

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И А. Р. ЛУРИЯ:
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ВОПРОСЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ
В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ**

Новосибирск 2022

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

Московский государственный психолого-педагогический университет
Фонд «Университет детства»

Российское психологическое общество (РПО)

Центр интеграции нейропсихологии и психологии (СИНАПСИ, Бразилия)
Институт Выготского (Португалия)

Международное общество прикладной нейропсихологии (ISAN, Испания)

Психологический институт Российской академии образования

НИЦ детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия

Уральский федеральный университет

имени первого президента России Б. Н. Ельцина

Психологический факультет Московского государственного
университета им. М. В. Ломоносова

Федеральный университет Флуминенс (Бразилия)

Союз развития наукоградов России

Институт философии и права СО РАН

Фонд Л. С. Выготского

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И А. Р. ЛУРИЯ:
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ВОПРОСЫ
ЦИФРОВИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ**

Материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии,
посвященного памяти Ж. М. Глозман
(г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.)

Под редакцией *Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой*

**L. S. VYGOTSKY AND A. R. LURIA:
CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY AND ISSUES
OF DIGITALIZATION IN SOCIAL PRACTICES**

Materials of the International Congress on Cultural and Historical Psychology,
Dedicated to the Memory of J. M. Glosman
(Novosibirsk, November 15–17, 2022)

Edited by *T. E. Sizikova, G. S. Chesnokova*

Новосибирск 2022

УДК 159.9(09)(063)+0049063)+373(063)
ББК 88.1(2)я43+74.044.4я43+74.202.68я43
В922

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВО «НГПУ»

В922 Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках : материалы международного конгресса по культурно-исторической психологии, посвященного памяти Ж. М. Глозман (г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.) / под редакцией Т. Э. Сизиковой, Г. С. Чесноковой ; Министерство просвещения Российской Федерации, Новосибирский государственный педагогический университет. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2022. – 443 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-00104-857-2

Исследование психологического, педагогического, воспитательного, социального и развивающего влияния цифровизации в социальных практиках с позиции культурно-исторической психологии является актуальной задачей. Методологические основы культурно-исторической психологии, соответствующие постнеклассической парадигме, позволяют целостно, в противовес дифференцированному подходу, рассмотреть единицу жизнедеятельности «человек – человек – действие – средства – условия – культура» в современных условиях внедрения и применения цифровых средств, сквозь призму социальной ситуации развития, опосредования, обучения, ведущего за собой развитие, возрастных изменений, психологических и психических функций, позиции развития культурной смысловой личности и многого другого, что составляет фундамент культурно-исторической психологии.

Для психологов и педагогов, преподавателей, воспитателей, аспирантов, студентов, работников дошкольного, начального, среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования, работников социальной сферы.

УДК 159.9(09)(063)+0049063)+373(063)
ББК 88.1(2)я43+74.044.4я43+74.202.68я43

ISBN 978-5-00104-857-2

© Оформление. ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
-------------------	---

Раздел 1

<i>Агавелян Р. О., Агавелян О. К., Агавелян М. Г.</i> Воспитание современной культуры цифрового разнообразия в системе специального образования: Потребность в многоканальной интегративной дидактике и ассистивных технологиях.....	8
<i>Ардинцева М. В.</i> Цифровые средства обогащения сюжетно-ролевой игры дошкольников в области здоровьесформирующего образования	13
<i>Баклыкова О. А.</i> Развитие понимания эмоций у школьников в условиях цифровой трансформации.....	18
<i>Балашова Е. Ю.</i> Пространство онтогенеза: От идей Л. С. Выготского и А. Р. Лурии к цифровой эпохе	23
<i>Батенова Ю. В., Мальцева А. С., Петрова И. Х.</i> Оценка произвольности и контроля поведения у дошкольников в процессе интерактивного игрового взаимодействия.....	28
<i>Белова Е. С., Шумакова Н. Б.</i> Возможности использования цифровых технологий для познавательного развития старших дошкольников: позиция родителей.....	36
<i>Богоявленская Д. Б.</i> От классики к постнеклассике	44
<i>Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Ениколопов С. Н., Казьмина О. Ю.</i> Лингвистические проявления враждебности в цифровой среде в период пандемии COVID-19	50
<i>Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Ениколопов С. Н., Казьмина О. Ю.</i> Вызовы цифровизации в профессии клинического психолога: новые возможности и ограничения	57
<i>Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Ениколопов С. Н., Казьмина О. Ю.</i> Цифровизация профессиональной деятельности и психологические реакции на пандемию COVID-19.....	64
<i>Большунова Н. Я.</i> Организация цифровой среды или развитие цифровой компетентности – выборы цифрового образования.....	70
<i>Бубновская О. В.</i> Цифровые следы LLL: Психологический профиль студента зрелого возраста.....	78
<i>Бычкова Н. И., Бычкова У. В., Люрья Н. А., Черепова Н. Ю.</i> Расширение зоны ближайшего развития за счет проектирования развивающих ситуаций в различных цифровых средах	86
<i>Веджетти М. С.</i> Антропогенез, сознание, самосознание и псиципировизация	94

<i>Гончаренко Е. В., Мартыанова Л. М., Полякова Е. В.</i> Методы безынструментальной детекции лжи в антикоррупционной, медицинской и криминологической практике.....	98
<i>Горшкова Е. В.</i> Возможности цифровизации в развитии танцевального творчества дошкольников: культурно-исторический подход.....	105
<i>Дахин А. Н., Печурин А. И., Жафяров А. Ж.</i> Геймификация образования и культурно-историческая психология.....	114
<i>Заречная А. А.</i> Влияние межполушарной латерализации на когнитивное развитие в детском возрасте	117
<i>Извеков А. И., Посохова С. Т., Изотова М. Х., Малкиель И. К.</i> Смысловой контекст инклюзивной среды музея в современных социокультурных условиях	126
<i>Капустина В. А., Матюшина М. А.</i> Формирование гибких навыков в условиях цифровой среды: теоретические аспекты	132
<i>Капустина В. А., Пальцева Е. А.</i> Информационная жизнеспособность в условиях цифровизации	137
<i>Ковригина Л. В., Чумакова А. С.</i> Изучение нарушений номинативного словаря у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	141
<i>Константинова О. Б.</i> Использование видеосюжетов взаимодействия в ходе совместного решения подростками экспериментально исследовательских задач	145
<i>Коренева А. А., Перекрест А. О.</i> Психологическое консультирование в онлайн-формате: особенность и эффективность	152
<i>Корепанова С. В.</i> Игра как совместная деятельность ребенка и взрослого в условиях нейропсихологической коррекции онлайн	160
<i>Кравцова Н. А., Довженко А. Ю., Болотина Н. В., Трифонов Д. А.</i> Практика осознания телесных феноменов и дифференциации эмоций у студентов-психологов как возможность самораскрытия в условиях цифровизации	165
<i>Лешкевич Т. Г.</i> Сдвиги смыслообразования в условиях цифровой реальности ..	170
<i>Лопатина Л. В., Баряева Л. Б., Ивлева М. Г.</i> Цифровизация образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в системе развития знаково-символической деятельности.....	177
<i>Марцинковская Т. Д.</i> Цифровое общество: новые вызовы культурно-исторической психологии.....	185
<i>Мерикова М. А.</i> Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках математики	191
<i>Молчанова Г. В.</i> Игровое сообщество Dota 2 как социокультурное пространство развития личности	198
<i>Назаренко В. А.</i> О важности методического подхода в нейрокоррекционной работе с детьми в условиях онлайн-формата.....	205
<i>Нелюбин Н. И.</i> Трансформация социальной ситуации развития в условиях цифровизации общественных отношений	209

<i>Нечаев Н. Н., Калакуцкая А. А.</i> Метафорические ассоциативные карты как артефакт культуры и их диагностические возможности	214
<i>Нуркова В. В., Мирзамедова Т. И.</i> Рисунок и фотография в опосредствовании генеза автобиографической памяти у старших дошкольников.....	220
<i>Овчинникова Т. Н.</i> Субъективность в ее диалектическом развитии	230
<i>Огольцова Е. Г.</i> Использование современных информационных технологий в процессе профессионального воспитания студентов технических вузов при изучении гуманитарных дисциплин.....	239
<i>Петухова И. А.</i> Цифровые технологии в учебно-творческих мастерских: Расширение возможностей развития субъекта учебно-профессиональной деятельности	245
<i>Пецух О. П.</i> Особенности организации коррекционно-развивающего обучения детей с ООП в процессе формирования функциональной грамотности.....	251
<i>Рогов Е. И.</i> Особенности взаимодействия в условиях цифровой социализации..	257
<i>Родюшкина М. А.</i> Онлайн-группы как фактор снижения родительской тревожности в приемных семьях	265
<i>Сенин И. Н., Филина Н. В.</i> Совершенствование профессиональной подготовки специалистов таможенного дела в контексте развития цифровой таможни	270
<i>Сизикова Т. Э., Кудрявцев В. Т.</i> Природа свободного действия и рефлексия.....	275
<i>Соболева А. Е., Титова Ю. О., Корепанова С. В., Фролова О. С., Заречная А. А.</i> Бригадный нейропсихологический подход к коррекции трудностей овладения основными школьными дисциплинами у детей младшего и среднего школьного возраста в условиях частичного онлайн-формата.....	290
<i>Совмиз З. Р.</i> Психологические особенности подростков – воспитанников социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних с различным уровнем интернет-зависимости.....	299
<i>Степанчук Н. Н.</i> Цифровизация способов анализа проективной продукции: состояние и перспективы.....	303
<i>Столяров С. А.</i> Проблема клипового мышления в условиях цифровизации социальных практик	308
<i>Субботский Е. В.</i> Цифровизация сознания как восстание машин.....	316
<i>Тараканов А. В.</i> К вопросу о формировании и развитии творческих способностей у детей с ОВЗ	323
<i>Титова Ю. О., Фролова О. С.</i> Сохранение принципов нейропсихологической диагностики детей в онлайн-формате	329
<i>Титовец Т. Е., Поздеева Т. В., Митрош О. И.</i> Эргодизайн электронного учебника	337
<i>Ткаченко Е. С.</i> Цифровизация и ее влияние на психологическое здоровье детей подросткового возраста.....	344
<i>Токарева Н. Г., Иванова А. А.</i> Влияние цифровизации на социально-психологическую адаптацию студентов медицинского вуза	348
<i>Турдубаева К.</i> Цифровые технологии и их влияние на психическое благополучие, социальные отношения и физическую активность детей	356

<i>Устинов Н. А.</i> Состояние исследований цифровизации со стороны ИТ-специалиста.....	367
<i>Федорова Е. П.</i> Компьютерный игровой мир: возможности исследования в русле трансдисциплинарной парадигмы.....	375
<i>Чернявская В. С., Величко Т. А.</i> Изучение психологических аспектов математики: цифровой след.....	382
<i>Чернявская В. С., Дейкун Д. Д.</i> Изучение математики и самораскрытие способностей школьников.....	389
<i>Шкор Л. А.</i> Перспективы развития неинституциональных практик полихудожественного образования в условиях цифровой среды.....	395
<i>Хузеева Г. Р.</i> Особенности личностной и коммуникативной сферы у людей различных профессий.....	401

Раздел 2

Памяти Жанны Марковны Глозман

<i>Асмолов А. Г.</i> Незаменимая: Ассоль романтической нейропсихологии (Памяти Жанны Марковны Глозман).....	409
<i>Леонтьев Д. А.</i> Эталон личности.....	412
<i>Братусь Б. С.</i> Памяти Жанны Марковны Глозман.....	412
<i>Quintino-Aires Jo.</i> Janna Glozman: A Woman Passionate about Science, Art, People, and Life.....	413
<i>Nemeth D. G.</i> Janna Glozman, Ph. D., D. Sc. December 28, 1940 – March 4, 2022... 415	415
<i>Solovieva Yu., Quintanar Rojas L., Quintanar Solovieva M.</i> In Honor to J. M. Glozman (1940–2022): Memories from Grateful Colleges and Friends from Mexico (2002–2022).....	416
<i>Anauate C.</i> A Special Woman – Zhanna Glozman.....	420
<i>Liutsko L.</i> Janna Markovna Glozman: A Talented Person with a Great Heart.....	422
<i>Сизикова Т. Э.</i> Просто о простом в Жанне Марковне Глозман.....	423
<i>Соболева А. Е.</i> Жанна Марковна Глозман: Наука и жизнь. Теория А. Р. Лурия в практике нейрокоррекционного центра для детей.....	424
<i>Наумова В. А.</i> Наследие оптимиста.....	428
<i>Карпова Н. Л., Николаева Е. И., Поприк Ю. Б.</i> Нейропсихология в логопсихотерапии: Памяти Ж. М. Глозман.....	431
<i>Кисельников А. А.</i> Вспоминая Жанну Марковну Глозман.....	436
<i>Чебурашкин-Антипов Д. Н.</i> Воспоминания о Жанне Марковне Глозман.....	437
<i>Линник Л. Н.</i> О дружбе с Жанной Марковной Глозман.....	441

ПРЕДИСЛОВИЕ

Лев Семенович Выготский и Александр Романович Лурия – два друга, два ученых с мировым именем. Их научный союз и сотворчество идей, дающих развитие многим научным направлениям и дисциплинам, определил развитие психолого-педагогических основ не только в психологии и педагогике, но и искусстве, философии, социологии, лингвистике и психолингвистике, культурологии и других науках. С учетом сложившихся современных социокультурных трендов и перспектив конструирования новых социальных практик, развития и расширения международного научного сотрудничества, закрепления научных достижений в области гуманитарных направлений культурно-исторической психологии отводится ведущая роль. Именно она заложила основы современной постнеклассической научной рациональности, парадигмы целостности в психологии.

Лев Семенович Выготский – юрист, педагог, психолог, культуролог, владел несколькими иностранными языками: немецким, французским, английским, латинским и древнееврейским. А. Р. Лурия – психолог, врач – невропатолог, доктор педагогических наук, доктор медицинских наук. Вокруг них образовался, так называемый, «Круг Выготского-Лурии», объединивший психологов, педагогов, психиатров, физиологов и неврологов преимущественно из Москвы, Ленинграда и Харькова, отчасти, из Средней Азии и Грузии.

Актуальным является исследование влияния цифровых средств на развитие высших психических функций в разные возрастные периоды и в разных видах деятельности. Основополагающая мысль Л. С. Выготского «обучение ведет за собой развитие» и доказанная А. Р. Лурия роль воспитания «для формирования высших психических процессов (понятийное мышление, осмысленное восприятие и др.) имеют решающее значение для организации воспитательного процесса в условиях применения цифровых средств.

Поиск решения этих и других, возникающих вопросов, разными специалистами и специалистами, способными объединиться в междисциплинарные проекты, является первостепенной задачей многих гуманитарных наук, в том числе, культурно-исторической психологии в новых условиях – условиях внедрения цифровых средств в жизнь человека.

Т. Э. Сизикова,
канд. психол. наук,
доц. кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

РАЗДЕЛ 1

ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЦИФРОВОГО РАЗНООБРАЗИЯ В СИСТЕМЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТРЕБНОСТЬ В МНОГОКАНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ДИДАКТИКЕ И АССИСТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Агавелян Рубен Оганесович,

д-р психол. наук, проф.,

директор института детства,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Новосибирск, Россия,

e-mail: ruben_h_ag@mail.ru

Агавелян Оганес Карапетович,

д-р психол. наук, проф.,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Новосибирск, Россия,

e-mail: oganesagavelyan@yandex.ru

Агавелян Мария Геннадьевна,

канд. пед. наук, доц. кафедры дошкольного образования,

Новосибирский институт повышения квалификации

и переподготовки работников образования,

Новосибирск, Россия,

e-mail: agavelian_mg@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема культуры цифрового разнообразия в современном специальном образовании. Обсуждается потребность в опережающей многоканальной интегративной дидактике. Проведена оценка эффективности имеющегося информационного ресурса и включения ассистивных технологий с целью цифровой трансформации. Сформированы предпосылки культуры приобретения нового качества жизни в непрерывной цифровой действительности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, специальное образование, воспитание, цифровое разнообразие, культурно-историческая концепция, новое качество жизни, цифровая действительность, фасилитация, эмпатия.

**EDUCATION OF THE MODERN CULTURE OF DIGITAL
DIVERSITY IN THE SYSTEM OF SPECIAL EDUCATION:
THE NEED FOR MULTICHANNEL INTEGRATIVE DIDACTICS AND
ASSISTIVE TECHNOLOGIES**

Ruben O. Agavelyan,

Dr. Sci. (Psychology), Prof.,

*Director of the Institute for Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University,*

Novosibirsk, Russia,

e-mail: ruben_h_ag@mail.ru

Oganes K. Agavelyan,

Dr. Sci. (Psychology), Prof.,

Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russia,

e-mail: oganesagavelyan@yandex.ru

Maria G. Agavelyan,

Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of the Department of Preschool Education,

Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute,

Novosibirsk, Russia,

e-mail: agavelian_mg@mail.ru

Abstract. The article deals with the actual problem of the culture of digital diversity in modern special education. The need for advanced multichannel integrative didactics is discussed. An assessment was made of the effectiveness of the existing information resource and the inclusion of assistive technologies for the purpose of digital transformation. The prerequisites for a culture of acquiring a new quality of life in a continuous digital reality have been formed.

Keywords: digital transformation, special education, upbringing, digital diversity, cultural and historical concept, new quality of life, digital reality, facilitation, empathy.

Современная культура цифрового разнообразия снижает или вовсе нивелирует барьеры между специалистами, родителями и другими лицами, заинтересованными во включении цифровых ассистивных технологий в сферу специального образования. Подобная трактовка позволяет рассматривать процесс современного образования в контексте развития культурно – исторической концепции Л.С. Выготского [2].

Между тем, снижение барьеров, предопределяет ряд условий, управляющих воздействий и регуляторов.

Мы отмечаем, что недостаточная степень развития цифровых платформ и технологий является не следствием конструктивно – производственной, а следовательно, технологической отсталости территории. Анализ показывает, что это недостаток ментальной культуры, определяющей пусковые механизмы и цели цифровой трансформации системы специального образования. В связи с чем, актуальность приобретает, замеченный нами в работах Л.Э. Панкратовой, Т.А. Заглодиной

концепт «инклюзивное мышление» [6]. В след за специалистами, мы готовы обсуждать ретардацию инклюзивного мышления, в контексте механического исполнения требований, касающихся доступности среды для маломобильных людей и лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Вследствие чего, в обществе сформировалась и начинает прогрессировать культура выученной беспомощности и имитационного поведения, базирующаяся на непрерывных отчетах и мониторингах.

Воспитание культуры цифровой трансформации специального образования, представляется нам приоритетным шагом к нормализации данного процесса, что требует формирования особых качеств личности, способной к фасилитации и обладающей устойчивым уровнем эмпатии. Этот процесс становится все более значимым в плане теоретического обоснования и прикладных разработок.

Противоречие, которое возможно сформулировать, касается общественного запроса на интеграцию новых цифровых ассистивных технологий и недостаточной представленностью механизмов доказательного формирования личности, способной к устойчивой эмпатии в мире цифрового разнообразия. В современных разработках важно, на основе доказательного подхода, сформулировать принципы и стандарты, касающиеся требований к профиограммам и психограммам личности. Это относится и к процедурам разработки программ и ассистивных технологий, базирующихся на инженерной культуре и постулатах эргономики.

В предыдущих статьях мы поднимали вопрос о трансформации культуры межличностных отношений, в контексте развития принципов опережающей многоканальной интегративной дидактики [1].

Широкое внедрение информационных технологий, в практику обучения, требует существенного пересмотра дидактических основ современного специального образования. Культурно – историческая концепция позволяет объяснить необходимость формирования культуры опережающей дидактики, что позволит более целостно интегрировать цифровые носители в процесс обучения и культурного становления личности с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Не секрет, что поборники традиционных ценностей, в погоне за стереотипами, пытаются запретить электронные устройства в практике обучения. Подобный, декларируемый министерством «возврат к сохе», обосновывается заботой о здоровье ребенка, в том числе, человека с ограниченными возможностями и инвалидностью. Одной из перспективных моделей, способных противопоставить «цифровому дострою», нам представляется концепт многоканальной интегративной дидактики, разрабатываемый нами и обоснованный в предыдущих публикациях. Включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процесс школьного и семейного воспитания, требует понимания необходимости формирования полной информационной картины мира, чтобы его включение в процесс общественной жизни и социальная адаптация в современном технологичном мире проходила более содержательно. Механизмы многоканальной интегративной дидактики позволяют учителю – дефектологу объединить разнообразную разрознен-

ную информацию, полученную ребенком из разных источников в одно целое, помочь сосредоточиться на важных новостях и осмыслить их на доступном уровне обобщения. По нашему убеждению, именно на этой базовой модели нужно строить методическую основу внедряемых в практику бесед в рамках дополнительного образования школьников. С целью всестороннего описания предвосхищаемого результата, мы использовали, продвигаемый Ю.В. Сенько концепт «Врастание ребенка в культуру». К сожалению, мы не наблюдаем полноценного, обоснованного с различных точек зрения, взросления индивида с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в современную цифровую культуру.

Процесс приобретения ценностей цифрового общества в системе специального образования неразрывно связан с культурой самоорганизации личности, взрослая в эту культуру, общество становится увереннее, исчезают барьеры предрассудков по отношению к возможностям лиц с ограниченными возможностями здоровья, а следовательно, возможностям и необходимостью приобщения их к современному цифровому ресурсу и специализированному программному обеспечению.

В целях подготовки специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, в условиях динамично меняющейся цифровой среды, существенное значение приобретает объем знаний, умений и навыков, что необходимо для формирования компетентных специалистов – дефектологов, а также объем представлений об аспектах цифровой трансформации жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. На современном этапе развития, специальное дефектологическое образование нуждается в пересмотре основ обучения студентов с учетом интенсивной цифровизации, для этого необходимо не только совершенствование материально – технической базы, но и разработка цифрового методического инструментария, способного сформировать действительно цифровую личность. Вузовская наука нуждается в разработке таких направлений, как внедрение искусственного интеллекта в процесс ассистивного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями и инвалидностью. Важной составляющей формирования культуры цифрового образования является инициатива апробации прикладных программ, позволяющих избавить специалистов от рутинного труда. Разработка приложений, облегчающих доступ к информации для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Подобные программно – аппаратные комплексы известны и размещены в широком доступе или доступны через коммерческий сектор. Между тем, недостаточно уделено внимания коммерциализации процесса создания новых ассистивных технологий и поддерживающих практик в рамках развития вузовской среды. Специальная педагогика и психология отличаются достаточной степенью инертности в отношении внедрения новых ассистивных технологий и инновационных образовательных практик. Вызовы онлайн обучения сформировали потребность в их разработке и внедрении. Это, несомненно ускорило интеграцию специального образования с окружающим цифровым миром. На повестке дня теперь находится обоснование дальнейшего внедрения информационных помощников, способных превратить деятельность специалистов в про-

зрачный процесс обоснованного выбора единственно правильной стратегии коррекции в конкретном времени, динамическую оценку результатов через непрерывный мониторинг, что в полной мере может соответствовать понятию – доказательная педагогика.

