova E.N., Volozhanina N.S. Modification of the methodology of the «Strategy of consolation» by F.E. Vasilyuk and E.V. Sheryagina. *Cultural and historical psychology*. 2019. Vol. 15, No. 1, pp. 79–92.
18. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. The ability to empathy in the context of the problem of subjectivity. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2017. Vol. 25 (2), pp. 75–93.
19. Kholmogorova A.B., Moskovskaya M.S., Sheryagina E.V. Alexithymia and the ability to provide various types of social support. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2014. Vol. 22 (4), pp. 115–129.
20. Kholmogorova A.B. Cognitive psychotherapy of A. Beck and cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2011. Vol. 19 (2), pp. 20–33.
21. Sheryagina E.V. Projective methodology for the study of consolation strategies. *Consultative psychology and psychotherapy*, 2013. Vol. 21 (2), pp. 212–224.
22. Beck A.T., Haaga D. The future of cognitive therapy. *Psychotherapy Theory Research & Practice*, 1992. Vol. 29(1), pp. 34–38.
23. Stiles W.B., Gabaldá I.C., Ribeiro E. Exceeding the Therapeutic Zone of Proximal Development as a clinical Error. *Psychotherapy. American Psychological Association*, 2016. Vol. 53 (3), pp. 268–272.

### **Информация об авторах**

*Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [ht tps://orcid.org/0000-0002-8831-6127](https://orcid.org/0000-0002-8831-6127), e-mail: zar-victor@yandex.ru

*Агеева Антонина Александровна*, преподаватель кафедры начального образования факультета психологии, Московский государственный областной университет (МГОУ), Московская обл., г. Мытищи, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [ht tps://orcid.org/0000-0002-3481-3910](https://orcid.org/0000-0002-3481-3910), e-mail: a.ageeva\_psy@mail.ru

### **Information about the authors**

*Viktor K. Zaretsky*, PhD, Professor of the Department of Individual and Group Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: [ht tps://o rcid.org/0000-0002-8831-6127](https://orcid.org/0000-0002-8831-6127), e-mail: zar-victor@yandex.ru

*Antonina A. Ageeva*, Lecturer, Department of Primary Education, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University (MSOU), Moscow Region, Mytishchi, Moscow, Russia, ORCID: [ht tps://o rcid.org/0000-0002-3481-3910](https://orcid.org/0000-0002-3481-3910), e-mail: a.ageeva\_psy@mail.ru

Получена 15.08.2021

Received 15.08.2021

Принята в печать 15.09.2021

Accepted 15.09.2021