Только при таком подходе становятся видны горизонты отдаленно прогнозируемого результата полной инклюзии в контексте цифрового разнообразия. Цифровая культура должна занять существенные позиции при профессиональной подготовке и повышении квалификации специалистов – дефектологов, приобрести черты ее современной методологии [5].

Благодаря такой трансформации, возникает не только культура цифровой личности специалиста, но и новое направление в специальной педагогике, значение которого можно сопоставить лишь с появлением примитивной письменности, ставшей основой коммуникативной эволюции глубинного народа.

Необходимо помнить, что большая индивидуализация подходов при участии ассистивных цифровых технологий, требует более детализированных процедур обучения и воспитания, что формирует методический принцип доказательной педагогики. Подобные поступательные шаги в обучающем воздействии некоторые авторы относят к модному на современном этапе развития образования микрообучению [3].

Только при учете данных подходов, можно существенно трансформировать современную специальную педагогику и психологию, как ведущие отрасли, способные обогатить и расширить классическое знание.

Список литературы

1. *Агавелян Р. О., Агавелян О. К., Агавелян М. Г.* Multichannel Integrative Didactics As The Basis For The Digital Transformation Of Teaching Special Pedagogy And Psychology. In The Context Of The Crisis Of Empathy In University Teaching And Continuing Professional Education // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы VIII Международной научно-практической конференции (Новосибирск, 18–19 февраля 2021 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2021. – С. 3–6.
2. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. *Ниязбаева Н.* Микрообучение в процессе педагогической подготовки магистрантов // General and Professional Education. – 2011. – № 1. – Рр 31–34.
4. *Улыбина Е. В.* Культурно-исторический подход Л. С. Выготского и развитие теории когнитивной метафоры // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 119–125.
5. *Billingsley B. S., Griffin C. C., Smith S. J., Kamman M., Israel M.* A review of teacher induction in special education: Research, practice, and technology solutions. Gainesville, FL, 2009.
6. *Панкратова Л. Э., Заглодина Т. А.* Технологии формирования инклюзивного мышления у студентов в профессиональном образовании // Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г.). – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. – С. 399–404.

ЦИФРОВЫЕ СРЕДСТВА ОБОГАЩЕНИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ардинцева Мария Владимировна,
*аспирант, председатель совета молодых ученых,
Армавирский государственный педагогический университет,
Армавир, Россия,
e-mail: mari-ardintceva@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается проблема видоизменения современных сюжетно-ролевых игр, в том числе с медицинской и здоровьесформирующей направленностью сценария, их расширения, перехода на неигровую часть деятельности ребенка-дошкольника и влияния на взаимоотношения ребенка в семье.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, цифровизация дошкольного образования, игровая реальность, игровой сценарий.

DIGITAL MEANS OF ENRICHING THE PLOT-ROLE-PLAYING GAME OF PRESCHOOLERS IN THE FIELD OF HEALTH-FORMING EDUCATION

Maria V. Ardintseva,
*Postgraduate Student,
Chairman of the Council of Young Scientists,
Armavir State Pedagogical University,
Armavir, Russia,
e-mail: mari-ardintseva@mail.ru*

Abstract. This article is devoted to the consideration of the problems of modification of modern plot-role-playing games, including those with a medical and health-forming orientation of the scenario; their expansion, transition to the non-gaming part of the activity of a preschool child and the impact on the relationship of a child in the family.

Keywords: story-role-playing game, digitalization of preschool education, game reality, game scenario.

Актуальность задач здоровьесбережения в воспитании детей отражена на государственном уровне в Российской Федерации. Об этом говорит анализ концепций национальных проектов. Процесс формирования потребности в здоровом образе жизни начинается в дошкольном возрасте. Физиологические механизмы функционирования детского организма наиболее применимы для привития основ физической культуры и сохранения высоких показателей здоровья.

Роль сюжетно-ролевых игр в решении задач здоровьесбережения определяется тем, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольный период,

а сюжетно-ролевая игра – самой сложной формой игры детей. Основные новообразования личности формируются в игре. Сюжетно-ролевые игры позволяют максимально интериоризировать получаемый ребенком игровой опыт и знания и здоровье. А значит, игровая деятельность детей является проводным механизмом для информации и переживаний. Целью настоящего исследования было определение целесообразности и способов обогащения сюжетно-ролевых игр дошкольников на заданную тематику.

Говоря о сюжетно-ролевых играх, наиболее удобно рассматривать их на примере «классических» игр периода второй половины XX в. Эти игры связаны с профессиями взрослых. Но материал этот очень объёмен, поэтому мы предлагаем выделить один вид игр для рассмотрения их взаимосвязи с неигровой деятельностью – сценарий которых связан с различной медицинской и здоровьесформирующей деятельностью – лечение, закаливание, укрепление организма [6].

Игра в общем смысле определяется как форма осмысленной непродуктивной деятельности в условных ситуациях, где мотив лежит не в её результате, а в самом процессе, который, в свою очередь, направлен на воссоздание общественного опыта [<http://bse.sci-lib.com/>]. Сюжетно-ролевая игра – понятие более узкое, её цель в усвоении социальных ролей и выработке навыков поведения. Помимо мотивации на процесс, её отличает эмоциональная включенность и спонтанность процесса, наличие реальных отношений, стремление жить жизнью взрослых, проигрывание сценариев игр, основанных на опыте ребенка [1].

Виды сюжетно-ролевых игр в рамках решения задач здоровьесбережения варьируются в зависимости от ролей, принимаемых на себя ребенком. Сценарий является неким абстрактным алгоритмом на заданную тему и за последние десятилетия претерпел изменения, которые обусловлены, развитием техники и общества. Появление новых социальных ролей, прогресс и цифровизация жизни вплоть до бытового уровня отразились не только на тематике сюжетно-ролевых игр, но и на способах и средствах реализации игрового замысла. А с появлением направленности на цифровизацию процесса образования, можно ожидать ещё более контрастного выделения изменений в современных сюжетно-ролевых играх детей, расширении сценария, переносе влияния игрового процесса на реальную, неигровую жизнь ребенка. Игры становятся более зрелищными. В усвоении новых знаний задействовано большее количество анализаторов – что делает усвоение нового опыта более глубоким. Такие цели преследуются в ходе обогащения сюжетно-ролевых игр дошкольников в работе по реализации здоровьесформирующего компонента программы воспитания [6].

Обогащать сюжетно-ролевые игры дошкольников можно различными цифровыми средствами. Цифровизация – часто используемый термин. При всей кажущейся простоте его трактовки, данное понятие можно рекомендовать к размещению в словаре омонимов. Под ней зачастую понимаются описания трансформаций самого разного уровня: и переход с аналогового способа на цифровой способ связи; и усложнение способов получения информации; и процесс создания более гибкой образовательной среды. [<https://official.academic.ru/>]

Один из плодов процесса цифровизации образования – использование на занятиях дополненной реальности – введения в поле восприятия любых сенсорных данных с целью дополнения сведений об окружении и улучшения восприятия информации, включение в игру любого звукового или шумового эффекта, а также игровых приложений-симуляторов. Существуют компьютерные игры, производящие обработку видеосигнала с камеры и накладывающие на изображение окружающего мира дополнительные элементы. Это может широко использоваться в педагогическом процессе. Более простые варианты сенсорного насыщения процесса: любые звуковые и визуальные источники – они вносят дополняющий элемент в процесс сюжетно-ролевой игры, делают игровые действия более интересными, добавляют реалистичности и позволяют педагогу ограничить действия ребёнка в игре либо внести новые обстоятельства в сюжет [2].

Понятие игры и оценка её важности в жизни ребенка дошкольного возраста сильно изменились за прошедшие два столетия: от теории избытка сил и рекапитуляции к признанию её ценности в процессе развития. Игрушки становятся игрушками для детей тем же образом, как орудия становятся орудиями – посредством освоения возможных действий с ними. Поэтому современная сюжетно-ролевая игра получила возможность значительно обогатиться и видоизмениться вследствие изменения общества взрослых по сравнению с периодом конца XXв. Но частота спонтанного возникновения игр у детей снизилась, сценарии стали однообразны или заимствованы. Место значимых взрослых занимают виртуальные персонажи [6].

Такое негативное влияние на становление игры оказывает обесценивание уникальности дошкольного периода в современном обществе и снижение продолжительности эмоционального взаимодействия взрослых и детей, а также факт возникновения большого количества новых профессий, значение и функционал которых дети не в состоянии внятно объяснить. Современному ребенку зачастую «негде научиться играть». Поэтому, не у всех детей игра достигает своей максимально развитой формы.

В играх здоровьесберегающей направленности можно обыграть функционирование любых медицинских учреждений, знакомых ребенку. Как правило, игры подобного рода либо проистекают из получения ребенком информации и практического опыта в данной области, либо предвосхищают это. Любой вид подготовки к сюжетно-ролевой игре, как и последующее её сопровождение, требует от взрослого человека педагогических знаний и культуры. Поэтому большинству родителей в этом вопросе требуется помощь в виде готовых пособий. К примеру, в вопросе обыгрывания первого спортивного и оздоровительного опыта ребенка в рамках общения с семьёй будет полезно такое пособие как игровая методика тренировок «FIT friends» (портал dimkinmir.ru), которая содержит 80 карт с наглядными инструкциями и позволяет создать 160 000 уникальных тренировок для задействования всех основных групп мышц.

Что касается собственно медицинских игр, то после педиатра, чаще всего дошкольники посещают детского стоматолога, поэтому данная тема очень часто

становится темой игр дошкольников с медицинским сценарием. Данный вид медицинских услуг сопряжен с развитием фобий вследствие дефицита информации и наличия неприятных ощущений и предвзятости взрослых. До возникновения реального опыта вмешательства всегда целесообразно читать с детьми и обыгрывать с ребенком предстоящую ситуацию, искусственно выводя опыт будущей или прошедшей игры в область неигровой деятельности.

С детьми дошкольного возраста можно использовать такие новые печатные источники как совместная разработка S.T.I. dent (www.stident.ru) и *ultradent products inc.* Комиксы «Ultraseal против кариозных микробов». С. Войтюк «Беззубый джентльмен», Н. Карпова «Разболелся зуб у Волка!», Гурина Е. «Сказка про больные зубки», «Я страдаю дня четыре», С. Михалков «Как у нашей Любы», А. Анпилова «Зубки заболели», Н. Зубарева «Крокодил не чистит зубы», В. Рычихина «Коля чистит зубки пастой», С. Чудин «У меня зубная щётка», Е. Смолякова «Жили-были зубки», сказку о Девочке Капризочке и Королеве Зубной Щётке; Киселёва Е.Г. Как сохранить зубы детей здоровыми. Занимательная профилактика кариеса. – СПб, «Крылов», 2008 (с иллюстрациями); Шнайдер Л. Конни у зубного врача. – М, «Альпина Паблишер», 2019; A Caterpillar at the Dentist. Dr. Shweta Ujaoney, Kelly O'Neill. – www.belleislebooks.com (требуется несложного перевода на русский язык); Новые зубы Кроша. По сценарию О. Тарабановой. – Эксмо, 2006. Зубная фея: история, мифология, анкеты, викторины, кроссворды, советы. Том 198: Серия «Дентилюкс». Здоровые зубы – залог здоровья нации; Г.М. Флейшер. Зубные стихи-загадки для детей. Том 234: Серия «Дентилюкс». Здоровые зубы – залог здоровья нации; П. Галигабаров, Р. Черенкова. Откровения Зубной феи – [б.м.]: Издательские решения, 2021. Можно посмотреть с детьми мультфильмы: «Добрый доктор Стоматолог», «Легенда о зубном королевстве», «Королева Зубная Щётка», «Почему у меня выпал зуб», «Фиксики. Зубная щётка», «Лунтик. Зуб» и другие.

Они рассчитаны на различные детские игровые предпочтения, разный уровень знаний об окружающем мире и дают разную по полноте информацию о процессе врачебного приёма у детского стоматолога. В части источников даны такие примеры и указания, которые напрямую стимулируют ребенка к проигрыванию сюжетно-ролевого и реального опыта во взаимодействии с членами семьи в рамках неигровой деятельности [5].

Что касается игры во врачебный приём с элементами дополненной реальности, эта тема раскрыта в докладе воспитателей ГБДОУ детский сад № 35 Фрунзенского района Санкт-Петербурга «Игра в стоматолога и цифровые технологии» Егоровой Я. И. и Стромилловой А. А. [3]. Данные исследователи непосредственно рассматривают использование возможностей мобильного обучения для цифровизации дошкольного образования на примере мульти-сценарных сюжетно-ролевых игр. И приходят к выводу, что игровое приложение вступает в сюжетно-ролевую игру в тот момент, когда невозможно выполнить реальное действие – в данном контексте это момент осмотра и лечения пациента. При этом цифровая образовательная среда не должна становиться основой сюжетно-ролевой игры, а лишь являться дополнительным педагогическим инструментом. Практика проведения сюжетно-ролевых

игр в рамках данного исследования показала, что дети активно включаются в игровую деятельность, что использование игровых приложений-симуляторов и шумовых эффектов позволяют сделать игры мульти-сценарными. Это в свою очередь облегчает расширение игрового опыта и выведение его за рамки сугубо игровой деятельности в сегмент неигровой активности и повседневного взаимодействия с семьёй [3].

Можно сделать неоднозначные выводы: если рассматривать современные игры в контексте цифровизации, то наибольшее влияние на неигровую деятельность ребенка оказывают компьютерные игры, вплоть до развития деформации личности. Специалисты указывают на увеличение значимости виртуального мира, ограничение контактов и эмоционального самовыражения в общении с окружающими, и другие негативные для здоровья последствия [4].

В отличие от этого сегмента игр, сюжетно-ролевые игры с грамотно выстроенным педагогическим руководством и частично дополненной реальностью могут оказать положительный психолого-педагогический эффект на поведение и осознание себя ребенком в рамках неигровых форм деятельности. Такая игра становится социальной практикой, дает возможность апробировать модель поведения, выявить её положительные и отрицательные стороны, скорректировать модель и апробировать её снова после субъективной коррекции ребенком. Это помогает ребёнку приобрести необходимые для повседневной жизни навыки, уверенность в себе в неигровых формах взаимодействия с другими людьми, увеличить частоту положительных эмоциональных контактов.

На основании выделения Д. Б. Элькониным [6] роли в сюжетно-ролевой игре, которую берет на себя ребенок, как единицы игры, можно сказать, что ребенок добровольно и полностью примеривает на себя этот образ, роль становится его новой позицией в жизни и выводит опыт игрового взаимодействия за пределы игры в область неигрового поведения в повседневной жизни.

В случае переноса опыта и моделей поведения сюжетно-ролевая игра с элементами дополненной реальности эффективно готовит ребёнка к успешной деятельности в реальной жизни, не нанося при этом деструктивного воздействия на детскую психику и поведение вне игры – средства мультимедиа действительно обогащают сюжетно-ролевые игры дошкольников. В отличие от виртуальных пособий, они не наносят вреда детской психике и общему состоянию здоровья ребенка. Мы можем порекомендовать педагогически-обоснованное, грамотно продуманное обогащение сюжетно-ролевых игр дошкольников цифровыми и мультимедийными средствами – от использования озвучки игрового действия до применения мини-flash-игр, для самостоятельного создания которых сейчас разработаны приложения. Это повышает качество усвоения учебного материала, заложенного в цель игры; а также повышает эффективность воспитательных воздействий в рамках реализации здоровьесформирующего образования.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/5627829/> (дата обращения: 15.06.2022).

2. Долженко О. В. Сюжетно-ролевая игра как практика реальной жизни [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/syuzhetnorolevaya-igra-kak-praktika-realnoy-zhizni-3593470.html> (дата обращения: 15.06.2022).

3. Егорова Я. И., Стрмилова А. А. Использование возможностей мобильного обучения для цифровизации дошкольного образования на примере мультисценарных сюжетно-ролевых игр [Электронный ресурс]. – URL: <https://youtu.be/3ztxViIM3sc> (дата обращения: 15.06.2022).

4. Килби Э. Гаджетомания. Как не потерять ребенка в виртуальном мире. – СПб.: Питер, 2019. – 256 с.

5. Халин В. Г., Чернова Г. В. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10. – С. 46–63.

6. Эльконин Д. Психология игры. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

УДК 159.942

РАЗВИТИЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Баклыкова Ольга Александровна,

педагог-психолог, магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»,

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия,

e-mail: xelga13@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается сформулированный Л. С. Выготским принцип аффекта и интеллекта. Анализируется, как в условиях цифровой трансформации развивается понимание эмоций у современных младших школьников.

Ключевые слова: аффект, интеллект, цифровая трансформация, понимание эмоций.

DEVELOPING STUDENTS' UNDERSTANDING OF EMOTIONS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Olga A. Baklykova,

Teacher-psychologist, Master's student of the UNESCO

Chair of «Cultural and Historical Psychology of Childhood»,

Moscow State University of Psychology and Education,

Moscow, Russia,

e-mail: xelga13@yandex.ru

Abstract. The principle of affect and intelligence formulated by L. S. Vygotsky is considered. The article analyzes how the understanding of emotions in modern primary school students develops in the conditions of digital transformation.

Keywords: affect, intelligence, digital transformation, understanding emotions.

Основной исследовательский интерес автора данной статьи направлен на изучение развития понимания эмоций младшими школьниками. Актуальность исследования в том, что данная проблема мало изучена. В современном рационализированном образовании мало внимания уделяется сфере развития эмоционального интеллекта учеников.

Изучение развития понимания эмоций наиболее актуально в дошкольном и младшем школьном возрасте, так как в эти периоды у детей появляется и развивается способность к рефлексии и к децентрации.

Благодаря Л.С. Выготскому были сделаны важные для понимания эмоций заключения. Большая часть эмоций человека опосредована интеллектуально, существует закономерная связь между эмоциональными и интеллектуальными процессами. Развитие эмоций идёт в единстве с развитием мышления. Сами эмоции участвуют в регуляции мышления и его мотивации. Как следствие из вышеописанного сама эмоция – является одной из составляющих мышления. Л.С. Выготский писал: «Кто оторвал мышление от самого начала аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления, потому что детерминистский анализ мышления предполагает вскрытие движущих мотивов мысли, потребностей и интересов, побуждений, которые направляют движение мысли в ту или иную сторону» [3, т. 2, с. 21].

Л.С. Выготский обозначил понятие «смысловое переживание», как интеллектуальный момент, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком. Л.С. Выготский в рамках культурно-исторического подхода развивает идею преобразования первичных аффектов в высшие формы эмоциональной жизни человека - переживание. С этой точки зрения естественное движение аффективной жизни ребенка – не в укрощении аффектов, а в их понимании, переходе на новый осмысленный уровень эмоциональной жизни, а произойти это может лишь при помощи культурных механизмов. [3].

Л. С. Выготский считал, что эмоциональное развитие дошкольников является одной из важнейших целей профессиональной деятельности педагога.

В связи с этим, одним из требований российского образования, которое отражено в Федеральном государственном образовательном стандарте Начального общего образования, является развитие эмоциональной сферы ребенка. Значимое внимание уделяется развитию эмоционального интеллекта. Так как именно в младшем школьном возрасте закладывается понимание ценности этой особой сферы – эмоционального отношения к окружающим людям.

Цифровая трансформация в последние годы стала повседневной реальностью, проникая во все сферы жизни человека. Она актуальна и необходима. Значимую поддержку данному направлению даёт государство, оно видит её важным условием развития страны. Вместе с тем и пандемия явилась стимулом для ускоренного развития большого числа направлений распространения и внедрения цифровых технологий в культуре, образовании, экономике и в других сферах.

Цифровая трансформация образования – это обновление планируемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных

форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстроразвивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов каждого обучающегося.

Мы остановимся на цифровизации в образовании – речь пойдёт о процессе перехода на электронную систему обучения, которая ставит перед собой следующие задачи: развитие онлайн обучения, введение цифровых программ, развитие материальной инфраструктуры, повышение навыков преподавателей.

В докладе ЮНИСЕФ «Положение детей в мире, 2017 год: дети в цифровом мире» сообщается, что молодежь в возрасте 15–24 года является возрастной группой с наибольшим количеством выходов в сеть. Во всем мире Интернетом пользуется 71% молодежи в сравнении с 48% всего населения. Дети и подростки в возрасте до 18 лет составляют примерно треть пользователей Интернета во всем мире. Возраст начала приобщения к Интернету продолжает снижаться: по странам ОЭСР на 2015 г. 18% школьников начали пользоваться им в возрасте до 6 лет; все больше 3–5-летних детей в странах Европы уже начинают использовать Интернет. Исходя из данных указанных выше, видно, что главными пользователями гаджетов являются дети, включая как дошкольников, так и подростков. На данный момент процент интернет-увлеченности российских детей составляет 56%. Так, почти постоянно в Сети находятся более половины всех опрошенных. Показатели по США и Европе ниже – 51% и 40% соответственно [2].

В рамках национального проекта «Образование» уже реализуется до 2024 года федеральный проект «Цифровая образовательная среда», который призван решить поставленные задачи, внедрив цифровые технологии в 30% образовательных учреждений, для 500 тысяч учеников.

Процессы цифровизации сейчас предлагают детям доступ в разнообразный виртуальный мир общения и развлечений. Вовлечение детей и взрослых повсеместно и наш общий повышенный интерес к информационным технологиям понятен: лёгкий и быстрый доступ в интернет, разнообразие, яркий дизайн, простое интуитивное управление цифровых устройств и приложений, возможность быстро получить любую информацию. Длительное нахождение наедине с гаджетами и цифровыми инструментами, снижает эмоциональный интеллект детей, так как они оказываются в изоляции от реальных людей и от живого межличностного общения. Погружаясь в сетевое общение, дети испытывают различные эмоции, у них формируется специфический язык, который ускоряет обмен информацией и понимание друг друга. В такой коммуникации не тренируется навык невербальных способов общения.

Всё это препятствует формированию языкового сознания, и творческого самовыражения, развитию понимания эмоций и навыков общения.

Многие дети младшего школьного возраста, как только покидают цифровой мир, не способны конструктивно общаться, полноценно проявлять действия по самореализации и самопознанию [4].

Как часто указывают исследователи, проблема детей информационного общества – это частичная утрата умений общаться как со взрослыми, так и со своими сверстниками.

В настоящее время представлено достаточное количество исследований, которые поднимают эту проблему и подтверждают необходимость развития понимания эмоций у младших школьников. Рассмотрим экспериментальные данные одного из них. Исследование проходило в московской образовательной организации. В исследовании приняли участие 18 учащихся первых классов московской школы, из них – 5 девочек, 13 мальчиков, в возрасте от 6 до 8 лет. Для определения уровня развития понимания эмоций использовались 3 методики. Диагностика по Методике Е.И. Изотовой «Специальная осведомлённость: эмоции и чувства» (2008 г.), направлена на изучение содержания эмоций и чувств, эмпатии, на умение выражать эмоции, на выявление причин эмоциональных переживаний.

Вторая методика В.Б. Никишиной «Определение эмоций по фотографиям». И третья методика «Словарь Эмоций», авторы А.А. Адаскина, Н.Р. Муляева, данная методика позволяет оценить разнообразие словарного запаса учеников для обозначения эмоций.

Исследование показало, что большая часть детей не могут полноценно оценивать эмоциональное состояние окружающих людей, распознавать их эмоции и понимать себя.

1. 25 % протестированных первоклассников показало низкие результаты по методике, оценивающей контекст проявления эмоций, их внешнее проявление. Наиболее сложным оказалось задание на проявление эмпатии.

2. Сложности вызвала также задание на определение эмоций по фотографиям, наиболее точно первоклассники определяли радость, несколько хуже – интерес, удивление, гнев и горе.

3. Среднее количество слов для обозначения эмоций, у обследованных первоклассников равно 8, что соответствует обозначению базовых эмоций. Однако 22% участвовавших в исследовании первоклассников имеют низкий словарный запас в сфере эмоций от 3 до 7 слов.

Полученные результаты, показывают, что как минимум четверть первоклассников имеют сложности с опознаванием, вербальным обозначением эмоций, пониманием контекста их проявления [2].

В 2021–2023 гг. мы проводим целенаправленно работу по формированию развития понимания эмоций у младших школьников, для этого создана программа «Азбука эмоций», которая сейчас проходит апробацию и модификация. В исследовании принимают участие 51 ученик с 1 по 4 класс. Планируем наше исследование как лонгитюдное, рассчитано оно на 4 года обучения в начальной школе. На занятиях ребята выполняют задания на расширение словарного запаса эмоций, понимание своих переживаний и способов справиться с ними с уважением к окружающим и с заботой о себе.

Мы отметили положительное изменение в понимании своих эмоций у младших школьников в ходе данной работы, замечаем улучшения в качестве взаимодействия с учителями и одноклассниками. Ученики могут осознать и назвать какие они эмоции испытывают, как они влияют на их поведение, на успехи в обучении. Ребята могут сделать осознанный выбор, а при затруднении, обратиться за помощью к педагогу или к психологу. Мы планируем исследовать и учитывать изменения в понимании развития эмоций младшими школьниками, оценивать в том числе долгосрочный эффект и результаты, нашей программы.

На данный момент в современном образовании используют различные элементы цифровых технологий: анимация; образовательные интернет платформы; интернет; обучающие приложения и др. В связи, с чем необходимо отметить роль технологии в мотивации обучения и воспитания детей. Эта область вызывает множество споров, но все чаще исследователями отмечается, что цифровая революция действительно может мотивировать как дошкольников, так и школьников [4]. Многие педагоги замечают, повышенную мотивацию и вовлеченность в деятельность, учеников там, где используются цифровые медиа средства. Особенной ценностью цифровых средств является возможность делиться своей работой с широким кругом людей в реальном режиме времени, использовать разнообразный медиа контент, который сделает работу более интересной и привлекательной, а также удобной для учеников и их сверстников.

В работе с детьми удалённо, в качестве заданий для их самообразования, в моменты каникул, болезни и даже на самих уроках был опыт проведения уроков по развитию эмоционального интеллекта, с использованием сетевых игр, развивающие и образовательные платформы. Сейчас у нас есть идея создать приложение на основе программы «Азбука эмоций», после её апробирования и модификации.

Важным условием для успешного развития понимания эмоций, является, чтобы ребёнок, выполняя упражнения, задействовал активно всё тело, не находился в статичной позе, был на связи с учителем и с другими учениками, взаимодействовал и обменивался своими чувствами и переживаниями, то есть максимально присутствовал в реальности собственной, осознавал себя и замечал других.

Цифровизация служит общей методологической базой для создания новых подходов в обучении. Цифровые технологии в современном мире – это среда, которая открывает новые возможности для общения, образования, индивидуальных потребностей. Развивая эмоциональный интеллект, мы развиваем навыки коммуникации, креативности, критического мышления с младшего школьного возраста.

Стоит смотреть на цифровую трансформацию оптимистично как на ресурс для развития. Соблюдать баланс между крайностями: от категорического запрета до полной свободы в зависимости от контекста и ситуации.

Список литературы

1. *Адашкина А. А., Баклыкова О. А.* Диагностика понимания эмоций у младших школьников // Мир, открытый детству: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Екатеринбург, 23 мая 2022 г.). – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2022. – С. 100–103.

2. *Бочавер А. А., Докука С. В., Новикова М. А.* Благополучие детей в цифровую эпоху: доклад НИУ ВШЭ к XX Апрельской Международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества (Москва, 9–12 апреля 2019 г.). – М.: Изд-во ВШЭ, 2019. – С. 34–36.

3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984.

4. *Гулман Д.* Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 560 с.

УДК 159.95

ПРОСТРАНСТВО ОНТОГЕНЕЗА: ОТ ИДЕЙ Л. С. ВЫГОТСКОГО И А. Р. ЛУРИИ К ЦИФРОВОЙ ЭПОХЕ

Балашова Елена Юрьевна,

канд. психол. наук, доц.,

вед. науч. сотр. кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова;

вед. науч. сотр. лаборатории психологии подростка,

Психологический институт Российской академии образования;

ст. науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия,

e-mail: elbalashova@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируются особенности развития и функционирования пространственных репрезентаций на разных этапах онтогенеза: в детском возрасте и при старении. Проведено сравнение пространственных репрезентаций при нормальном и отклоняющемся развитии в детском возрасте, при нормальном и патологическом старении. Российские исследования пространственных функций, опирающиеся на идеи культурно-исторической теории развития психики Л. С. Выготского и нейропсихологии А. Р. Лурии, способны точно квалифицировать особенности психического отражения пространства на разных этапах онтогенеза. Методология Л. С. Выготского и А. Р. Лурии приобретает новую ценность сегодня при анализе рисков и позитивных последствий влияния цифровых технологий на пространственные репрезентации.

Ключевые слова: пространство, онтогенез, культурно-историческая психология, нейропсихология.

THE SPACE OF ONTOGENESIS: FROM THE IDEAS OF L. S. VYGOTSKY AND A. R. LURIA TO THE DIGITAL ERA

Elena Yu. Balashova,

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,

Leading Researcher of the Department of Neuro- and Pathopsychology

of the Faculty of Psychology,

Lomonosov Moscow State University;

Leading Researcher of the laboratory of Adolescent Psychology,

Psychological Institute Russian Academy of Education;

*Senior Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Research Center,
Moscow, Russia,
e-mail: elbalashova@yandex.ru*

Abstract. The article analyzes the features of the development and functioning of spatial representations at different stages of ontogenesis: in childhood and in aging. A comparison of spatial representations in normal and deviant childhood, with normal and pathological aging was carried out. Russian studies of spatial functions based on the ideas of L. S. Vygotsky's cultural-historical theory and A.R. Luria's neuropsychology are able to qualify the features of the mental reflection of space at different stages of ontogenesis. The methodology of L. S. Vygotsky and A.R. Luria acquires new value today in analyzing the risks and positive consequences of the influence of digital technologies on spatial representations.

Keywords: space, ontogenesis, cultural and historical psychology, neuropsychology.

Введение. Репрезентации пространства на разных этапах онтогенеза подвержены существенным трансформациям. Уже в первой половине прошлого века особенности психического отражения пространства в детском возрасте привлекали внимание российских и зарубежных ученых [5; 14; и др.]. Эти особенности изучались с позиций разных методологических подходов, с помощью различных методик. Интерес к изучению репрезентаций пространства никогда не прерывался. В последние десятилетия в связи с изменением социальной и культурной ситуации развития человечества вследствие наступления т.н. «цифровой эпохи» в структуре и динамике возрастного развития представлений о пространстве произошел ряд существенных перестроек. Целью данной статьи является как анализ исторических аспектов проблемы возрастных аспектов развития пространственных репрезентаций, так и некоторых особенностей ее актуального состояния.

Пространственные репрезентации в раннем онтогенезе: некоторые исторические аспекты психологических исследований. Идеи и эксперименты, посвященные развитию пространственных представлений в детском возрасте, мы встречаем уже в совместных работах Л. С. Выготского и А. Р. Лурии. Например, в их совместной книге «Этюды по истории поведения», увидевшей свет в начале 30-х гг., содержатся данные о развитии некоторых координатных представлений, о переходе от количественных представлений о цифрах в символические образы, о гетерохрониях в освоении знаний о символической организации географического пространства [5].

Впоследствии идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского стали незаменимой методологической основой исследований репрезентаций пространства в детском возрасте, позволили уточнить роль социальных и средовых факторов в их формировании, описать динамику их гетерохронного и гетеротопного развития, уточнить роль знаково-символического опосредования и межфункционального взаимодействия в их функционировании [4].

В этих исследованиях изучался и нормальный, и аномальный онтогенез. Например, была продемонстрирована невозможность развития сложных простран-

ственных репрезентаций при стойком необратимом недоразвитии, дефицит координатных пространственных представлений, обусловленный различиями в структуре моторного дефекта, при детском церебральном параличе [10]. Было исследовано отставание в развитии ряда пространственных действий и операций (рисунка, счетных операций, пространственного праксиса) при задержанном психическом развитии церебрально-органического генеза, дефицит свободного освоения окружающего пространства и искажение восприятия пространства собственного тела при раннем детском аутизме [10].

Следует подчеркнуть, что не менее важную роль в изучении структуры и динамики пространственных репрезентаций в детском возрасте сыграли нейропсихологические исследования. Конечно, эти исследования стартовали в России только в середине 80-х гг. прошлого века, спустя почти 10 лет после смерти А.Р. Лурии. Однако они позволили уточнить мозговую организацию пространственных репрезентаций в разные периоды раннего онтогенеза, выявить затруднения в их развитии, обусловленные средовыми, мозговыми и психологическими факторами, разработать методы диагностики и коррекции подобных затруднений [1; 8; 13; 16; 17].

Пространственные репрезентации в детском возрасте: современная социокультурная ситуация. Социокультурная ситуация психического развития сегодняшних детей оказывает существенное влияние на формирование и функционирование пространственных представлений. Это влияние особенно значимо на ранних этапах онтогенеза и определяется целым комплексом факторов.

Во-первых, у современных детей среднего и старшего дошкольного возраста часто отмечается дефицит подвижных игр, требующих активного перемещения и ориентировки в реальном пространстве. Кроме того, могут иметь место затруднения при формировании навыков действий с предметами, включающих пространственный компонент (одевание, застегивание пуговиц, завязывание и развязывание шнурков, бантиков и т.п.). Столь безобидные, на первый взгляд, проблемы на начальных этапах школьного обучения могут привести к трудностям освоения математики, письма, чтения, в которых важную роль играет т.н. пространственный фактор, к задержкам формирования новых пространственных навыков (например, определения времени по аналоговым часам). При отсутствии своевременной психолого-педагогической коррекции дефицит пространственных репрезентаций делается хроническим и отмечается даже в подростковом возрасте, а, возможно, и на следующих этапах онтогенеза [8; 9].

Во-вторых, нельзя забывать и о факторах, связанных с наступлением эпохи глобальной цифровизации. Чрезмерно раннее и неконтролируемое общение с миром дивайсов и гаджетов фокусирует внимание ребенка скорее на виртуальном пространстве, чем на пространстве реальном, что серьезно затрудняет формирование полноценных пространственных представлений. Более того, в подобной ситуации присутствует определенный риск формирования аддиктивного поведения (компьютерной, игровой, интернет-зависимости) и снижения уровня развития регуляторных функций.

Пространственные репрезентации при старении: история и современность. В середине 80-х гг. прошлого века российская нейропсихология обратилась не только к изучению детского возраста, но и к исследованиям возраста старения в его нормальных и патологических проявлениях [15; 6]. При этом существенную помощь исследователям оказали не только упомянутые выше идеи Л.С. Выготского, но и теории и концепции А.Р. Лурии (теория системной динамической локализации психических функций, концепция о трех структурно-функциональных блоках мозга) [11; 12]. В рамках геронтонейропсихологического подхода были описаны особенности изменений пространственной памяти, пространственной организации произвольных движений, оптико-пространственной сферы при нормальном старении, а также компенсаторные стратегии, применяемые пожилыми и старыми людьми с целью снижения степени относительно негрубого, но заметного специализируемого дефицита пространственного фактора в психической деятельности [7; 9].

Изучение деменций позднего возраста, а также аффективных расстройств депрессивного спектра выявило дифференцированную картину изменений работы пространственного фактора при различных вариантах патологического старения.

При депрессиях позднего возраста нейропсихологии сталкиваются преимущественно с акцентуацией тех симптомов пространственного дефицита, что отмечаются при нормальном старении. Например, увеличивается частота некоторых дисметрических ошибок при определении времени по «немым» часам, частота проявлений левостороннего «невнимания» в зрительной сфере, степень выраженности затруднений при выполнении заданий, с помощью которых исследуются пространственная память и пространственная организация движений. При этом многие из допускаемых ошибок вполне доступны самостоятельной или «вторичной» коррекции.

При деменциях позднего возраста возрастает не только степень выраженности пространственного дефицита, но и появляются новые симптомы пространственных расстройств. Нарушается ориентировка в пространстве (даже хорошо знакомом), распадаются упроченные в индивидуальном опыте пространственные навыки (счет, определение времени по часам, рисунок, привычные действия с бытовыми предметами). При болезни Альцгеймера в синдроме нарушений речи появляются трудности понимания и правильного использования пространственных и квазипространственных речевых конструкций. Разумеется, степень выраженности подобных нарушений зависит от этиологии мнестико-интеллектуального снижения и от стадии развития патологического процесса.

Если вернуться к нормальному старению, то оно представляет нам иной «портрет» пространственных репрезентаций, чем детский, подростковый, юношеский возраст. Во-первых, у современных пожилых и старых людей базисные формы пространственных представлений были в целом неплохо сформированы на этапе раннего развития. В те времена просто не существовало цифровых технологий, столь неоднозначно влияющих на когнитивное развитие сегодняшнего младшего поколения.

Тем не менее, следует учитывать, что старение – это тот возраст, в котором очень значима роль индивидуальных особенностей, связанных с неповторимым, уникальным содержанием прошлого опыта каждого человека [9]. Состояние пространственных репрезентаций при нормальном старении зависит от многих факторов. На него влияют и степень сформированности пространственных представлений и навыков в индивидуальном опыте, и образовательный уровень, и социальный статус человека (продолжает ли он трудовую деятельность или находится на пенсии), и интеллектуальная активность, и характер профессиональной деятельности, и образ жизни. Вносят существенный вклад и средовые факторы, во многом определяющие социальную ситуацию развития (Л.С. Выготский).

Во-вторых, в пожилом возрасте ниже, чем в детском, подростковом и юношеском возрасте риск возникновения зависимостей от дивайсов, гаджетов и технологий, в изобилии предлагаемых нам цифровой эпохой. Ряд событий последних лет, особенно тех, что были связаны с пандемией COVID-19, отчетливо продемонстрировал людям старшего возраста ценность реального пространства, ценность возможностей реального, а не виртуального общения, маленьких и больших путешествий. При этом следует подчеркнуть, что цифровые технологии, используемые в психологических тренингах и в организации среды обитания, могут оказать пожилым людям существенную помощь в поддержании на оптимальном уровне когнитивного функционирования и качества жизни.

Заключение. Аналитический обзор российских исследований пространственных репрезентаций на разных этапах онтогенеза выявляет множество интересных фактов. В основном эти исследования выполняются в рамках методологических подходов, разработанных Л. С. Выготским и А. Р. Лурией. В последние десятилетия специалисты по психологии развития и нейропсихологии всё чаще обращаются к изучению влияния факторов цифрового мира на формирование и функционирование пространственных репрезентаций, к анализу позитивных и негативных последствий этого влияния. Идеи и концепции Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, живших задолго до начала цифровой эпохи, безусловно, окажутся ценными и перспективными для современных исследований детерминант и механизмов развития и пространственных репрезентаций как таковых, и тех функциональных систем психики, в которых эти репрезентации играют важную роль.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Меликян З. А. Зрительно-пространственная память у младших школьников в норме и с задержкой психического развития // Школьный психолог. – 2002. – № 16. – С. 8–10.
2. Балашова Е. Ю. Пространственный фактор в процессах памяти при нормальном и патологическом старении // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1995. – № 2. – С. 71–74.
3. Балашова Е. Ю. Особенности пространственной организации произвольных движений при старении // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 2. – С. 37–46.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 500 с.
5. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 224 с.

6. Корсакова Н. К. Нейропсихология позднего возраста: обоснование концепции и прикладные аспекты // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1996. – № 2. – С. 32–37.
7. Корсакова Н. К., Балашова Е. Ю. Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1995. – № 1. – С. 18–23.
8. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. – М.: Юрайт, 2017. – 156 с.
9. Корсакова Н. К., Роцина И. Ф., Балашова Е. Ю. Геронтопсихология. Нейропсихологический синдром нормального старения. – М.: Юрайт, 2022. – 81 с.
10. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 167 с.
11. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Московского университета, 1962. – 432 с.
12. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во Московского университета, 1973. – 374 с.
13. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
14. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 674 с.
15. Поляков Ю. Ф., Корсакова Н. К., Щербакова Н. П. [и др.] Нейропсихологический подход в комплексном изучении деменций позднего возраста // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1985. – № 9. – С. 1349–1357.
16. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
17. Симерницкая Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 191 с.

УДК 159.9

ОЦЕНКА ПРОИЗВОЛЬНОСТИ И КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРАКТИВНОГО ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Батенова Юлия Валерьевна,

канд. психол. наук, доц.,

доц. кафедры педагогики и психологии детства,

Южно-Уральский государственный гуманитарно-

педагогический университет,

Челябинск, Россия,

e-mail: batenovauv@cspu.ru

Мальцева Алиса Сергеевна,

канд. психол. наук, доц.,

доц. кафедры психологии управления и служебной деятельности,

Южно-Уральский государственный университет (НИУ),

Челябинск, Россия,

e-mail: alisena85@mail.ru

Петрова Ирина Христовна,
психолог, Школа-интернат № 4,
Челябинск, Россия,
e-mail: petrovairinahristovna@mail.ru

Аннотация. Описана система параметров и критериев наблюдения для оценки уровня развития произвольности. Выявлены 9 наиболее прогностичных критериев для оценки уровня произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе выполнения игровых заданий на интерактивном комплексе с применением технологий дополненной реальности («Интерактивный пол Magium»). Прогностичность определялась на основе исследования корреляционных связей результатов, полученных с помощью наблюдения, с результатами ряда бланковых методик. Кроме того, выявлены поведенческие паттерны, которые, выступая маркерами высокого уровня произвольной регуляции в обычной деятельности дошкольников, не являются соответствующими маркерами в ситуации взаимодействия с интерактивным оборудованием. Полученные результаты могут быть использованы при построении развивающих и коррекционных программ с применением цифровых технологий.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, волевая регуляция, произвольное поведение, цифровые интерактивные игры, дополненная реальность, поведенческие паттерны, взаимодействие.

ASSESSMENT OF ARBITRARINESS AND CONTROL OF BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF INTERACTIVE GAME INTERACTION

Yulia V. Batenova,
Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,
Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: batenovauv@cspu.ru

Alice S. Maltseva,
Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,
Assoc. Prof. of the Department of Psychology
of Management and Official Activity,
South Ural State University (SRU),
Chelyabinsk, Russia,
e-mail: alisena85@mail.ru

Irina H. Petrova,
Psychologist, Boarding school № 4,
e-mail: petrovairinahristovna@mail.ru

Abstract. A system of parameters and observation criteria for assessing the level of development of arbitrariness is described. The 9 most predictive criteria for assessing the level of arbitrariness of behavior of older preschool children in the process of performing game tasks on an interactive complex using augmented reality technologies ("Interactive floor Magium") have been identified. Prognosticity was determined based on the study of correlations of the results obtained by observation with the results of a number of blank techniques. In addition, behavioral patterns have been identified, which, being markers of a high level of arbitrary regulation in the normal activities of preschoolers, are not appropriate markers in the situation of

interaction with interactive equipment. The results obtained can be used in the construction of educational and correctional programs using digital technologies.

Keywords: senior preschool age, volitional regulation, arbitrary behavior, digital interactive games, augmented reality, behavioral patterns, interaction.

Старший дошкольный возраст считается завершающей стадией дошкольного возраста. В данный период происходят новообразования в волевой сфере. К ней относятся произвольность таких психических процессов, как ощущения, память, мышление и др., а также способность детей старшего дошкольного возраста управлять своим поведением. Появление произвольности – важнейшее преобразование в деятельности ребенка, которое характеризуется преследованием цели не изменить внешние, окружающие его предметы, а овладеть собственным поведением. Особенностью детей данного возраста является постановка цели, а не ее достижение, так под влиянием внешних обстоятельств ребёнок отказывается от одной поставленной перед собой целью и заменяет ее другой. Постановка целей у детей дошкольного возраста изменяется в соответствии с возрастом и характерным для него содержанием. Дети младшего дошкольного возраста определяют для себя цели, которые связаны с интересами и сиюминутными желаниями. А дети старшего дошкольного возраста ставят цели, удовлетворяющие не только их желания и потребности, но и являющиеся важными для окружающих их людей [5]. В свое время ещё Л.С. Выготский обращал внимание на то, что дети свободно выбирают цель, поведение, которые определяются не внешними обстоятельствами, а мотивированы самим ребёнком.

Осознанный контроль собственного поведения формируется у детей в течение всего дошкольного детства, однако умение адекватно вести себя, принимая во внимание внутренние побуждения, вырабатывается только лишь к концу дошкольного возраста. Таким образом, дошкольный возраст считается необходимым этапом, в процессе которого происходит формирование волевого действия.

Вопросы, касающиеся формирования волевого действия у детей дошкольного возраста в разное время широко исследовали отечественные ученые (Божович Л. И., Выготский Л. С., Давыдова А. Н., Запорожец А. В., Лурия А. Р., Неверович Я. З., Петровский В. А., Рубинштейн С. Л.). Однако, в связи с недостаточным изучением вопросов волевого действия, возникает необходимость исследовать особенности формирования данного процесса у детей старшего дошкольного возраста, которые оказывают воздействие на разные виды детской активности.

Как известно, в дошкольном возрасте специфическое воздействие на возникновение и развитие различных качеств, в том числе и волевых, оказывает игра. В совершенствовании волевого процесса особую роль играет каждый вид игровой деятельности. Для настоящего исследования особый интерес представляет такой вид игровой деятельности, как совместная игра с использованием цифровых интерактивных технологий с элементами дополненной реальности (на примере образовательного комплекса «Интерактивный пол Magium», представленного компанией «Инновации детям»).

Цель исследования: определить значимые диагностические критерии проявления произвольной регуляции у детей старшего дошкольного возраста в процессе совместной игры с цифровым интерактивным оборудованием.

Мы исходили из того, что цифровые игровые ресурсы позволяют оценить уровень сформированности волевой регуляции дошкольника. А именно, что существуют специфические поведенческие паттерны, по которым можно оценить уровень сформированности произвольной регуляции у дошкольников в процессе игры с применением современных цифровых технологий, в частности, дополненной реальности. Мы предполагаем, что в процессе совместной игры с применением интерактивных цифровых технологий поведенческие маркеры произвольной регуляции, уровня сформированности волевых процессов у детей могут отличаться по сравнению с обычными играми и заданиями. В исследовании принимали участие 32 ребенка в возрасте 5,5–6,5 лет, в выбранных образовательных играх интерактивного комплекса Magium, навыки чтения и счета не требовались.

Методы и методики исследования. Исследование проводилось путем естественного эксперимента и структурированного наблюдения за проявлениями произвольной регуляции поведения у детей во время совместной игры с применением заданий интерактивного комплекса с технологией дополненной реальности Magium. Дети объединялись в минигруппы по 4 человека (всего 8 групп).

Для данного исследования на основе анализа теоретических концепций и экспериментальных исследований была специально разработана система наблюдения – по нескольким параметрам обозначены поведенческие маркеры, свидетельствующие о проявлении ребенком произвольной регуляции в процессе выполнения игровых заданий. Первая группа параметров связана с представлением о структуре волевой регуляции аналогичной структуре установки, предложенной в грузинской школе (А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе, Н. И. Саржвеладзе, Ш. Н. Чхартишвили) – поведенческий, когнитивный, аффективный компоненты. Вторая группа параметров связана со сферами реализации произвольной регуляции, на значимость которых при развитии произвольности в отдельности указывают различные авторы (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, З. В. Мануйленко, Ф. Зелацо, Е. О. Смирнова, Э. Маккоби, А. Н. Веракса) – деловая (следование инструкции в задаче), коммуникативная (регулирование взаимодействия со сверстниками и взрослым), рефлексивная (оценка и регулирование качества собственной деятельности и поведения). Эти группы параметров накладывались, в результате чего была сформирована таблица из 9 клеток, в каждой из которых были прописаны соответствующие проявления (поведенческие маркеры) произвольности. Указанные области, на наш взгляд, в наибольшей степени обнаруживают свою специфику и поддаются наблюдению. Всего изначально было выделено 40 маркеров.

Для проведения эксперимента из всего набора образовательных игр интерактивного комплекса Magium были выбраны 4 игры: 1) «Построй маршрут» (аналог графического диктанта Д. Б. Эльконина); 2) «Символы на песке» (аналог корректурной пробы); 3) «Ледяной шифр» (требует высокой концентрации внимания, удержания сложной инструкции, пространственной ориентировки); 4) «Наряди

пингвина» (требует высокой концентрации внимания, удержания сложной инструкции, пространственной ориентировки, символического кодирования информации). Игры предполагали следующие варианты взаимодействия в минигруппе – последовательное выполнение задания каждым ребёнком с поддержкой команды, в парах, четвером. Волевая саморегуляция осуществлялась в процессе выполнения словесных инструкций взрослого, инструкций заданий интерактивного комплекса и взаимодействия со сверстниками.

Кроме того, проводилась диагностика компонентов произвольной регуляции у детей по следующим методикам: 1) субтест «Лабиринты» батареи Векслера для оценки способности удерживать инструкцию и самостоятельно координировать свои действия в соответствии с инструкцией; 2) субтест «Шифровка» батареи Векслера для оценки переключения внимания; 3) методика «Схематизация» батареи методик, разработанной под руководством Л.А. Венгера [2] и наиболее показательной для исследования произвольности и общего когнитивного развития ребенка [1].

Таким образом, наблюдая за игрой детей, мы выявляли диагностические критерии их поведенческих проявлений произвольности с последующим соотношением с результатами бланковой диагностики для проверки валидности наблюдаемых критериев.

Результаты. В процессе выполнения детьми заданий образовательных игр интерактивного комплекса Magium фиксировались поведенческие проявления произвольности, обозначенные в разработанной системе наблюдения. В поведении каждого ребенка отслеживались 40 маркеров/параметров наблюдения. Каждый параметр фиксируется по шкале от 0 до 2: 0 – не проявляет, 1 – проявляет иногда, 2 – проявляет часто.

Соответственно, с одной стороны мы получаем возможность составить суммарный показатель проявлений произвольной регуляции в процессе игры с цифровым интерактивным оборудованием. С другой стороны, мы можем оценить дифференциальный потенциал каждого критерия наблюдения и групп критериев по описанным выше параметрам.

В результате исследования корреляции суммарного показателя произвольности по 40 параметрам наблюдения с результатами, полученными по бланковым методикам, мы получили незначимые результаты (табл. 1) – коэффициент корреляции составил от $r=0,27$ (с результатами методики «Схематизация») до $r=0,34$ (с результатами субтеста «Лабиринты»). Таким образом, суммарный показатель не является прогностичным и точным для оценки уровня развития и проявления произвольности у детей дошкольного возраста. Далее в несколько этапов на основе результатов корреляционного анализа осуществлялось сокращение количества критериев наблюдения для повышения их прогностичности в отношении бланковых методик. В процессе сокращения критериев наблюдения мы также старались сохранять соотношение количества критериев между различными параметрами, выде-

ленными при построении системы критериев в начале исследования: 1) поведенческий, когнитивный, аффективный компоненты; 2) деловая, коммуникативная, рефлексивная сферы.

Таблица 1

Взаимосвязь уровня произвольности у дошкольников по результатам наблюдения с данными психологической диагностики на разных этапах коррективной количества наблюдаемых критериев

Уровень произвольности по итогам наблюдения (по различным наборам критериев наблюдения)	Результаты, полученные по методикам		
	Схематизация	Лабиринты	Шифровка
Базовые 40 критериев	$r=0,27$ р н.з.	$r=0,34$ р н.з.	$r=0,31$ р н.з.
1 этап коррективной – 17 критериев	$r=0,50$ $p<0,01$	$r=0,38$ $p<0,05$	$r=0,33$ р н.з.
2 этап коррективной – 14 критериев	$r=0,56$ $p<0,01$	$r=0,41$ $p<0,05$	$r=0,35$ $p<0,05$
3 этап коррективной – 9 критериев	$r=0,61$ $p<0,01$	$r=0,46$ $p<0,01$	$r=0,43$ $p<0,05$

На первом этапе отсеивались критерии наблюдения, по которым большинство (более 80%) детей получали одинаковые баллы, то есть те поведенческие проявления, которые демонстрировало / не демонстрировало подавляющее большинство детей данной возрастной группы.

Оказалось, что несмотря на различный уровень сформированности произвольности, выявленный по бланковым методикам, дети демонстрировали некоторые сходные поведенческие паттерны при выполнении заданий в играх на интерактивных комплексах. А именно, дети с разным уровнем произвольности проявляли эмоциональную заинтересованность, удерживали внимание на инструкции и задании, дослушивали инструкцию до конца, удерживали взгляд в области решения задания, наблюдали за работой сверстников, следовали образцу, выполняли поручения взрослого, выжидали реакции оборудования и ожидали своей очереди, корректировали свои действия в соответствии с рекомендациями взрослого и других детей, сдерживали или не проявляли отрицательных эмоций в ситуации неуспеха.

Наиболее любопытным на наш взгляд является в данном контексте то, что поведенческие паттерны, связанные с удержанием внимания на задании при взаимодействии с интерактивными комплексами с дополненной реальностью (смотрят на поле; внимательно следят за игровым полем; смотрят и слушают инструкцию до конца; смотрят, как выполняют задачу сверстники, не отвлекаясь), не отличаются у детей с разным уровнем произвольной регуляции, выявленной на основе психологической диагностики. Можно предположить, что интенсивность и продолжительность концентрации внимания на задаче в этом случае не является значимым показателем проявления высокого уровня развития произвольной регуляции. И, возможно, в ситуации работы с интерактивным оборудованием, эти паттерны

поведения являются следствием специфики самого дидактического материала (яркость, насыщенность, динамичность, размер проекции), скорее являясь проявлением произвольного внимания (ориентировочный рефлекс / рефлекс «что такое»).

В результате первого количество критериев наблюдения сократилось до 17, был скорректирован суммарный показатель уровня произвольности по результатам наблюдения и вновь проведен корреляционный с показателями бланковых методик (табл. 1). Получены следующие корреляции: с результатами методики «Схематизация» коэффициент корреляции составил $r=0,50$ ($p<0,01$); субтеста «Лабиринты» – $r=0,38$ ($p<0,05$); субтеста «Шифровка» – $r=0,33$ (р н.з.). Таким образом прогностичность данных 17 критериев для оценки уровня развития произвольности у дошкольников оказалась значительно выше в отношении бланковых методик.

На втором этапе корректировки набора критериев для оценки уровня произвольности в процессе наблюдения отсеивались критерии близкие по содержанию в рамках одной группы параметров. Отсев осуществлялся путем последовательного удаления из суммарного показателя произвольности одного критерия из группы семантически близких критериев и проверки изменения силы корреляционной связи итогового суммарного показателя с результатами бланковых методик. Так, например, удаление поведенческого маркера «проговаривает правила, в том числе не связанные с задачей, но регулирующие собственное поведение» и сохранение близкого по содержанию маркера «проговаривает и поясняет правила задачи по запросу» привело к повышению значения коэффициента корреляции между суммарным показателем произвольности по результатам наблюдения и бланковыми методиками в среднем на 0,02.

В результате второго этапа сокращения количества критериев наблюдения для повышения их прогностичности в отношении бланковых методик осталось 14 критериев. Корреляционный анализ показал следующее (табл. 1): значение коэффициента корреляции с результатами методики «Схематизация» – $r=0,56$ ($p<0,01$); субтеста «Лабиринты» – $r=0,41$ ($p<0,05$); субтеста «Шифровка» – $r=0,35$ ($p<0,05$). Таким образом, прогностичность данных 14 критериев для оценки уровня развития произвольности у дошкольников оказалась еще выше в отношении бланковых методик по сравнению с суммой 17 критериев.

На третьем этапе корректировки набора критериев наблюдения исследовались корреляции суммарных показателей наблюдения по отдельным параметрам, которые были заложены в систему наблюдения, с результатами бланковых методик (табл. 2).

Взаимосвязь уровня произвольности у дошкольников по результатам наблюдения (по отдельным параметрам) с результатами психологической диагностики

Суммарный результат по отдельным параметрам наблюдения	Результаты, полученные по методикам		
	Схематизация	Лабиринты	Шифровка
Параметры, связанные со структурой произвольной регуляции как установочной системы			
Поведенческий компонент (5 критериев)	$r=0,54$ $p<0,01$	$r=0,35$ $p<0,05$	$r=0,28$ р н.з.
Когнитивный компонент (5 критериев)	$r=0,46$ $p<0,01$	$r=0,36$ $p<0,05$	$r=0,31$ р н.з.
Аффективный компонент (4 критерия)	$r=0,57$ $p<0,01$	$r=0,45$ $p<0,01$	$r=0,43$ $p<0,05$
Параметры, связанные со сферами реализации произвольной регуляции			
Рефлексивная сфера (4 критерия)	$r=0,49$ $p<0,01$	$r=0,27$ р н.з.	$r=0,22$ р н.з.
Деловая сфера (6 критериев)	$r=0,59$ $p<0,01$	$r=0,43$ $p<0,05$	$r=0,39$ $p<0,05$
Коммуникативная сфера (4 критерия)	$r=0,45$ $p<0,01$	$r=0,43$ $p<0,05$	$r=0,37$ $p<0,05$

Наиболее значимые корреляционные связи получены с бланковыми методиками для сумм критериев по параметрам аффективного компонента произвольной регуляции и параметрам произвольной регуляции в деловой сфере (сфере выполнения конкретных задач). Критерии этих параметров, в соответствии с наложением двух групп параметров, как было описано выше, частично перекрываются и в сумме дают 9 критериев наблюдения. Корреляционное исследование взаимосвязи уровня произвольной регуляции дошкольников, полученного в результате наблюдения по 9 критериям, с результатами, полученными по бланковым методикам, показало следующее (табл. 1): значение коэффициента корреляции с результатами методики «Схематизация» – $r=0,61$ ($p<0,01$); субтеста «Лабиринты» – $r=0,46$ ($p<0,01$); субтеста «Шифровка» – $r=0,43$ ($p<0,05$). Эти значения выше, чем для суммарных показателей, как по 14 критериям, так и по системным параметрам наблюдения в отдельности. В итоге, прогностичность данных 9 критериев для оценки уровня развития произвольности у дошкольников оказалась наиболее высокой в отношении бланковых методик.

Выводы и перспективы. Таким образом, к выявленным наиболее прогностичным критериям уровня развития произвольности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры с цифровым интерактивным оборудованием с элементами дополненной реальности относятся:

1. Длительно сдерживает спонтанное импульсивное поведение.
2. Проявляет инициативу в решении задачи, предлагает варианты решения задач.
3. Может выполнять инструкцию без внешней поддержки.
4. Доводит игру/задание до конца.
5. Ищет причины ошибки / отсутствия отклика интерактивной системы.

6. Проявляет упорство настойчивость, даже в ситуации неудачи.
7. Проявляет желание продолжать играть и выполнять задачи (попробовать еще раз).
8. Не проявляет интенсивной реакции на ситуацию успеха/неуспеха (отсутствует ярко выраженная эмоциональная реакция на внешнюю оценку результата собственной деятельности, как с ситуации успеха, так и в ситуации неудачи).
9. Проявляет эмпатию в отношении сверстников (подбадривает в случае неудачи, радуется вместе успеху другого).

В заключении необходимо подчеркнуть, что необходимы дальнейшие исследования поведенческих паттернов произвольности дошкольников, так как выявленных 9 критериев может быть недостаточно. Это связано с тем, что методики, с которыми сопоставлялись результаты наблюдения, в большей степени направлены на оценку уровня произвольной регуляции в когнитивной сфере. В таком случае совсем не учитываются ситуации, связанные с социальным взаимодействием и с реализацией произвольной регуляции в коммуникативной сфере. В этом случае перечень поведенческих маркеров, в действительности, может быть шире.

Для достижения более точных диагностических результатов в дальнейших исследованиях, а также для построения развивающих программ с применением цифровых технологий для дошкольников целесообразно корректировать и дополнять инструкции заданий таким образом, чтобы коммуникативная и рефлексивная сферы в произвольной регуляции могли проявляться и развиваться интенсивнее.

Список литературы

1. Алмазова О. В., Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4 (24). – С. 14–22. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2016.0402>
2. Венгер Л. А., Холмовская В. В. Диагностика умственного развития дошкольников. – М.: Педагогика, 1978. – 248 с.
3. Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971. – 196 с.

УДК 159.9

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Белова Елена Сергеевна,

канд. психол. наук,

вед. науч. сотр. лаборатории психологии одаренности,

Психологический институт Российской академии образования,

Москва, Россия,

e-mail: elenasbelova@mail.ru

Шумакова Наталья Борисовна,
д-р психол. наук, проф.,
вед. науч. сотр. лаборатории психологии одаренности,
Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия,
e-mail: n_shumakova@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы познавательного развития детей старшего дошкольного возраста в контексте проблемы цифровизации семейной образовательной среды. Основное внимание уделяется позиции родителей: анализируется их отношение к использованию цифровых средств (компьютера/планшета) в домашних условиях для развития дошкольников. В связи с этим поднимается вопрос о роли совместных игр родителей с детьми без использования цифровых средств. Приводятся данные исследования, показывающие, что традиционные виды игрового взаимодействия родителей с детьми, о большой роли которых писал Л. С. Выготский, сохраняют свое значение и в современных условиях – условиях внедрения цифровых средств в семейную среду развития дошкольников.

Ключевые слова: развитие, цифровые технологии, познавательное развитие, старший дошкольный возраст, родители.

**POSSIBILITIES OF DIGITAL TECHNOLOGIES USING
FOR COGNITIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL
CHILDREN: THE POSITION OF PARENTS**

Elena S. Belova,
Cand. Sci. (Psychology),
Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of Giftedness,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
e-mail: elenasbelova@mail.ru

Natalia B. Shumakova,
Dr. Sci. (Psychology), Prof.,
Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of Giftedness,
Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia,
e-mail: n_shumakova@mail.ru

Abstract. The article deals with the issues of cognitive development of senior preschool age children in the context of the digitalization problem of the family educational microenvironment. The main attention is paid to the position of parents: their attitude to the use of digital tools (computer / tablet) at home for the development of preschoolers is analyzed. In this regard, the question is raised about the place of joint games between parents and children without the use of digital means. The data of the study are presented, showing that the traditional types of game interaction between parents and children, about the great role of which L. S. Vygotsky wrote, retain their importance in modern conditions – the conditions for the introduction of digital tools in the family microenvironment of the preschoolers development.

Keywords: development, digital technologies, cognitive development, senior preschool age, parents.

Научное наследие Льва Семеновича Выготского столь глубоко и многогранно, что дает возможность для осмысления и определения ключевых направлений в решении актуальных проблем современной психологии. Одной из них является проблема выявления психологических особенностей познавательного развития ребенка, начиная с дошкольного возраста, в условиях цифровизации.

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского проблема познавательного развития ребенка рассматривается в социальном контексте, выделяется и обосновывается важность роли значимого взрослого в развитии ребенка [2]. Взрослый создает условия не только для выживания ребенка, нормального состояния здоровья, но и заботится о его психическом развитии, стимулирует проявление и развитие таких важных потребностей как потребность в познании и потребность в общении. Особенно это относится к дошкольному детству, когда в наибольшей степени ребенок зависит от ситуации, которую для него создают взрослые, и в первую очередь – родители, семья. Для описания и изучения изменяющейся социальной среды как источника развития ребенка, Л. С. Выготским введено понятие «социальной ситуации развития», отражающее специфику отношения между ребенком и окружающей действительностью, и прежде всего социальной [2].

Исследователи отмечают, что цифровые технологии существенно влияют на социальную ситуацию развития современных детей, меняют детско-родительские отношения [1; 5-8; 10]. Выделяются различные родительские стратегии в отношении использования детьми цифровых технологий: ограничительная, активная, совместное использование и др. [6, 9]. По мнению некоторых исследователей, все родительские стратегии можно представить как составляющие непрерывную шкалу между двумя полюсами: выполняющие ограничительную функцию («привратники» — Gatekeepers) и функцию поддержки («помощники» — Scaffolders) [11]. Если дети маленькие, то большинство их родителей придерживаются ограничительных стратегий [10]. Следует отметить, что определенные достоинства новых технологий, в частности, их образовательный потенциал (приложения, которые обучают математике, чтению и т. п.) признаются родителями, хотя в целом ощущается нехватка данных о преимуществах и рисках, связанных с использованием этих технологий маленькими детьми [6].

В исследовании А. Н. Вераксы с коллегами [1], проведенном на выборке из 417 детей 6–7 лет, было выявлено, что большей части из них (94%) родители разрешают, при этом не всегда контролируя, использовать цифровые устройства (смартфоны, планшеты, компьютеры, игровые приставки): 51% детей - каждый день, 26% – через день, 13,6% – по выходным и менее 10% детей – реже, чем раз в неделю. При этом больше всего дошкольникам нравятся игры и просмотр видео и мультфильмов. Увлеченность детей именно играми на цифровых устройствах, по мнению авторов, может быть объяснена тем, что ведущей деятельностью дошкольного возраста, как отмечал Л. С. Выготский [2], является игра.

По данным Г. У. Солдатовой, О. И. Теславской [8] у детей 5–7 лет любимым устройством является планшет. Родители часто покупают малышам недорогие

планшеты (как правило, без доступа к сети) и разрешают свободно ими пользоваться. Малышам интересны простейшие аркады или паззлы, направленные на развитие координации и моторики, а дошкольникам постарше - сюжетно-ролевые игры. При использовании интернета 70% родителей чаще всего контролируют ребенка, присутствуя рядом, пока он пользуется цифровым устройством. 46% родителей обсуждают с ребенком его цифровую активность. Часть родителей (26%) устанавливает запреты на использование цифрового устройства без участия взрослых, а некоторые (4%) прибегают к запретам на определенный вид цифровой активности. В большинстве российских семей с детьми дошкольного возраста медиацию использования цифровых устройств скорее можно охарактеризовать как ситуативную, чем систематичную [8].

Проведенный И. Л. Кирилловым, Д. А. Соловьевой [3] анализ анкетирования родителей показал: только у части из них обнаруживается ответственное отношение к использованию ребенком-дошкольником Интернета, к выбору игр: предпочтение отдается развивающим и познавательным играм. И есть родители, не уделяющие внимания тому, что делает их ребенок на компьютере, считая, что дома с ним ничего плохого случиться не может.

Проблема заключается в том, отмечается в работе Е.О.Смирновой с коллегами [5], что компьютер является слишком привлекательным и удобным занятием не только для детей, но и для родителей: появляется возможность «отдохнуть от ребёнка» и заняться своими делами. К тому же часто производители компьютерных игр и программ активно поддерживают миф о том, что их продукция развивает детей лучше, чем родители.

В исследовании Е. Е. Клопотовой, Ю. А. Романовой [4] было показано, что в зависимости от времени, затрачиваемого на компьютерную игру и жанра компьютерных игр, они оказывают различное влияние на развитие познавательных процессов дошкольников.

Есть и еще один важный аспект проблемы. Распространение цифровых технологий в образовательной практике детей так или иначе начинает конкурировать и замещать традиционные виды и практики взаимодействия детей с родителями, учителями и друг с другом, что обуславливает актуальность изучения особенностей и эффектов влияния традиционных и новых видов деятельности на психическое развитие детей. Роль игры как ведущей деятельности детей дошкольного возраста раскрыта в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, и других выдающихся отечественных исследователей. Большое значение для психического развития ребенка имеет также и игра родителей с дошкольниками. Как показывают данные исследований, в том числе выполненных нами, подавляющее число родителей современных дошкольников используют цифровые технологии (планшет, компьютер) для развития ребенка, предоставляя ему возможность использовать те или иные образовательно-развивающие ресурсы. В связи с этим возникает вопрос о замещении или уменьшении доли традиционного игрового взаимодействия с ребенком выполнением заданий и игрой на цифровом

устройстве и анализе возможных позитивных и негативных последствий для интеллектуального, творческого и социального развития детей. Как часто современные родители играют со своими детьми старшего дошкольного возраста, и как часто предоставляют им возможности взаимодействия с цифровым образовательным контентом?

Как показал анализ, несмотря на активную разработку и изучение проблемы цифровизации семейной образовательной среды, она остается еще недостаточно изученной. В связи с этим наше исследование было нацелено на анализ позиции родителей в отношении использования планшета/компьютера для познавательного развития старших дошкольников; при этом рассматривалась позиция родителей и в отношении традиционного игрового взаимодействия с детьми как важного фактора их развития на этапе дошкольного детства.

В исследовании приняли участие: 200 родителей (преимущественно матери: 166 матерей и 34 отца), воспитывающие детей в возрасте 6-7 лет ($M=6,7$ $SD=0,307$; из них 98 мальчиков и 102 девочки). Все дети с родителями проживали в Москве.

Проводился опрос родителей с помощью специально разработанной анкеты, включающей вопросы об использовании дома планшета/компьютера для развития ребенка (частота, время, программы/игры), а также о том, как часто родители играют (без цифровых устройств) с ребенком. В каждой анкете были вопросы о позиции и отца, и матери. Проводился качественный и количественный анализ данных (статистический пакет SPSS Statistics 22).

Результаты

По полученным результатам, 96% родителей считают возможным использование планшета/компьютера для развития ребенка, полагая, что при разумном использовании цифровые устройства способствуют познавательному развитию дошкольников. По мнению остальных (4%) родителей, в дошкольном детстве не следует давать детям планшет/компьютер, так как риски использования цифровых устройств дошкольниками слишком высоки: их негативное влияние превышает возможный положительный эффект.

Среди родителей, позитивно настроенных на применение цифровых устройств, были выделены группы, различающиеся позицией относительно того, как часто следует использовать планшет/компьютер для развития дошкольника: группа 1 – редко; группа 2 – умеренно; группа 3 – часто. Совпадение позиции отцов и матерей наблюдалось в 57,18% семей, при этом почти в половине из них (48,65%) родители были за то, чтобы дошкольник редко взаимодействовал с цифровыми устройствами. С учетом большого числа несовпадений были отдельно проанализированы позиции отцов и позиции матерей (см. рис. 1).

Более половины отцов (52,08%) составили группу 1, подобная позиция реже встречалась у матерей (41,15%), различия значимы $p=0,016$ по критерию Фишера (здесь и далее). Похожая картина наблюдалась и в отношении группы 3: часто использовали цифровые устройства для развития ребенка чуть менее трети отцов (30,21%) и менее пятой части матерей (18,75%), $p=0,004$. В группе 2 соотношение

обратное: число матерей более чем в два раза превосходило число отцов (40,1% и 17,71%, $p=0,000$).

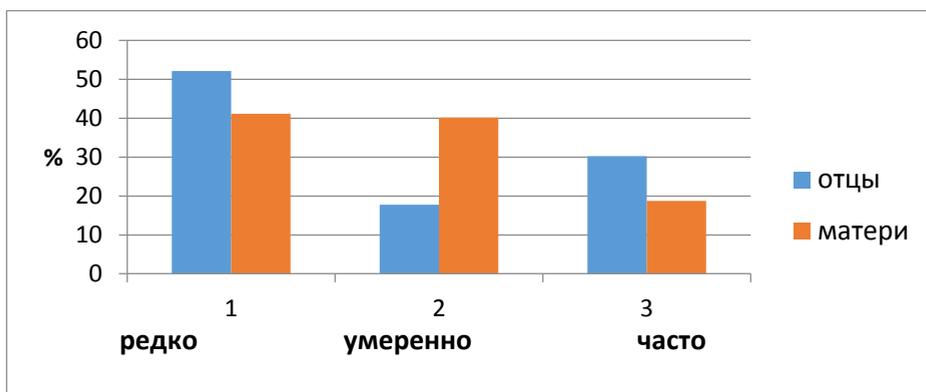


Рис. 1. Использование цифровых технологий (планшет/компьютер) для развития детей старшего дошкольного возраста

Было проанализировано отношение родителей к использованию в процессе семейного воспитания традиционных форм игрового взаимодействия с детьми. Были также выделены группы родителей в зависимости от того, как часто они играли с детьми: группа 1 – редко, группа 2 – умеренно, группа 3 – часто. Совпадение позиций обоих родителей было отмечено в 52,6% семей: в большинстве из них (71,29%) и отцы и матери часто включались в игру с ребенком, и только в пяти семьях (4,95%) – редко.

На рисунке 2 представлены данные, отражающие результаты анализа отдельно позиций матерей и позиций отцов в отношении совместных игр с детьми.

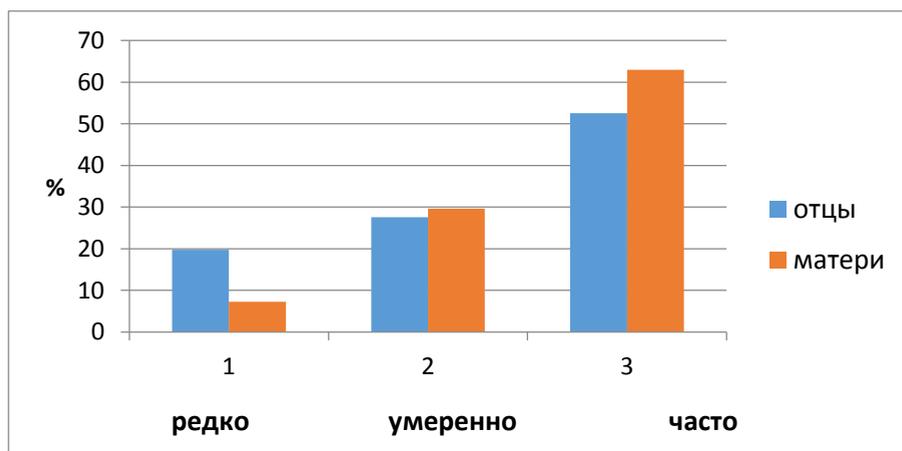


Рис. 2. Игровое взаимодействие (без цифровых устройств) родителей с детьми старшего дошкольного возраста

По полученным результатам большая часть родителей составила группу 3: часто играли со своими детьми чуть более половины отцов, и матерей было значимо больше (52,6% и 63,02%, $p=0,02$). В группе 1 соотношение обратное: матерей, редко играющих с детьми всего около 7%, а отцов около 20% ($p=0,000$). В группе 2 различия незначительны (отцов – 27,61%, матерей – 29,69%).

Сопоставительный анализ частоты использования планшета/компьютера для развития ребенка и частоты игрового взаимодействия родителей с детьми показал, что различия между ними неслучайны, для большинства семей было характерно, что и отцы и матери играли с детьми чаще, чем применяли цифровые ресурсы для их развития ($p=0.000$ по критерию Вилкоксона).

Был рассмотрен вопрос о том, какие образовательно-развивающие ресурсы выбирают родители старших дошкольников при применении цифровых технологий в условиях семьи. Представленные на рисунке 3 результаты анализа позволяют выделить приоритеты родителей в выборе компьютерных программ/игр: чаще всего используются те из них, которые развивают логическое мышление (73,96%), память (52,6%), навыки счета (52,08%), чтения (50%). Это вполне объяснимо, так как задача подготовки к школе в старшем дошкольном возрасте является одной из главных и очень волнует родителей.

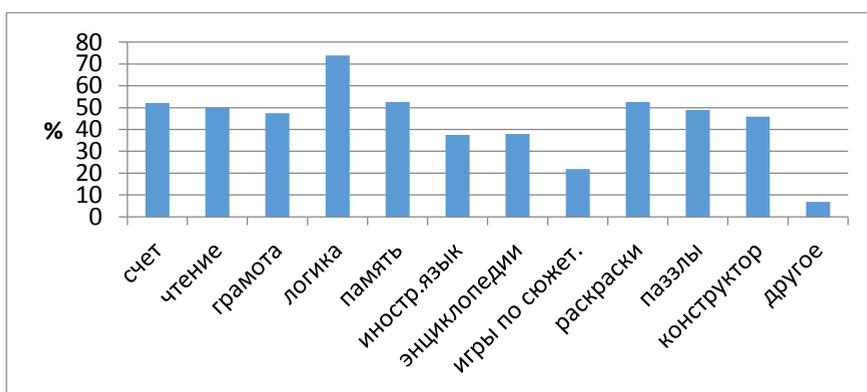


Рис. 3. Компьютерные программы/игры, используемые родителями для развития детей старшего дошкольного возраста

Также популярны разного вида раскраски (52,6%), паззлы (48,96%). Что касается игр по сюжетам мультфильмов/фильмов, то они выбираются реже (21,86%).

В заключение следует отметить следующее.

Позиция современного родительства в отношении возможностей использования информационных технологий (планшет/компьютер) для развития детей старшего дошкольного возраста характеризуется разнообразием мнений: от полного запрета и отказа применения информационных устройств в семейном воспитании до стремления, как можно чаще обеспечивать ребенку возможность взаимодействовать с информационным контентом. Даже внутри семьи согласованность позиций обоих родителей не всегда достигается. По полученным данным, только немного

более половины обследованных семей обнаруживали единство позиции отца и матери, что еще раз доказывает сложность решения вопросов цифровизации семейной образовательной среды. Вместе с тем можно выделить основные тенденции, особенности их решения родителями старших дошкольников.

Большинство родителей детей старшего дошкольного возраста (96%) положительно оценивают возможности цифровых технологий (планшета/компьютера) для развития ребенка и используют их в процессе семейного воспитания. Однако относительно частоты их использования мнения варьировали. Были выделены три группы родителей в зависимости от того, как часто они считали возможным применение цифрового устройства: 1) редко; 2) умеренно; 3) часто. Более половины отцов составили группу 1. Мнения большинства матерей разделились: соответствовали группе 1 или группе 2.

Принимая во внимание, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, как отмечал Л. С. Выготский, является игра, были рассмотрены позиции родителей в отношении игрового взаимодействия (без цифровых устройств) с дошкольниками. По полученным результатам большая часть родителей часто играли со своими детьми: чуть более половины отцов, и матерей было значимо больше (52,6% и 63,02%).

Частота игры родителей с детьми старшего дошкольного возраста достоверно превышала частоту применения цифровых ресурсов, что свидетельствует о том, что в большинстве семей традиционная игровая деятельность детей и родителей занимает ведущее место по сравнению с применением цифровых ресурсов в практике современного семейного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Были проанализированы компьютерные программы/игры, которые выбирают родители старших дошкольников при применении цифровых технологий в условиях семьи. Выявлено, что чаще всего используются те из них, которые развивают логическое мышление, память, навыки счета, чтения.

Перспективным направлением дальнейших исследований может быть изучение влияния позиции родителей в отношении использования цифровых технологий в условиях семьи на раскрытие интеллектуальных и творческих способностей дошкольников.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке рекомендаций родителям по использованию цифровых технологий в семейном воспитании дошкольников.

Список литературы

1. Веракса А. Н., Бухаленкова Д. А., Чичина Е. А., Алмазова О. В. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования. – 2020. – № 6. – С. 82–92.
2. Выготский Л. С. Психология. – М.: Эксмо-пресс, 2000. – 1008 с.
3. Кириллов И. Л., Соловьева Д. А. Психологическая безопасность детей дошкольного возраста при работе с компьютером и интернет-средой // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 80–84.

4. *Клопотова Е. Е., Романова Ю. А.* Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170104>

5. *Смирнова Е. О., Матушкина Н. Ю., Смирнова С. Ю.* Виртуальная реальность в раннем и дошкольном детстве // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 3. – С. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2018230304>

6. *Смирнова Е. О., Смирнова С. Ю., Шеина Е. Г.* Родительские стратегии в использовании детьми цифровых технологий // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 79–87. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080408>

7. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308>

8. *Солдатова Г. У., Теславская О. И.* Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4 (36). – С. 12–27.

9. *Symons K., Ponnet K., Walrave M., Heirman W.* A qualitative study into parental mediation of adolescents' internet use // Computers in Human Behavior. – 2017. – Vol. 73. – Pp. 423–432. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.004>

10. *Plowman L.* Researching young children's everyday uses of technology in the family home // Interacting with Computers. – 2015. – Vol. 27, Issue 1. – Pp. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.1093/iwc/iwu031>

11. *Dias P., Brito R., Chaudron S.* The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders' // Global Studies of Childhood. – 2016. – Vol. 6, Issue 4. – Pp. 414–427. DOI: <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>

УДК 159.09

ОТ КЛАССИКИ К ПОСТНЕКЛАССИКЕ

Богоявленская Диана Борисовна,

д-р психол. наук, проф.,

руководитель Центра междисциплинарных исследований творчества и одаренности,

Психологический институт Российской академии образования;

проф. кафедры психологической антропологии,

Московский педагогический государственный университет,

Москва, Россия,

e-mail: mpo-120@mail.ru

Аннотация. В статье на личном примере развития показаны этапы развития самой науки, что отражено в названии статьи. На первом этапе – классике – представлен подход С. Л. Рубинштейна к теории мышления. Второй этап – неклассика – представлен методологией Л. С. Выготского и ее реализацией в разработанном нами методе. Фактический выход Выготского на третий уровень развития науки – постнеклассики – не мог быть им сформулирован в 1936 г. Обоснованный нами механизм творчества доказывает верность методологического принципа постнеклассики «единство истины и нравственности». Параллельно методологии развиваемая технология обеспечила реализацию всей

информации на уровне цифровизации, что открывает новый этап развития культуры человечества в более широком масштабе.

Ключевые слова: классика, неклассика, постнеклассика, цифровизация, творчество, одаренность.

FROM CLASSICS TO POSTNONCLASSICS

Diana B. Bogoyavlenskaya,

Dr. Sci. (Psychology), Prof.,

Head of the Center for Interdisciplinary Studies of Creativity and Giftedness,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education;

Prof. of the Department Psychological Anthropology,

Moscow Pedagogical State University,

Moscow, Russia,

e-mail:mpo-120@mail.ru

Abstract. In the article, on a personal example of development, the stages of development of science itself are shown, which is reflected in the title of the article. At the first stage – classics – the approach of S. L. Rubinstein to the theory of thinking is presented. The second stage – nonclassics – is represented by the methodology of L. S. Vygotsky and its implementation in the method we have developed. The actual entry of Vygotsky to the third level of development of science – postnonclassics – could not be formulated by him in 1936. The mechanism of creativity justified by us proves the correctness of the methodological principle of postnonclassics “the unity of truth and morality”. In parallel with the methodology, the developed technology ensured the implementation of all information at the level of digitalization, which opens a new stage in the development of human culture on a larger scale.

Keywords: classics, nonclassics, postnonclassics, digitalization, creativity, giftedness.

Под влиянием лекций П. Я. Гальперина, предельно четких, глубоких и беспощадных, обосновано демонстрирующих значение для науки наравне с развитием методологии получения эмпирического факта, у меня возникло убеждение, что это мой путь в науке [7]. Это труд, который пусть не скоро, но приведет к истине. Получив разрешение ректора на параллельное обучение на психологическом факультете, я столкнулась с изучением мышления на семинарах у психологов по теории И.П. Павлова. После изучения теорий Э. Канта и Г. Гегеля это было невыносимо, и я осознала значение выбора руководителя курсовой и дипломной работ. Переглядывая тематику всех преподавателей психологов, при чтении книги Рубинштейна, окунулась в родной уже философский стиль и пошла к нему с просьбой написания под его руководством курсовой работы. Услышав, что я студентка 4-го курса философского факультета, он решительно сказал: «Тогда пора раскрыть механизм инсайта!». Так начался мой путь в психологии по добыванию фактов путем эксперимента и наблюдения.

Феномен инсайта сам был продуктом наблюдений ученых, стремящихся познать механизм творчества. Говоря об открытиях, они отмечали, неожиданность для них самих решения долго нерешаемых проблем тогда, когда они о них не ду-

мали. Что вызывало у них самих удивление. Это говорило о бессознательной природе творчества, однако у многих вызывало сомнение отсутствие доказательств, что ученый действительно в указанный момент не думал о данной проблеме. В качестве такого доказательства послужило сообщение Т. Пуанкаре о неожиданном понимании решения проблемы в тот момент, когда он поднимал ногу на ступеньку омнибуса. (На самом деле именно при подъеме ноги на параллельную... он увидел структуру, которая была идентична его проблеме и не решалась в системе алгебры. Разрыв между параллельными позволил решить проблему в геометрии. (Но это было мной показано только через 60 лет) [5].

К 1956 г. по проблеме решения задач на этапе инкубации — временного отвлечения от задачи, а далее озарения, — был предложен только один механизм Я. А. Пономаревым: усмотрение в «побочном продукте» другой деятельности структуры, отвечающей решению исходной задачи [11]. Это решение проблемы меня тогда восхищало, однако Пономарев сводил его к интуитивному решению. Отсутствие научно обоснованного механизма решения «творческих задач» потребовало проведения эксперимента, поскольку Рубинштейн считал, что пока процесс решения задачи отрывается от догадки и она возникает неожиданно, это обеспечивает лазейку для индетерминизма. Он также отмечал, что в задачах-головоломках специально провоцируется ложный путь решения, «втягивая... таким образом в игру ума» [14]. Поэтому такие задачи служат моделью исследования мышления, поскольку они требуют реализации такого же мыслительного процесса, как и ситуации, где «маскировка существенных условий возникает закономерно из существа проблемы» (там же). Поскольку «исходным в мышлении является синтетический акт — соотнесение условий и требований задачи», то далее наше внимание привлекало не только как шел процесс решения, но и поведение испытуемого: его реплики, неоднократные повторы условий задачи при их простоте. Все это заставляло задуматься.

Установленный в работах Рубинштейна анализ условий задачи в одной системе понятий позволил перейти от образного представления предмета к его обозначению знаком. Их расстановка позволяет построить структуру, с которой считывается гипотеза решения самой задачи.

В результате нами было показано, что догадка возникает как стремительно кристаллизирующийся закономерный результат проведенного анализа (4, с. 88–93). Таким образом, инсайт может наступить в результате тщательного последовательного анализа ситуации и выхода в определяемую этим анализом другую систему отношений, в которой анализ исходного противоречия находит решение. Говоря, что «...мышление исходит из проблемной ситуации», С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «имея такое начало, оно имеет и конец». Это соответствовало господствующей стимульно-реактивной модели исследования всей психики. В силу этого, как только требование задачи выполнено, исходная детерминация и стимуляция процесса мышления исчерпана. Таким образом, процесс мышления как бы заперт в жесткое и ограниченное русло условий и требований данной задачи. Выход за ее

пределы рамках данного типа детерминации невозможен. Вследствие этого выявленный Рубинштейном механизм носит лишь частный характер, поскольку не объясняет всей феноменологии мышления. В частности, явлений «спонтанных открытий».

Опыт естественных наук, полувековой эксперимент измерения одаренности по тестам, учитывающих только показатели интеллекта, не выявляющим способность к творчеству, возможно только часть тех стимулов, которая привела Л.С. Выготского к пересмотру своей начальной позиции сведения одаренности только к способности к определенной области. Он блестяще демонстрирует принцип неклассики на примере того, что целое не сводится к отдельным свойствам входящих в его структуру элементов. Отсюда реализация философской методологии: «Психология, желающая изучать сложные единства, должна заменить методы разложения на элементы методами анализа, расчленяющего на единицы» [6].

В данной методологии, выделенная «единица анализа», в которой произошла «встреча аффекта и интеллекта», рассматривается в своей целостности.

Фактически этому принципу следует и Дж. Рензулли, очерчивая окружность вокруг перечисленных факторов учебного процесса, для подчеркивания их интеграции. Следует отметить, что результат в обоих случаях зависит от «Встречи аффекта с интеллектом». Напомню, что приведенная методология неклассики характеризует сложнорегулируемые системы с любой мотивацией. Поэтому Рензулли как ответственный педагог, но не психолог, беспечно говорит о необходимой для решения предъявленных задач «включенности в задачу». Действительно, и мотив достижения, и мотив познавательный помогут решить задачу. Однако о природе одаренности здесь говорить нельзя [12]. В данном вопросе классическим примером является речь Эйнштейна. Он говорил о наличии в храме Науки трех типов людей. По его мнению, если бы в Храме были только люди, приносящие сюда плоды своего мозга лишь в утилитарных целях, или удовлетворяющих свое честолюбие, то Храм никогда бы не поднялся [17]. По-своему об этом пишет и В. Франкл: «Чтобы увидеть мир, надо забыть о себе» [16].

Поэтому не удивительно обращение Выготского: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления» [6]. И так, мышление реализует то, что запрашивает мотивация. И характер мотивации решает Причину мышления. Если доминирует познавательная мотивация, то она ведет систему к развитию. Это позволяет методологию Выготского внедрить в постнеклассику.

Оформление третьего этапа в развитии науки началось в 70-х годах XX века. Его лидером стал академик, директор института философии АН РФ В.С. Степин. Философской основой данного направления стал так же Г. Гегель, развитие его абсолютной идеи. Новым принципом третьего этапа развития науки, как саморазвивающихся систем стал принцип «единство истины и нравственности» [15].

Для его подтверждения Степин ссылается на древние обычаи восточной культуры. В определенном смысле это правомерно, но не доказательно. Вместе с тем, доказательство гипотезы Степина не только существовало, но многократно печаталось в тот же период, но в другой области знания – в психологии.

Определенный кризис в точных науках, когда не понятен механизм открытий, меняющий их структуру: не нахождение ответа на поставленный вопрос, а, наоборот, найдена закономерность, которая может при необходимости дать ответ. Неоднократное обращение внимания на новую тенденцию в науке Ж. Адамаром, говорило о новом типе мышления, теряющем форму ответа [1]. Отсутствие механизма спонтанных открытий, а наличие открытий, получивших еще до новой эры определение как «поризм», усиливало потребность в объяснении этих феноменов.

Ответ был получен в другой модели эксперимента, в которой реализуется возможность нестимулированной исследовательской деятельности. Моделируя более широкое поле деятельности, включая проявления творчества, метод получил название «Креативное поле» [4]. Пока это единственный метод, построенный не в рамках «стимул-реакция». Решение не одной, а системы задач обеспечила разные уровни работы в эксперименте, соответствующие уровням познания Г. Гегеля [8].

Так, уровню единичного соответствует уровень стимульно-продуктивный: решение предъявленных задач (от решения с большим количеством ошибок до блестящего); уровню особенного – эвристический: кроме решения задач деятельность далее развивается по собственной инициативе, что позволяет открывать новые закономерности; уровню всеобщего – креативный (от лат. *creatio* — творчество). Открытые закономерности не используются в качестве решения последующих задач, а рассматриваются как новая проблема (почему закономерность такова?). Это пример подлинного целеполагания и построения теории.

Реализация многократного эксперимента позволила более корректно оценивать возможности участника эксперимента.

Вместе с тем, развитие деятельности вне утилитарной потребности, по своей воле, собственной инициативе, – это и есть проявление подлинного субъекта деятельности, его творческой самодеятельности. Реализация выдвинутого С. Л. Рубинштейном принципа состоялась [13].

«Субъектное начало человека связывается со способностью самому инициировать активность на основе внутренней мотивации», – пишет его коллега профессор, почетный член РАО Л. И. Анцыферова [2].

В определенном отношении нами показана роль нравственности человека в развитии науки. Эта проблема приобретает особое значение в цифровую эпоху. Взаимодействие человека с миром через технологию цифровизации вызывает ряд проблем. Так, при наличии всесторонней оптимизации по получению и передаче информации в ситуации пандемии выступила необходимость дистантного обучения. И здесь мы оказались в ситуации Сократа, который негативно отнесся к появлению письменной речи, как помехе для развития мудрости, что требует непосредственного общения. На всякие опросники в этот период я отвечала, проводя историческую аналогию. Конечно, Сократ был прав: не каждый, прочтя текст станет мудрым [10], но зато какое количество людей обогатится новым знанием.

Однако, в ситуации преподавателя, ведущего курс дистантно, постепенно переходишь на позицию Сократа: всем ли все понятно, какие возникают вопросы,

что у них останется в голове? Для того понимания, которое действительно необходимо, для доведения его в другой голове требуется общение. Поэтому так важно, что цифровизация его может реализовать. Я поставила условие магистрантам, что учитывать буду ответы тех, кого вижу и занятия пошли интереснее. Подумав, поняла, что и в большой аудитории можно реализовать общение по выбору.

Аналогия с Сократом показательна: цифровизация, реализуя общение, мощнее, чем письменный текст, привлечет к познанию огромное число людей на земном шаре.

Список литературы

1. *Адамар Ж.* Исследование психологии изобретения в области математики. – М.: Советское радио, 1970. – 128 с.
2. *Анциферова Л. И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: ИП РАН, 2004. – 512 с.
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 445 с.
4. *Богоявленская Д. Б.* Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. – 2021. – № 9. – С. 82–89.
5. *Богоявленская Д. Б.* Феномен Пуанкаре – современная интерпретация // Вопросы философии. – 2017. – № 12. – С. 103–109.
6. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.
7. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию: учебное пособие. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 198 с.
8. *Гегель Г. В. Ф.* Наука логики. – СПб.: Наука, 1997. – 559 с.
9. *Пастернак Б.* Стихотворения и поэмы. – М.; Л.: Советский писатель, 1965. – 748 с.
10. *Платон.* Федр: Беседы с Сократом / пер. А. Н. Егунова; ред. греч. и рус. текстов, вступ. ст., коммент., хронология, индексы имен и наиболее употреб. терминов Ю. А. Шичалина. – М.: Прогресс, 1989. – 130 с.
11. *Пономарев Я. А.* Психика и интуиция. – М.: Политическая литература, 1967. – 132 с.
12. *Рензулли Дж.* Практическая программа стимулирования одаренных детей // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 95–112.
13. *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. – 1922. – Т. 2. – С. 148–154.
14. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
15. *Степин В. С.* Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность [Электронный ресурс]. – URL: <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000249/> (дата обращения: 18.09.2022).
16. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. *Эйнштейн А.* Мотивы научного исследования. Речь по случаю 60-летия Макса Планка // Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4 т. Т. 4. – М.: Наука, 1967. – 630 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ВРАЖДЕБНОСТИ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

Бойко Ольга Михайловна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия,

e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com

Медведева Татьяна Игоревна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Воронцова Оксана Юрьевна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Ениколопов Сергей Николаевич,

канд. психол. наук, зав. отделом медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Казьмина Ольга Юрьевна,

канд. психол. наук, вед. науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия

Аннотация. Пандемия COVID-19 за счет увеличения уровня стресса привела к резкому росту разнообразной психопатологической симптоматики, в том числе враждебности, проявляющейся и в общении. Социальное дистанцирование как важная часть противодействия распространению инфекции привело к повышению значимости цифровой среды в межличностных коммуникациях. Цель исследования: выявление лингвистических параметров враждебности в цифровой среде. Материал: 434 ответа, полученных путем интернет-опроса. Методы: свободный вопрос о ситуации, SCL-90-R, реляционно-ситуационный анализ, частотный лексический анализ, программа LIWC. Результаты: высокий уровень враждебности сопровождается ростом лингвистических показателей эгоцентризма, агрессии, сочетанием лексики ощущения социальной несправедливости, отрицательных стеничных эмоций вместе с лексикой сопротивления, повышением упоминания темы денег.

Ключевые слова: враждебность, психолингвистика, лингвистический анализ, цифровая среда, интернет, COVID-19, SCL-90-R, пандемия.

LINGUISTIC MANIFESTATIONS OF HOSTILITY IN DIGITAL ENVIRONMENT DURING COVID-19 PANDEMIC

Olga M. Boyko,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia,
e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com*

Tatiana I. Medvedeva,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Oksana Yu. Vorontsova,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Sergey N. Enikolopov,

*Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Olga Yu. Kazmina,

*Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher
of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia*

Abstract. COVID-19 pandemic increased the stress level that caused the sharp rise of the psychopathological symptoms, including hostility that manifests itself in communication. Social distance led to the rise of the profile of digital environment in the interpersonal interactions. Aim: identify the linguistic manifestations of hostility in the digital environment. Materials and methods: 434 answers to a question about current situation, relational-situational analysis, SCL-90-R, LIWC. Results: the high level of hostility is associated with an increase in the linguistic indicators of egocentrism, negative emotional states, aggression, combination of lexicons of resistance, sense of social injustice, and mentions of theme of money.

Keywords: hostility, psycholinguistic, linguistic analysis, digital environment, internet, COVID-19, SCL-90-R, pandemic.

Интернет-технологии, если рассматривать их с точки зрения Льва Семёновича Выготского, являются относительно новым видом орудий, опосредующих высшие психические функции и преобразующих действительность [3]. Широкая распространённость цифровых технологий, позволяющая сохранить высказывание человека и предоставить к нему доступ сразу для очень большого числа людей, организовывающая его публичный диалог с другими, делает более явными лексические проявления психопатологических состояний. Неоднократное развёртывание

психопатологического процесса в интернет-пространстве формирует запрос на распознавание психопатологического состояния авторов на основе их высказываний и предпочитаемой графической продукции. Это может помочь разработать программы, автоматически оценивающие уровень страдания автора и предлагающие ему на основе результатов оценки информацию по психообразованию и возможным терапевтическим мероприятиям (психологической помощи, психотерапии, возможности получения психиатрической помощи). Частично это реализует австралийский институт Black dog, работающий в области поддержки психического здоровья, в том числе, в превенции самоубийств [14].

Пандемия SARS-CoV-2 оказывает существенное негативное влияние на психическое здоровье людей. Российские и зарубежные ученые отмечают существенное повышение уровня психопатологической симптоматики, а также увеличение числа вербальных и поведенческих проявлений враждебности и девиантного поведения (алкоголизация, домашнее насилие) [2; 9; 15]. Особенности нового инфекционного заболевания, возможность скрытого протекания и неожиданного заражения, а также специфика постковидных состояний также способствуют росту враждебности [7]. Обсуждения, комментарии и посты яркой негативной эмоциональной окраски на тему SARS-CoV-2 (COVID-19) часто встречаются в социальных сетях и интернет-медиа. Наше исследование было направлено на понимание соответствия лексических особенностей высказываний о COVID-19 уровню враждебности их авторов.

Материалы и методы. Материал исследования получен в ходе анонимного интернет-опроса с 22.03.20 по 22.06.20, всего ответило 1250 человек, из них 908 человек ответило на опросник SCL-90 [8], а 434 ответили на свободный вопрос. Правомерность использования интернет-опроса для проведения клинико-психологического исследования была ранее подтверждена [1]. Опрос состоял из общей части, которая включала вопросы, направленные на получение информации о социодемографических данных, и предлагалось оценить свой уровень тревоги, подавленности, качества сна и склонности к риску по 10-бальной шкале Лайкерта. В конце общей части в необязательном для ответа вопросе респондентам предлагалось выразить своё мнение относительно происходящего. Ответы на этот вопрос стали материалом для лексического анализа.

Для оценки выраженности психопатологической симптоматики использовался *симптоматический опросник SCL-90-R (Symptom Check List-90-Revised)* [7; 9], содержащий ряд шкал, в том числе шкалу враждебности – Hostility.

Лингвистические проявления враждебности анализировались с использованием следующих инструментов:

1. Метод реляционно-ситуационного анализа [4], который опирается на синтаксемный анализ Г. А. Золотовой [5] и на концепцию неоднородных семантических сетей Г. С. Осипова [6]. Реляционно-ситуационный анализ позволяет выявлять семантику текста, ставя в соответствие синтаксемную структуру предложения логической структуре действий, описанных в этом предложении. Главную роль здесь играют глаголы, имеющие, как правило, центральное положение в семантической

структуре предложения и оказывающие решающее влияние на именные словосочетания и предложения, составляющие синтаксические группы. Сведения о синтаксической сочетаемости каждого глагола с синтаксемами занесены лингвистами в Словарь предикатных слов (в настоящее время словарь содержит 2,8 тыс. статей, в которых описаны сочетания 75 семантических ролей для более 5 тыс. предикатных слов), так что автоматический анализ текстов ведётся с опорой на знания о русской языковой картине мира.

2. Метод частотного лексического анализа с использованием анализатора PLATIn, разработанного на основе процессора Exactus Expert [4]. Результатами работы анализатора являются частотные характеристики, позволяющие оценивать выраженность в конкретном тексте и коллекции текстов лексики, принадлежащей к тематическим группам слов с семантикой различных психологических состояний и личностных установок. Были выделены лексические группы: 1. Лексика недифференцируемой по смыслу экспрессии. 1.1. Лексика мотивации, деятельности и напряжения (ок. 800 ед.), 1.2. Жаргонная лексика (ок. 8500 ед.), в том числе: «Молодежный» жаргон», «Компьютерный» жаргон», «Криминальный жаргон». 1.3. Обсценная лексика (ок. 800 ед.). 1.4. Безысключительная и усилительная лексика (ок. 2000 ед.). 2. Лексика отрицательной эмоциональной оценки: 2.1. Инвективы (ок. 7000 ед.), 2.2. «Мягкие инвективы» (ок. 3000 ед.), 2.3. Лексика разрушения и насилия (ок. 4000 ед.), 2.4. Лексика страдания (ок. 3000 ед.), 2.5. Лексика стенических негативных эмоций (200 ед.), 2.6. Лексика социальной разобщенности (ок. 8000 ед.), 2.7. Лексика протестного поведения (ок. 550 ед.), 3. Лексика отрицательной рациональной оценки (ок. 4000 ед.), 4. Лексика положительной эмоциональной оценки (ок. 5500 ед.), 5. Лексика положительной рациональной оценки и ментальных действий (ок. 9000 ед.).

3. Программа Linguistic Inquiry and Word Count (сокращенно LIWC) [12]. Программа подсчитывает доли в тексте слов различных грамматических и лексико-семантических категорий. Внутри каждой категории выделяются подкатегории. Например, программа позволяет подсчитывать в тексте как долю слов, обозначающих психологические процессы, так и в отдельности долю слов, обозначающих эмоции, когнитивные операции и т.д.

Статистический анализ проводился в статпакете SPSS с применением критериев Хи-квадрат и Джонкхиера–Терпстра (Jonckheere-Terpstra).

Результаты. Всего получено 550 свободных ответов (109 мужчин и 441 женщины, средний возраст $41,96 \pm 13,8$ и $41,84 \pm 11,2$ для мужчин и женщин соответственно), все испытуемые ответили на вопрос об текущем уровне тревоги. Из них 434 ответили на опросник SCL-90 (77 мужчин и 357 женщин, средний возраст $42,57 \pm 14,4$ и $42,47 \pm 11,4$ для мужчин и женщин соответственно). Все ответы были разбиты на группы в зависимости от показателей уровня враждебности – данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты описательной статистики

критерий	враждебность	
	высокая >0,7	низкая <=0,7
количество ответов	111	323
количество слов	1485	4450
% мужчин	19,5%	80,5%
% женщин	26,9%	73,1%

Таблица 2

Связь враждебности
с социодемографическими показателями и оценкой своего состояния

	враждебность
Возраст	-,231**
Образование	-,118*
Отмечаемое изменение собственного экономического положения	-,103*
Увеличение употребления алкоголя в пандемию	,114*
Любовь к риску	,104*
Ощущаемая тревога	,253**
Хороший сон	-,177**
Ощущаемая подавленность	,347**

Как следует из таблицы 2, при повышении показателей враждебности отмечаются рост тревоги, нарушения сна, подавленности. Враждебность более выражена у молодых людей. Образование при высокой враждебности немного ниже, но это может быть за счет более молодого возраста. При враждебности чаще отмечают, что увеличили потребление алкоголя во время пандемии, и чаще отмечают более высокую склонность к риску. При высокой враждебности чаще считают, что материальное положение вследствие пандемии ухудшилось, что также может быть связано с более молодым возрастом и более низким уровнем образования.

Таблица 3

Результаты лексического анализа:
процент лексических единиц в группах текстов

	враждебность	
	высокая	низкая
Доля местоимений 1 лица ед. числа	25,00	18,88
Тональность слов (по округленным значениям) / Число ответов		
LIWC: Гнев	2,96	2,09
Словарь: Отрицательные стеничные эмоции	1,30	1,00
LIWC: Помеха	1,55	0,97
Словарь: Социальное неравенство и несправедливость	0,54	0,34
Словарь: Лексика сопротивления	0,40	0,25
Словарь: Уголовный жаргон	0,34	0,09
Словарь: Компьютерный жаргон	0,13	0,07
Словарь: Молодежный жаргон	0,74	0,49
LIWC: сленг	0,20	0,04
LIWC: Вульгаризм Табу	0,20	0,13

Словарь: Канцеляризм	2,29	1,46
Словарь: Тематическая_Экономика	1,75	1,06
LIWC: Семья	0,07	0,18
LIWC: Досуг	0,47	0,83
LIWC: Дом	0,07	0,40
LIWC: Деньги	2,29	1,64
LIWC: Смерть	0,47	0,94

В таблице 3 приведены данные о частоте встречаемости в группах текстов различных лексических единиц. Приведены только те результаты, по которым группы различаются не меньше чем на треть хотя бы по одному из клинических параметров. Из таблицы 3 видно, что высокий уровень враждебности сопровождается следующими психолингвистическими параметрами высказывания в цифровой среде:

- увеличением количества местоимений 1 лица единственного числа
- повышением употребления слов с тональностью гнева, помехи, социальной несправедливости, отрицательных стеничных эмоций
- повышением употребления лексики сопротивления
- повышением использования жаргона, сленга, обсценной лексики
- повышением встречаемости канцеляризм
- интересуют темы экономики
- снижены семья, досуг, дом
- повышены деньги
- снижена тема смерти

При высоком уровне враждебности видна сосредоточенность на себе, высокий уровень отрицательных эмоций (тональность слов, лексика страдания, негатив, беспокойство). Интересно сочетание ощущения социальной несправедливости, отрицательных стеничных эмоций вместе с лексикой сопротивления (повышена только в этой группе). Повышенные жаргон, сленг, обсценная лексика, возможно, являются проявлением агрессии. Из тем, относящихся к «образу жизни», их интересуют только деньги, все остальное снижено (возможно более частое упоминание тем «экономики» связано именно с деньгами). Не обеспокоены темами здоровья, смерти, тела, семьи.

Обсуждение результатов. Полученные результаты свидетельствуют о наличии лексических особенностей, характеризующих как общие особенности психологического состояния респондентов в связи с пандемией, как высоко стрессогенной ситуацией, так и в зависимости от уровня испытываемой ими враждебности.

Пандемия, как стрессогенная ситуация, вероятно, способствует увеличению негативных высказываний. Тональность слов снижена у представителей обеих групп, вне зависимости от уровня враждебности. При этом не отмечается объективированности угрозы, обвинения, осуждения не направлены на конкретный объект, конкретный враг отсутствует.

Лексические отличия группы с высоким уровнем враждебности заключаются в большем использовании обедненной лексики, речевых штампов и канцеляризмов, с преобладающим эмоциональным оттенком гневного негативизма. Вместе со снижением упоминания тем семьи, досуга, дома, это может указывать как на наличие суженного тоннельного видения с эгоцентрической фиксацией на актуальной для человека ситуации, так и может также объясняться меньшей обустроенностью жизни, большей зависимостью от обстоятельств и неуверенностью, связанными с более молодым возрастом и более низким уровнем образования.

Выводы. К лексическим проявлениям враждебности в цифровой среде относятся обедненность лексики, увеличение использования местоимений первого лица единственного числа, речевых штампов и канцеляризмов, преобладающий эмоциональный оттенок гневного негативизма. Это может указывать на эмоциональное состояние, сопровождающееся эгоцентрической фиксацией на переживаемых и предвосхищаемых трудностях.

Таким образом, лингвистический анализ речевых следов в цифровой среде является работающим инструментом в выявлении имплицитных характеристик состояния автора, что объективирует результат диагностики в большей степени нежели беседа и интерпретации собеседником. Это дает возможность разрабатывать и рекомендовать в цифровой среде наиболее подходящие для состояния человека психотерапевтические вмешательства.

Список литературы

1. Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю., Кузнецова С. О., Ефремов А. Г. Использование интернет-исследования (Google-опроса) в изучении самоповреждающего поведения [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2019. – Т. 11, № 6 (59). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2019_6_59/nomer05.php (дата обращения: 25.05.2022).
2. Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Мишени психологической помощи людям, увеличившим употребление алкоголя в пандемию COVID-19 // Вопросы наркологии. – 2020. – № 7 (190). – С. 91–104. DOI: https://doi.org/10.47877/0234-0623_2020_07_91
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 324 с.
4. Девяткин Д. А., Кузнецова Ю. М., Чудова Н. В., Швец А. В. Интеллектуальный анализ проявлений вербальной агрессивности в текстах сетевых сообществ // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2014. – № 2. – С. 27–41.
5. Золотова Г. А., Ониненко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Институт русского языка РАН им. В. В. Виноградова, 2004. – 544 с.
6. Осипов Г. С. Приобретение знаний интеллектуальными системами: Основы теории и технологии. – М.: Наука, 1997. – 109 с.
7. Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Бойко О. М., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Динамика психопатологической симптоматики во время пандемии COVID-19 в России // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2021. – Т. 121, № 7. – С. 90–95.
8. Тарабрина Н. В. Глава 11. Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-Revised – SCL-90-R) // Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001. – С. 146–181.

9. *Ahmed M. Z., Ahmed O., Aibao Z., Hanbin S., Siyu L., Ahmad A.* Epidemic of COVID-19 in China and associated psychological problems // *Asian Journal of Psychiatry*. – 2020. – Vol. 51. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102092>
10. *Derogatis L. R., Savitz K. L.* The SCL-90-R and the Brief Symptom Inventory (BSI) in Primary Care // *Handbook of psychological assessment in primary care settings* / Eds. M. E. Maruish. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – Pp. 297–334.
11. *Osipov G., Smirnov I., Tikhomirov I., Shelmanov A.* Relational-situational method for intelligent search and analysis of scientific publications // *Proceedings of the Integrating IR Technologies for Professional Search Workshop*. – Moscow, 2013. – Pp. 57–64.
12. *Pennebaker J. W., Chung C. K., Ireland M., Gonzales A., Booth R. J.* The Development and Psychometric Properties of LIWC2007 [Электронный ресурс]. – URL: http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/faculty/pennebaker/reprints/liwc2007_languagemanual.Pdf (дата обращения: 25.05.2022).
13. *Tausczik Y. R., Pennebaker J. W.* The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Method // *Journal of Language and Social Psychology*. – 2010. – № 1 (29). – Pp. 24–54.
14. Black Dog Institute [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.blackdoginstitute.org.au/> (дата обращения: 25.05.2022).
15. UN leads call to protect most vulnerable from mental health crisis during and after COVID-19 [Электронный ресурс]. – URL: <https://news.un.org/en/story/2020/05/1063882> (дата обращения: 25.05.2022).

УДК 159.97+004

ВЫЗОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИИ КЛИНИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

Бойко Ольга Михайловна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия,

e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com

Медведева Татьяна Игоревна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Воронцова Оксана Юрьевна,

науч. сотр. отдела медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Ениколопов Сергей Николаевич,

канд. психол. наук, зав. отделом медицинской психологии,

Научный центр психического здоровья,

Москва, Россия;

Казьмина Ольга Юрьевна,
канд. психол. наук, вед. науч. сотр. отдела медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия

Аннотация. Повсеместная цифровизация отражается на работе клинического психолога как в области исследований, так и в практической сфере. В статье анализируются изменения, привнесенные цифровыми технологиями в работу и жизнь специалиста. К положительным сторонам относятся облегчение набора выборки и обработки результатов в исследованиях, упрощение коммуникации с коллегами и пациентами, увеличение возможностей для профессионального роста. Отрицательные стороны включают в себя возможность неправильного понимания и использования профессиональной информации из-за ее широкой доступности, проблему сохранения конфиденциальности данных, этические проблемы сбора данных и их использования, а также вопросы личной безопасности специалиста.

Ключевые слова: клиническая психология, цифровизация, интернет.

CHALLENGES OF DIGITALIZATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF CLINICAL PSYCHOLOGIST

Olga M. Boyko,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia,
e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com*

Tatiana I. Medvedeva,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Oksana Yu. Vorontsova,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Sergey N. Enikolopov,

*Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Olga Yu. Kazmina,

*Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher
of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia*

Abstract. Widespread digitalization affects the clinical psychologist's work in research as well as practice. Changes in professional life that are introduced by digital technologies are reviewed by the article. New opportunities include easier collection and statistical processing of data, simplification of

communications with colleagues and patients, increased potential for professional growth. The negative aspects include potential for misunderstanding and misusing professional information because of its wide availability; ethical problems regarding collection, storage and use of the data; the problem of maintaining the confidentiality of the data; personal safety of clinical psychologists.

Keywords: clinical psychology, digitalization, internet.

Научно-технический прогресс создает новые орудия, которые, преобразуя действительность, также влияют на нашу жизнь и сознание, которое «возникает из жизни и образует ее момент» [9]. Цифровизация в полной мере отвечает такому определению. В настоящее время она пришла во все области клинической психологии: она присутствует в исследовательском и практическом направлении, диагностической, коррекционной и реабилитационной работе, предоставляет инструменты для повышения квалификации специалиста и осуществления его профессиональной деятельности, а также для самостоятельного использования клиентом в дополнение к работе с клиническим психологом или вместо определенных ее аспектов. Будучи доступной для людей разных возрастов, она помогает экономить время и делает доступной клиничко-психологическую диагностику и профессиональную помощь, а также участие в исследованиях для человека из любого уголка планеты.

За практически два десятка лет что цифровые технологии используются в клиничко-психологических исследованиях, они сделали возможным быстрый набор большого массива данных возможностями небольших научно-исследовательских коллективов, что помогает выявлять и описывать актуальные реакции на происходящее и их изменения [5] и создавать рекомендации, актуальные не только на момент участия респондента в исследовании, но и ко времени их публикации [1]. Цифровизация создала совершенно новые области исследовательской, диагностической и коррекционной работы для клинических психологов. Так, широкое распространение социальных сетей, форумов и дневниковых сервисов сделало актуальными исследования на стыке клинической психологии и лингвистики, направленные на выявление лингвистических маркеров психопатологических состояний, требующих психологической и психиатрической помощи [6; 10; 12]. Их результаты ставят перед клиническими психологами задачи по разработке нового типа вмешательств с использованием искусственного интеллекта, в которых, опираясь на цифровые признаки имеющейся психической декомпенсации, например, высокой суицидальной готовности, человеку индивидуально будет подбираться и показываться информация о психологической помощи или же сама являющаяся психологической помощью.

Другим направлением клиничко-психологических исследований, созданным цифровыми технологиями, стало изучение особенностей влияния их использования на психическое состояние людей разного возраста и в разных ситуациях. Уже сейчас опубликованы работы, описывающие широкий диапазон реакций: от улучшения социализации, до усиления тревожной и депрессивной симптоматики.

Цифровизация также создала новые инструменты и формы работы. Так, сервисы видеоконференций предоставляют возможности как для индивидуальной, так и для групповой психотерапевтической и консультационной работы. Интернет-конструкторы опросов, активно применяются как в клиничко-психологических исследованиях [3], помогая в короткие сроки набрать статистически значимую выборку, так и в индивидуальной работе, экономя время специалиста и клиента, позволяя дистанционно предъявить стандартизированные методики и быстро провести начальную диагностику. Цифровые технологии используются в работе клинических психологов с людьми разных возрастов. Например, для психотерапевтической работы с детьми цифровые технологии используются и в дополнение к классическим формам работы [13], так и в форме самодостаточных, заменяющих привычные офлайн способы, специализированных программ. В качестве примеров можно привести программы «виртуальная песочница» (<https://onlinesandtray.com/>, <https://simplysandplay.com/>) и технологии CoSpaces Edu (<https://cospaces.io/edu/resources.html>) [7]. Для нейропсихологической коррекции цифровые технологии предоставляют широкий доступ к разнообразным информационным и дидактическим материалам, позволяют внести интерактивность, сделать разнообразнее и интереснее выполнение многих практических коррекционных задач.

В клиничко-психологической работе со взрослыми цифровые технологии дают широкий круг возможностей. Они помогают специалисту распространять информацию о своей работе, повышать общий уровень психологических знаний населения и делать свою работу более востребованной. Помимо стандартных программ-коммуникаторов, также разработаны программы, которые можно рекомендовать вместе с работой клинического психолога для укрепления эффекта. К ним можно отнести программы с использованием виртуальной реальности (VR) [14], боты, приложения, содержащие техники для нормализации сна, эмоционального состояния [4], помогающие отслеживать изменение состояния и реакции на происходящее. Последнее особенно актуально для людей, страдающих расстройствами личности и психическими заболеваниями. На момент написания статьи результаты поиска в google play по ключевому слову anxiety содержали более 20 приложений, куда входили программы самопомощи, опирающиеся на принципы когнитивно-бихевиоральной терапии; дневниковых практик; предоставляющие помощь по принципу равный-равному; диагностические; информационные; а также приложения, помогающие подобрать специалиста под конкретный запрос (BetterHelp – Therapy Unburden – Anxiety, Stress, Depression; Chat App и т.д.).

Наряду с перечисленными возможностями, использование цифровых технологий специалистом в области клинической психологии ставит его перед рядом сложностей, диктующих ограничения в их использовании и требующих учета в работе.

Цифровые технологии помогли сделать профессиональные знания широко доступными: у многих специализированных психологических журналов в сеть интернет оперативно выкладываются полнотекстовые версии статей, ознакомиться с которыми может каждый. Кроме несомненной пользы для профессионального уровня клинических психологов, эта ситуация несет в себе несколько потенциальных проблем.

Во-первых, проблему применения профессиональной информации, которая становится доступной неспециалистам и может быть неправильно понята или, в крайнем случае, использована для причинения вреда. Неправильное понимание, включающее в себя искаженное понимание, переоценку или же недооценку имеющихся проблем, может приводить как к нарушениям ятрогенного характера, стигматизации и самостигматизации из-за самостоятельно диагностированных сложностей, а также к отсрочке или же отмене обращения за необходимой помощью. Последнее способно усугубить имеющиеся сложности. Чрезмерные ожидания от программ самопомощи могут также усугублять эмоциональные нарушения. Другой сложностью, связанной с широкой доступностью профессиональных знаний в интернет-пространстве, является возможность фальсификации результатов диагностических методик, что негативно сказывается на достоверности научных данных и может приводить к снижению качества оказываемой помощи.

Во-вторых, целый жанр статей – анализ единичного случая – становится намного более проблематичным с этической точки зрения, так как публикуемая личная информация оказывается в свободном доступе и может быть прочитана самим обследуемым/клиентом или кем-то из его окружения. Что влечет за собой возможность стигматизации и самостигматизации – так как информация, описанная профессиональным психологическим языком, может звучать для неспециалиста пугающе, обидно. Одним из выходов из данной ситуации является при использовании в публикациях примеров, частей авторских текстов применять т.н. «сокрытие цитаты» - ее перефразирование таким образом, чтобы нельзя было найти источник информации [15].

Научная работа клинического психолога с использованием цифровых технологий сталкивается еще с одной широко обсуждаемой этической проблемой – с проблемой получения и использования личной информации - можно ли без прямого разрешения человека анализировать его цифровые следы. В настоящее время у нее нет единого решения: часть специалистов предполагает, что размещение информации в открытом доступе автоматически дает право на любое ее использование, другие же считают, что необходимо получение разрешения от автора для использования в исследовании его цифровых следов [15].

Использование цифровых технологий в практической работе клинического психолога создает новую среду, которая, наряду с преимуществами, имеет свои сложности и ограничения. Например, одной из технических проблем, связанных с особенностями устройства программ для онлайн конференций, является запаздывание звукового ряда, что приводит к рассогласованию поступающей визуальной и звуковой информации и может замедлять формирование рабочего альянса. [11]

Другой важной проблемой при использовании цифровых технологий в работе клинического психолога становится сохранение конфиденциальности полученных данных и самого факта обращения человека к клиническому психологу. Она актуальна во всех направлениях работы: как для исследователя, так и для практика, в диагностической, коррекционной и реабилитационной работе. В исследова-

тельской работе частичным решением становится отказ от сбора идентифицирующих данных: фамилии, имени, отчества, телефона, адреса электронной почты. При этом теряется возможность повторного обращения к тому же респонденту для получения второго среза и выявления динамики его состояния. Поэтому если такие данные необходимы для работы, важно позаботиться о том, чтобы они были надежно хранились, например, на отдельном носителе, доступном ограниченному кругу пользователей. Программы для дистанционного проведения консультаций также несут угрозы конфиденциальности. Так, при их использовании существует возможность создания аудио и видеозаписи, как запланированного психологом и согласованного с клиентом, так и производящаяся помимо их воли, что было продемонстрировано произошедшим несколько лет назад скандалом с программой Zoom [8]. Что, вкупе с наличием программ, помогающих по одному изображению найти личные данные человека, создает угрозу несанкционированного распространения глубоко личных данных. К сожалению, невозможно на сто процентов гарантировать конфиденциальность при отсутствии специализированных профессиональных знаний в области информационных технологий. Но важно помнить о данных угрозах и со своей стороны прилагать усилия для того, чтобы сделать для респондента/клиента/пациента наиболее безопасным сотрудничество с клиническим психологом.

Цифровые технологии сокращают до минимума дистанцию между клиническим психологом с клиентом/пациентом/участником исследования: последний не только может высказать свое мнение непосредственно автору исследования или же, по собственной воле или по его просьбе, оставить отзыв о работе с ним, но и найти личную информацию о специалисте и его близких. Последнее может отрицательно влиять на работу в психотерапии, уменьшая неопределенность, необходимую для разворачивания трансферентных реакций, а также делать ситуацию небезопасной для клинического психолога, работающего, например, в психиатрии или пенициктарной системе. Всё это делает актуальным соблюдение баланса между часто необходимым распространением информации о себе и своей работе и требованиями безопасности [2] и профессиональной этики.

Таким образом, проведенный анализ продемонстрировал, что цифровые технологии действительно плотно вошли в работу клинического психолога, тем самым несколько видоизменив: повысив ее качество и доступность, создав новые сферы исследований и инструменты для работы и, одновременно с этим, новые угрозы для специалиста и обращающихся к нему. Всё это требует внесения специфических дополнений в контракт/информированное согласие и соблюдения клиническим психологом ограничений в цифровой среде и предосторожностей при работе с информацией, содержащей личные данные.

Список литературы

1. Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю. Психологическое состояние людей в период пандемии COVID-19 и мишени психологической работы // Психологические исследования. – 2020. – Т. 13, № 70. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v13i70.196>

2. *Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю.* Использование интернета в клинико-психологических исследованиях // *Современные направления диагностики в клинической (медицинской) психологии: коллективная монография / под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рошиной.* – М.: Сам Полиграфист, 2021. – С. 334–351.
3. *Бойко О. М., Медведева Т. И., Ениколопов С. Н., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю., Кузнецова С. О., Ефремов А. Г.* Использование интернет-исследования (Google-опроса) в изучении самоповреждающего поведения [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России.* – 2019. – Т. 11, № 6 (59). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2019_6_59/nomer05.php (дата обращения: 25.05.2022).
4. *Васильева Ю., Масленникова Ю.* Сервисы против стресса: выбор редакции [Электронный ресурс]. – URL: <https://kp.vedomosti.ru/humans/article/2022/05/23/923219-servisi-protiv-stressa-top-7> (дата обращения: 15.08.2022).
5. *Ениколопов С. Н., Бойко О. М., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Казьмина О. Ю.* Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID // *Психолого-педагогические исследования.* – 2020. – Т. 12, № 2. – С. 108–126. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2020120207>
6. *Ениколопов С. Н., Медведева Т. И., Воронцова О. Ю., Чудова Н. В., Кузнецова Ю. М., Пенкина М. Ю., Минин А. Н., Станкевич М. А., Смирнов И. В., Любавская А. А.* Лингвистические характеристики текстов психически больных и здоровых людей // *Психологические исследования.* – 2018. – Т. 11, № 61. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v11i61.258>
7. *Жуйкова Е. Б., Печникова Л. С.* Психологическая помощь детям в период адаптации в приемной семье // *Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография / под ред. В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко, Т. Д. Марцинковской.* – М.: Изд-во МГППУ, 2019. – С. 188–195.
8. *Жукова К.* Все дыры Zoom: чем рискуют пользователи самого популярного сервиса видеоконференций эпохи карантина [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.forbes.ru/tehnologii/398629-vse-dyru-zoom-chem-riskuyut-polzovateli-samogo-populyarnogo-servisa> (дата обращения: 15.08.2022).
9. *Завершинева Е.* Записные книжки, заметки, научные дневники Л. С. Выготского: результаты исследования семейного архива (Часть 2) // *Вопросы психологии.* – 2008. – № 2. – С. 120–136.
10. *Игнатъев Н. А., Станкевич М. А., Кисельникова Н. В., Григорьев О. Г.* Определение личностных черт у пользователей Вконтакте на основе анализа изображений // *Искусственный интеллект и принятие решений.* – 2019. – № 4. – С. 29–36.
11. *Йоманс Ф.* Семинар Transference focused therapy: Advanced level training. 5–7 июня 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://borderlinedisorders.com/seminars.php> (дата обращения: 25.05.2022).
12. *Кисельникова Н. В., Станкевич М. А., Данина М. М., Куминская Е. А., Лаврова Е. В.* Выявление информативных параметров поведения пользователей социальной сети Вконтакте как признаков депрессии // *Психология. Журнал Высшей школы экономики.* – 2020. – Т. 17, № 1. – С. 73–88.
13. *Никитина О. Н.* Психологическая помощь в онлайн-формате с использованием методов Sand-Art [Электронный ресурс]. – URL: <https://psy.su/feed/8926/> (дата обращения: 15.08.2022).
14. *Kelson J. N., Ridout B., Steinbeck K., Campbell A. J.* The Use of Virtual Reality for Managing Psychological Distress in Adolescents: Systematic Review // *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking.* – 2021. – Vol. 24, Issue 10. – Pp. 633–641. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0090>
15. *Whiting R., Pritchard K.* Digital ethics // *Handbook of Qualitative Business and Management Research Methods / Cunliffe A., Cassell C., Grandy G. (eds.).* – London, UK: Sage, 2017. – Pp. 562–579.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ НА ПАНДЕМИЮ COVID-19

Бойко Ольга Михайловна,

*науч. сотр. отдела медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия,
e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com*

Медведева Татьяна Игоревна,

*науч. сотр. отдела медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия;*

Воронцова Оксана Юрьевна,

*науч. сотр. отдела медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия;*

Ениколопов Сергей Николаевич,

*канд. психол. наук, зав. отделом медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия;*

Казьмина Ольга Юрьевна,

*канд. психол. наук, вед. науч. сотр. отдела медицинской психологии,
Научный центр психического здоровья,
Москва, Россия*

Аннотация. Пандемия COVID-19 ускорила цифровизацию ряда профессиональных сфер. Ее отражение в психологических реакциях на разворачивающийся эпидемический процесс у людей, в них вовлеченных, стало целью данного исследования. Материал: онлайн-опрос с марта 2020 г. по июнь 2021 г., N = 1755. Методы исследования: SCL-90-R, СТИ, COPE, а также отдельные шкалы и специально подобранные вопросы. Результаты: цифровизация профессиональной деятельности сопровождается более низкими объективно измеряемыми уровнями сенситивности и паранояльности при более высоких субъективных оценках ощущаемого эмоционального дискомфорта и потребности в психологической помощи, более низкими показателями эзотерического и категорического мышления, более высоким уровнем использования конструктивных копинг-стратегий. Это объясняется действием защитных механизмов и сенсбилизацией из-за минимизации риска заражения.

Ключевые слова: интернет, пандемия, COVID-19, цифровизация профессиональной деятельности, SCL-90-R, цифровизация.

DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY AND PSYCHOLOGICAL REACTIONS TO COVID-19 PANDEMIC

Olga M. Boyko,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia,
e-mail: Olga.m.boyko@gmail.com*

Tatiana I. Medvedeva,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Oksana Yu. Vorontsova,

*Researcher of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Sergey N. Enikolopov,

*Cand. Sci. (Psychology), Head of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia;*

Olga Yu. Kazmina,

*Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher
of the Department of Medical Psychology,
Mental Health Science Center,
Moscow, Russia*

Abstract. The COVID-19 pandemic has accelerated the digitalization of some professional spheres. Aim: to measure psychological reaction to digitalization of professional activity during the pandemic. Materials: online survey, N = 1755. Methods: SCL-90-R, CTI, COPE, special scales and questions. Results: digitalization of professional activity is accompanied by lower levels of Interpersonal Sensitivity and Paranoid Ideation and higher subjective evaluation of emotional disturbance and need for professional psychological assistance, and lower levels of esoteric and categorical thinking, higher level of use of constructive coping strategies. This is due to copings and the fact that people can become more sensitive when the danger is minimized.

Keywords: internet, pandemic, COVID-19, digitalization of professional activity, SCL-90-R, digitalization.

Актуальность работы связана с многократным ускорением цифровизации ряда профессиональных областей в ходе пандемии COVID-19. При этом, саму цифровизацию профессиональной деятельности можно рассматривать как одно из орудий, вносящих существенные изменения в том числе и в реализацию профессиональной деятельности, преобразующих действительность [1]. Её главным преиму-

ществом в условиях активного эпидемического процесса стала возможность снизить число контактов из-за гибкости выбора места работы. Это усилило неравенство в трудовой сфере, введя дополнительные риски заражения для представителей одних профессиональных групп (сферы медицины, торговли, доставки, транспорта и т.п.), и сведя их к минимуму у других (сфера IT, образование и т.п.). При этом, пандемия, создает не только угрозу физическому здоровью людей, но и продуцирует чрезвычайно высокий уровень стресса, что оказывает существенное влияние на психическое здоровье. Свой вклад в увеличение стрессовой нагрузки внесла не только непосредственная угроза жизни и здоровью, но и меры по контролю эпидемического процесса, увеличивавшие уровень социальной депривации, переводившие существенную часть человеческих взаимодействий в цифровую форму, резко изменившие структуру занятости для существенной части населения (в периоды подъема заболеваемости организации, имевшие такую возможность, по указаниям властей отправляли на удаленную работу не менее 30% сотрудников). В связи с этим целью нашей работы стало исследование влияния такого орудия как цифровизация профессиональной деятельности, на психическое состояние людей и их психологические реакции на пандемию.

Материалы и методы. Материалы исследования были получены в ходе анонимного интернет-опроса (март 2020 года – июль 2021 года). Основной массив данных был набран к январю 2021 года, в период, когда вакцинация от COVID-19 была еще недоступна для широких слоев населения. Общее число участников исследования – 1755, из них имеющие возможность цифровизировать профессиональную деятельность и работать удаленно – 802, нет – 953. Подгруппы не отличались по возрасту и полу. У людей, чья профессиональная деятельность могла быть цифровизирована, был более высокий уровень образования и среди них был более высокий процент живущих в Москве (56,1% по сравнению с 48% среди тех, кто удаленно не работал). Методический инструментарий составили: SCL-90-R [5], Constructive Thinking Inventory [2], опросник COPE [4], а также демографический блок вопросов и специально сформулированные для данного исследования шкалы на исследование субъективного переживания уровней тревоги, депрессии, психологических качеств и отношения к пандемии. Статистическая обработка данных: статистические критерии T-Student и Chi-Square.

Таблица 1

Соотношение состояния респондентов при различных возможностях цифровизации профессиональной деятельности по данным опросниковых методик

Параметр	Нет возможности цифровизировать профессиональную деятельность	Есть возможность цифровизировать профессиональную деятельность	Значимость различий
1	2	3	4
SCL-90-R Сенситивность	0,783±0,744	0,671±0,603	0,00
SCL-90-R Паранойальность	0,554±0,583	0,482±0,521	0,02
СТИ эзотерическое мышление	28,685±9,385	26,649±9,301	0,01
СТИ Категорическое мышление	35,584±8,471	34,190±7,405	0,03

1	2	3	4
COPE Позитивное переформулирование и личностный рост	11,601±2,649	12,015±2,493	0,02
COPE использование инструментальной поддержки	10,310±2,674	10,820±2,661	0,01
COPE активное совладание	11,646±2,191	12,153±2,161	0,00
COPE отрицание	7,437±2,211	7,094±2,118	0,03
COPE эмоциональная социальная поддержка	10,074±3,202	10,765±3,297	0,00
COPE принятие	11,942±2,313	12,385±2,180	0,01
COPE подавление конкурирующей деятельности	9,997±2,506	10,405±2,475	0,02
COPE планирование	12,135±2,064	12,684±1,928	0,00

Результаты показали, что у людей, чья профессиональная деятельность в ходе пандемии могла быть цифровизована, что представляло возможность гибко выбирать способ ее реализации, менее выражены такие психопатологические симптомы как сенситивность и паранойальность (SCL-90R). Также они продемонстрировали более низкие уровни эзотерического и категорического мышления, они используют более конструктивные копинг-стратегии, такие как положительное переформулирование, активное совладание, принятие, планирование, подавление конкурирующей деятельности, они чаще ищут эмоциональную и инструментальную социальную поддержку и реже используют отрицание.

Однако, при использовании более конструктивных копинг-стратегий и менее выраженном уровне психопатологической симптоматики, в этой группе люди чаще отвечают, что боятся умереть от коронавируса и заразить других, они отмечают меньшую склонность к риску, но более высокую тревогу, подавленность и чаще отмечают, что им нужна помощь психолога (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение самооценки текущего состояния при различных возможностях цифровизации профессиональной деятельности

Параметр	Нет возможности цифровизировать профессиональную деятельность	Есть возможность цифровизировать профессиональную деятельность	Значимость различий
Страх умереть	0,172±0,378	0,229±0,420	0,01
Страх заразить других	0,318±0,466	0,370±0,483	0,04
Склонность к рискованному поведению	0,232±0,422	0,191±0,393	0,04
Испытываемая тревога	4,625±2,754	5,117±2,476	0,00
Испытываемая подавленность	3,956±3,115	4,254±2,957	0,04
Потребность в помощи психолога	0,279±0,449	0,342±0,475	0,00

Обсуждение результатов. Полученные результаты могут иметь несколько объяснений. Во-первых, цифровизация профессиональной деятельности может генерировать более безопасную с точки зрения вероятности заражения, среду, с одной стороны. Это не дает произойти естественной десенсибилизации, снижения чувствительности за счет ежедневного многочасового столкновения с риском заражения. Кроме того, существенное уменьшение столкновения с повседневной реальностью за счет цифровизации профессиональной деятельности может увеличивать уровень тревоги за счет отсутствия сопоставления представлений о стадии пандемии и особенностях жизни за пределами дома, черпаемых из цифровых источников информации, с реальной жизнью.

Одновременно с этим, у людей, чья профессиональная деятельность не может быть цифровизирована, обнаруживаются значимо более высокие уровни паранояльности, сенситивности, а также эзотерического и категорического типов мышления. Это может представлять собой способ совладания с непереносимыми уровнями тревоги и страха, при котором они перестают осознаваться как собственные переживаемые аффекты и начинают проецироваться вовне, что и является механизмом работы паранояльного защитного механизма [3]. В таком случае собственные переживания воспринимаются как закономерная, но вторичная, ответная реакция на враждебные действия окружения. В такого рода случаях часто наблюдается трудность осознания необходимости помощи специалистов области психического здоровья из-за субъективного восприятия причины состояния как лежащей вовне.

Более высокий уровень эзотерического мышления, часто встречающийся у людей, находящихся в ситуациях, возможность влияния на которые крайне ограничена, можно понимать как проявление неосознаваемого поиска опоры, гарантии стабильности.

Объяснение усиления категорического мышления, мышления по принципу «черное/белое», «всё или ничего», также предсказуемо для ситуации, генерирующей уровень неопределенности и тревоги, вызванной ею, который существенно превосходит переносимый для человека. Такого рода эмоциональное состояние может вызывать сложности с восприятием неоднозначности и способствовать поиску более простых, понятных и определенных решений, которые помогают создать хотя бы видимость предсказуемости ситуации и определенности жизни вокруг.

При анализе полученных результатов нам важно помнить о специфике ситуации, в которой была набрана большая часть проанализированных данных. Основной массив был набран к концу января 2021 года, в период недоступности вакцинации для основной части населения, то есть, когда у людей не было активного способа защитить себя, снизить вероятность тяжелого протекания заболевания. В такой ситуации, усиление использования копинг-стратегий по типу отрицания у людей, чья профессиональная деятельность не поддается цифровизации, является закономерным проявлением функционирования когнитивных стратегий по преодолению когнитивного диссонанса при вынужденном нахождении в пролонгированной ситуации, угрожающей жизни и здоровью.

Другое объяснение объективно более благополучного психического состояния людей, чья профессиональная деятельность поддается цифровизации, может быть получено из рассмотрения групп цифровизируемых профессий. Так, обычно в них чаще встречаются высококвалифицированные и высокооплачиваемые специалисты, доход которых даже в ситуации пандемии достаточно стабилен. Кроме того, вероятно, это жители больших городов, где доступнее высококвалифицированная медицинская помощь и больше возможности для дистанционного заказа продуктов и необходимых товаров.

Выводы. Из-за генерации ситуацией пандемии высокого уровня стресса цифровизация профессиональной деятельности, снижая риск заражения, не избавляет человека полностью от эмоциональной реакции на ситуацию, однако, создавая более безопасные условия, дает возможность переживать тревогу на переносимом для ее осознания уровне. Одновременно с этим, отсутствие возможности цифровизации профессиональной деятельности, с одной стороны, генерирует более высокий уровень стресса, что приводит к нарушениям восприятия происходящего (усиление категоричности мышления, паранояльность, сенситивность, усиление эзотерического мышления), а с другой, может, за счет наличия общения с другими людьми лицом-к-лицу может создавать ощущение «группы поддержки», способствуя десенсибилизации к ситуации и снижению восприятия серьезности ситуации.

Представленные результаты свидетельствуют о существенном влиянии цифровизации, как орудия, преобразующего действительность, на психическое состояние и, по всей видимости, поведение, человека.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 324 с.
2. *Ениколопов С. Н., Лебедев С. В.* Адаптация методик исследования посттравматических стрессовых расстройств // Психологическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 19–38.
3. *Мак-Вильямс Н.* Психоналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе. – М.: Класс, 2015. – 592 с.
4. *Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K.* Assessing coping strategies: a theoretically based approach // *Journal of Personality and Social Psychology.* – 1989. – Vol. 56, Issue 2. – Pp. 267–283.
5. *Derogatis L. R., Spitzer R. L.* The SCL-90-R and the Brief Symptom Inventory (BSI) in Primary Care // *Handbook of psychological assessment in primary care settings* / Eds. Maruish M. E. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – Pp. 297–334.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ИЛИ РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ – ВЫБОРЫ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Большунова Наталья Яковлевна,

д-р психол. наук, проф.,

проф. кафедры общей психологии и истории психологии,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Новосибирск, Россия,

e-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Аннотация. В статье дан анализ позитивных и негативных аспектов цифровизации в отношении развития личности, показаны результаты эмпирических исследований, сформулировано представление о цифровой среде как новой среде существования человека. Выделены требования к организации развивающей цифровой среды и к выполнению взрослым функций опосредования в условиях цифровизации.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровизация образования, риски цифровизации, развивающие возможности цифровой среды, посредническая роль взрослого в условиях цифровизации.

ORGANIZATION OF THE DIGITAL ENVIRONMENT OR DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE – DIGITAL EDUCATION ELECTIONS

Natalia Ya. Bolshunova,

Dr. Sci. (Psychology), Prof.,

Prof. of the Department of General Psychology

and History of Psychology,

Novosibirsk State Pedagogical University,

Novosibirsk, Russia,

e-mail: nat_bolshunova@mail.ru

Abstract. The article analyzes the positive and negative aspects of digitalization in relation to personality development, shows the results of empirical research, formulates the idea of the digital environment as a new environment for human existence. The requirements for the organization of a developing digital environment and the opportunities for adults to perform mediation functions in the context of digitalization are highlighted.

Keywords: digital environment, digitalization of education, risks of digitalization, developing opportunities of the digital environment, intermediary role of an adult in the context of digitalization.

* Исследование выполнено в рамках проекта № 19-29-14177 Динамика нейро-когнитивного, эмоционального и личностного развития подростков в условиях системной цифровизации школьного образования.

«Магия» цифровизации становится очередной идеологемой современности: цифровизация образования, благодаря чему должны быть решены все его проблемы, среды обитания человека, посредством чего должен коренным образом измениться быт и все при этом станут счастливы («умный город», «умный дом» и пр.), цифровизация производства и экономики, что освободит человека от труда... «Эффективность, инновации и скорость мира, подключенного к цифровым технологиям, могут расширить возможности для всех, включая тех, кто исторически был маргинализован», – пишут в предисловии авторы доклада «Эпоха цифровой взаимозависимости: доклад Группы высокого уровня Генерального секретаря ООН по цифровому сотрудничеству» [27].

Отмечая негативные аспекты («Современные технологии могут быть использованы для подрыва безопасности и нарушения конфиденциальности» [27]), авторы оптимистично полагают, что возможности человеческого прогресса возобладают над проблемами, «если мы объединимся в духе сотрудничества и инклюзивности» [27]¹.

Однако психологический анализ проблем человека, связанный с стремительным разрастанием новой среды его обитания, свидетельствует, что риски цифровизации проявляются не только в отношении правовой безопасности личности и общества или в нарушении конфиденциальности человека, но могут породить множество других вызовов и сложностей.

Согласно данным Internetworldstat (ИнтернетВорлдСтат) в мире на 2022 год Международным интернет-агентством зарегистрировано 5,473,055,736 пользователей интернетом (69.0 % жителей Земли) [29]. (Сравните, например, 50,1 % или 3.675.824.813 жителей в 2016 г.) [28]. Это означает, что речь идет о стремительном расширении новой цифровой среды обитания человечества. Это проявляется, в том числе в появлении так называемой лингвистики 2.0, связанной с «общением от клавиатуры к экрану», характеризующейся некоторой спецификой (коммуникация 2.0) [9]. Появление новой среды институализировано в ряде терминах: интернет-коммуникация, виртуальное пространство, интернет-лингвистика, сетевая личность и психика, интернет мышление и т.д.

Наши исследования, основанные на наблюдениях и анкетировании родителей, молодежи свидетельствуют, что погружение детей в цифровую среду начинается уже в раннем детстве, это происходит с подачи родителей, которым удобно,

¹ «...Наш динамичный цифровой мир срочно нуждается в улучшении цифрового сотрудничества... Мы живем в эпоху цифровой взаимозависимости. Такое сотрудничество должно быть основано на общечеловеческих ценностях, таких как инклюзивность, уважение, ориентированность на человека, права человека, международное право, прозрачность и устойчивость. В периоды быстрых изменений и неопределенности, таких как сегодня, эти общие ценности должны быть общим светом, который помогает нам ориентироваться» [27].

что дети «самозаняты»²; Анкетирование студентов психологов Новосибирска и Новокузнецка (60 респондентов) выявило, что несколько более 50% «постоянно находятся в сети», остальные заходят в интернет пять и более раз в день [4].

Вынужденное ускоренное введение дистанционного обучения и различных форм онлайн работы подхлестнули дискуссии о характере воздействия цифрового мира на жизнь человека, особенно на становление детской личности. Последнее существенно, поскольку именно через организацию среды по Л.С. Выготскому возможно подлинное обучение и воспитание: «Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [8, с. 83]. В то же время, если тысячелетний опыт взаимодействия со средой предметной, собственно социальной и культурной позволяет взрослым осуществлять функцию посредничества и управления развитием ребенка посредством организации среды его жизни, то в отношении цифровой среды вследствие стремительности ее вторжения в жизнь, такого опыта нет, что порождает ошибки и просчеты, растерянность и пр. Существует даже мнение об утрате современным взрослым посреднической функции и вместе с этим нарастании кризиса детства и его исчезновении [26, 30, 32 и др.]

Философы, лингвисты, культурологи, политологи, психологи, педагоги, описывающие и исследующие «новую цифровую реальность» [1], «новое измерение существования социальной коммуникации» [13], новую среду обитания человека [21], выражают весьма неоднозначное отношение к ее последствиям [11, 24]: от преимущественно настороженного и негативного [22] до вполне положительного [3, 13 и др.]. Настороженная позиция в отношении последствий цифровизации обусловлена предвидением возможных катастрофических изменений в психологии человека и общества, в культуре и общении, обусловленных деонтологизацией жизни человека [18, 23 и др.], поскольку «присутствие в мире» определяется не личностным переживанием, но формализуется по некоторому алгоритму, «схеме, извне полученной человеком» [22, с. 242]. Е. И. Горошко, например, перечисляя специфические особенности цифровых коммуникаций, отмечает, что их отличает анонимность, и вследствие этого нередко раскрепощенность, агрессивное вербальное поведение, троллинг и пр.; размытость между публичным и приватным; сверхконнективизм и субъективность, сопровождающиеся отсутствием возможности проверки информации на достоверность; проблемы с определением авторства текста и контента и пр. [9]. Особенно важно, что исследователи отмечают также нарастание конфликта традиционных нравственных ценностей и ценностей информационного общества [2]. Таким образом, цифровизация грозит ущемлением суверенитета, личной свободы и стирания границ «Я», о чем предупреждает Е. Замятин в ан-

² Встречается также ситуации, когда даже родители школьников не допускают их к компьютеру, что также не желательно, поскольку с одной стороны, делает ребенка своеобразным изгоем перед сверстниками, с другой, – ребенок оказывается интернет-беспомощным, а следовательно податливым влияниям виртуального мира.

тиутопии «Мы», где «Благодетель» оцифрованного мира весьма откровенно говорит номеру Д-503: «Я спрашиваю: о чем люди – с самых пеленок – молились, мечтали, мучились? О том, чтобы кто-нибудь раз навсегда сказал им, что такое счастье – и потом приковал их к этому счастью на цепь. Что же другое мы теперь делаем, как не это?». В этом «раю уже не знают желаний, не знают жалости, не знают любви, там – блаженные с оперированной фантазией...» [10, с. 170].

Оптимисты же цифровизации полагают, что наличие отлаженных сетевых взаимодействий отвечает цивилизационным вызовам и поможет справиться с проблемами современного общества: с лавинно нарастающим объемом информации, неопределенностью будущего, восприятием изменяющихся пространственно-временных отношений и пр., а также обеспечит соответствующее современным требованиям обустройство обыденной жизни, создание образовательных технологий и пр. [3, 13, 17 и др.]. Для решения этих проблем требуется соответствующее техническое оснащение и овладение пользователями необходимыми компетенциями.

Однако современные исследования психологов свидетельствуют, что цифровизация уже проявляет себя рядом негативных явлений в развитии личности, психики, эмоциональной сферы детей и подростков, в том числе актуализируя транспозицию социальных отношений, бытующих в виртуальной среде, в реальный мир, что усугубляет психологические, личностные проблемы.

Зависимость от происходящего в виртуальном мире проявляется в доминанте самопрезентации и склонности к рейтинговой самооценке, зависимой не столько от подлинных достижений, сколько от количества кликов, сделанных чужими людьми, в эмоциональной холодности и атрофия сочувствия, уважения и интереса к индивидуальности другого, обуславливаемая анонимностью коммуниторов, в снижении *личной* ответственности за вторжение в сферу смыслов Другого. Эти явления сопровождаются оскудением внутреннего мира пользователей интернет сетей, что проявляется в популярности «грязных» блогов и блогеров, нарастает отчужденность, беспомощность в реальном общении, сопровождаемые недоверием к подлинным человеческим проявлениям Другого [12, 15, 22].

Наши исследования (две группы испытуемых юношеского возраста, являющиеся активными – 33 человека и неактивными – 37 испытуемых, пользователями социальной сети вконтакте, сравнивались по личностным особенностям, диагностируемым по тестам СЖО Д.А. Леонтьева, «Большая пятерка» 5PFQ в русскоязычной адаптации А.Б. Хромова, методике Ш. Шварца) показывают, что в целом *активные* пользователи характеризуются более выраженной импульсивностью, капризностью, эгоистичностью, им более свойственна обособленность, холодность в отношении других людей, склонность убежать от реальности, неудовлетворенность прожитой частью жизни, у них менее выражены уважение и ответственность за культурные и религиозные обычаи и традиции; тогда как *неактивные* пользователи более эмоционально устойчивы и менее эгоистичны, более отзывчивы, способны к сопереживанию и сотрудничеству, ответственности за взятые на себя обязательства [16]. В то же время у активных пользователей наблюдается также более высокий уровень доброты и доброжелательности в отношении близких, склонность

к гедонизму, стремление к новизне и изменениям, потребность в смысле жизни. Такие противоречивые данные, полученные при исследовании личности активных пользователей, вероятно, свидетельствуют о незрелости личности, наличии психологических проблем.

Сходные данные были получены в дипломной работе П.А. Смаглюк, выполненной под нашим научным руководством. Согласно этим данным, для юношей и девушек, которым свойственен высокий уровень зависимости от смартфона (номофобия), характерны эмоциональная нестабильность и импульсивность, повышенная потребность во внимании и поддержке, избегание конфликтов, склонность к развлечениям, снижение ответственности за ситуацию и свою жизнь [20].

Приведенные данные свидетельствуют, что проблема цифровизации, в том числе в сфере образования, не только и не столько в технологической оснащенности или наличии соответствующих компетенций, а в предотвращении ее негативных последствий и разработке психолого-педагогических рекомендаций и адекватных развивающих технологий для использования цифровой среды с целью обучения и воспитания.

Цифровая компетентность несомненно полезна современному человеку, она задает определенные преимущества в разных сферах жизни (материальная обеспеченность, большая свобода в выборе профессии и места работы, престиж, бытовые удобства и пр.), однако без специальной работы по введению ребенка в цифровую среду и овладения ею, обретения им субъектности в отношении виртуального мира, существует опасность психологических трансформаций личности, сопровождающихся утратой таких необходимых для нормального развития человека качеств, как интимность в общении, подлинность переживаний, способность к новизне и творчеству и пр. [7, 19], и подмена их «социальной технологичностью» [22, с. 244].

При массовой психологически и социокультурно не подготовленной цифровизации появляется опасность разрушения социального, социокультурного и предметного пространства жизни, человек становится функцией, «винтиком» глобальных виртуальных сетей, маргинальным обезличенным, анонимным сетевым «существом» [23]. Исчезает возможность подлинного Диалога с Другим (не с анонимным аватаром или глобальной имперсональной системой), и внутреннего диалога, в которых и происходит актуализация человеческой интимности, обнаружение внутреннего мира, границ Я и не-Я [6].

Появление новой среды развития человека актуализирует ряд вопросов. Необходимо понять, в чем проявляются именно развивающие функции цифровой среды (а не вспомогательные или замещающие человека), что значит обрести в ее отношении субъектность, как предотвратить возможное негативное ее влияние и в чем оно может состоять, разработать способы эффективной организации цифровой среды для детей разного возраста, разработать специфические цифровые развивающие технологии и пр. Одним из наиболее важных вопросов в контексте методологии культурно-исторического подхода, является проблема опосредствования взрослым развивающей функции цифровой среды.

Рассмотрим некоторые возможности.

Одной из важнейших функций цифровой среды является расширение возможностей работы с информацией. Однако ее отбор в соответствии с познавательной задачей, возрастными возможностями, нравственно позитивным содержанием, нравственно опосредованное использование востребует взаимодействия со взрослым как носителем социокультурных образцов и способов человеческого мышления.

Цифровизация, во-вторых, предоставляет широкие возможности для моделирования тех или иных процессов с целью их изучения. Для эффективности этого метода развития, модель должна находиться в зоне ближайшего развития детей, границы которой могут быть определены только хорошо подготовленным взрослым. Такого рода цифровые технологии описаны, например, в статье Нила Мерсера, Сары Хеннесси и Пола Уорвика [31] в контексте совершенствования метода «Исследовательского разговора» программы «Думаем вместе» («Thinking Together»), который применялся в Английских школах еще в 60-х годах прошлого века [31]. Ресурсы цифровых технологий были использованы авторами для создания компьютерных программ, посредством которых школьникам индивидуально предъявляются ситуации и модели диалога, ориентированные на рефлексию и развитие способности к диалогу.

Цифровые технологии можно применять для развития различных психических функций. Например, программируя возможность быстрого получения обратной связи и коррекции ошибок, можно более эффективно обучать навыкам, развивать саморегуляцию.

Они, при посредующей роли взрослого, могут быть использованы для исследования поведения какого-либо объекта при изменяющихся условиях, т.е. для развития исследовательской деятельности школьников [25].

Безусловно, информационные технологии дают шанс восполнения нарушенных психофизических функций (зрение, слух, движения и пр.) в условиях инклюзивного обучения.

Однако при всех позитивных возможностях цифровизации остается риск возникновения интернет созависимости, сопровождающейся появлением негативных сторон личности: разрушение границ образа Я, коммуникативные трудности, ценностно-смысловые и эмоционально-волевые изменения и пр., что в целом можно квалифицировать как утрату субъектности в отношении цифровой среды. Для предупреждения таких рисков необходима специальная работа, предваряющая и сопровождающая все дисциплины, связанные с обучением информатике. Подросток, юноша должен иметь представление о рисках взаимодействия с виртуальной реальностью, владеть способами рефлексии своих взаимоотношений с виртуальным миром в контексте ценностно-смыслового горизонта человеческой культурой, и уметь регулировать эти отношения. Выступая в роли эксперта в отношении этого взаимодействия, вступая в диалог с реальным и виртуальным миром, подросток и юноша может выявлять необходимые или, напротив, неприемлемые именно для

него взаимодействия с цифровым пространством, одновременно актуализируя самопознание и саморазвитие. Иначе говоря, посредническая позиция взрослого состоит в развитии субъектного отношения подростка к цифровому миру.

На наш взгляд, своевременным в отношении процесса цифровизации остается методологический принцип инженерной психологии, сформулированный еще Б.Ф. Ломовым: приспособление техники к психологическим возможностям человека [14], а не подстраивание человека к техническому устройству (цифровой среде). Следование этому принципу позволит использовать богатейшие возможности цифровой среды для совершенствования мира.

Список литературы

1. Аузан А. Цифровая экономика: человеческий фактор [Электронный ресурс]. – URL: <https://polit.ru/article/2019/06/25/auzan/?fbclid=IwAR1n2nK0FIk2aj8YJjqjUjzLWdVa9UK2oBtIxM4O6QWNGElyC4uYVQ9LqF4> (дата обращения: 20.08.2022).
2. Байчик А. В. Ценностный конфликт: особенности динамики в массмедийном пространстве // Конфликтология. – 2020. – Т. 15, № 2. – С. 174–193.
3. Берулава Г. А. Теория сетевого образования как новая методологическая платформа высшего образования [Электронный ресурс] // Гуманизация образования. – 2012. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-setevogo-obrazovaniya-kak-novaya-metodologicheskaya-platforma-vysshego-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 18.08.2022).
4. Большунова Н. Я. Возможности цифровой среды как средства актуализации внутреннего диалога и самораскрытия личности // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: монография / отв. ред. В. С. Чернявская. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – С. 178–189.
5. Большунова Н. Я., Андронов А. В. Психолого-педагогические требования к применению цифровых технологий в сфере образования // Самореализация личности в эпоху цифровизации: глобальные вызовы и возможности: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 29–30 марта 2022 г.) / под ред. С. И. Кудинова, С. С. Кудинова. – М.: Изд-во РУДН, 2022. – С. 23–28.
6. Большунова Н. Я., Устинова О. А. «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016 г.): Альманах Научного архива Психологического института. – Вып. 8. – М.; СПб.: Нестор-История, 2016. – С. 341–354.
7. Бродовская Е. В., Домбровская А. Ю., Пырма Р. В., Сияков А. В., Азаров А. А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2019. – № 1. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2019.1.11>
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
9. Горошко Е. И. Новые тенденции в развитии интернет-лингвистики: общение от клавиатуры (звука) к экрану (звуку) // Верхневолжский филологический вестник. – 2016. – № 4. – С. 148–153.
10. Замятин Е. И. Мы. – М.: Изд-во «Э», 2016. – 224 с.
11. Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография / О. Н. Астафьева, Л. Б. Зубанова, Н. Б. Кириллова, Е. В. Никонорова, О. В. Шлыкова и др.; отв. ред. Н. Б. Кириллова. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2019. – 292 с.
12. Крупеникова Л. Ш., Курбатов В. И. Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и интернет-фобии [Электронный ресурс] // Инженерный вестник Дона. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (дата обращения: 22.08.2022).

13. *Леушкин Р. В.* Виртуальное социальное пространство: понятийная база исследования // *Философская мысль*. – 2017. – № 7. – С. 54–63. DOI: <https://doi.org/10.25136/2409-8728.2017.7.19312>
14. *Ломов Б. Ф.* Человек и техника. – М.: Советское радио, 1966. – 464 с.
15. *Малыгин В. Л., Меркурьева Ю. А., Искандирова А. Б., Пахтусова Е. Е., Прокофьева А. В.* Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России*. – 2015. – № 4 (33). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tsennostnyh-orientatsiy-u-podrostkov-s-internet-zavisimym-povedeniem> (дата обращения: 23.08.2022).
16. *Матвиенко А. В., Большунова Н. Я.* Личностные черты и особенности ценностно-смысловой сферы пользователей социальной сети Вконтакте // *Развитие человека в современном мире: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 19–21 апреля 2016 г.): в 2 ч. / под ред. Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой*. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – Ч. 1. – С. 141–148.
17. *Назарчук А. В.* Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества // *Вопросы философии*. – 2012. – № 9. – С. 56–66.
18. *Полянкина С. Ю.* Онлайн-образование: реонтологизация или деонтологизация // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 67–89. DOI: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200105>
19. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Т. 1. Пузыри / пер. К. В. Лошевского. – СПб.: Наука, 2005. – 652 с.
20. *Смаглюк П. А.* Личностные особенности студентов с зависимостью от смартфона: выпускная квалификационная работа / науч. руководитель Н. Я. Большунова. – Новосибирск: НГПУ, 2022. – 61 с.
21. *Соколова Н. Л.* Цифровая культура или культура в цифровую эпоху? // *Международный журнал исследований культуры*. – 2012. – № 3 (8). – С. 56–76.
22. *Фортуатов А. Н., Бокова А. В., Егоров В. И.* Поствиртуальный человек: есть ли надежда на социокультурное возрождение? // *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. – 2014. – № 6. – С. 87–101.
23. *Фортуатов А. Н.* Взаимодействие субъектов социальной коммуникации в медиареальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 45 с.
24. *Шенцева Е. А.* Социальная онтология сквозь призму сетевого дискурса // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2012. – № 4. – С. 63–70.
25. *Возможности и риски цифровой среды: сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л. Ф. Обухова)* (Москва, 12–13 декабря 2019 г.): в 2 т. Т. 1. – М.: Изд-во МГППУ, 2019. – 451 с.
26. *Ярин А., Постман Н.* Исчезновение детства [Электронный ресурс] // *Отечественные записки*. – 2004. – № 3. – URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (дата обращения: 11.09.2022).
27. *The Age of Digital Interdependence: Report of the UN Secretary-General's High-level Panel on Digital Cooperation* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.un.org/en/pdfs/DigitalCooperation-report-for%20web.pdf> (дата обращения: 05.03.2022).
28. *Internet world stat. 2016.* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm> (дата обращения: 08.09.2022).
29. *Internet Usage Statistics. The Internet Big Picture. World Internet Users and 2022 Population Stats* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm> (дата обращения: 08.09.2022).
30. *Elkind D.* *Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. 2001. 288 p.
31. *Mercer N., Hennessy S., Warwick P.* Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry // *International Journal of Educational Research*. – 2019. – Vol. 97. – Pp. 187–199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.007>
32. *Postman N.* *The Disappearance of Childhood*. – New York: Vintage Books, 1994.

ЦИФРОВЫЕ СЛЕДЫ LLL: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ СТУДЕНТА ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА

Бубновская Олеся Владимировна,
*канд. психол. наук, зав. лабораторией
междисциплинарных исследований безопасности и риска,
Дальневосточный федеральный университет,
Владивосток, Россия,
e-mail: bubnovskaia.ov@dvfu.ru*

Аннотация. Представлены результаты анализа данных профдиагностики студентов зрелого возраста, обучающихся на программах дополнительного профессионального образования, полученных с применением компьютерного комплекса «Профкарьер». Выявлены особенности психологического профиля слушателей зрелого возраста (40+) с учетом пола в контексте онлайн-обучения.

Ключевые слова: цифровизация, непрерывное образование, психологический профиль, данные, онлайн-обучение, зрелый возраст.

DIGITAL TRACES OF LLL: PSYCHOLOGICAL PROFILE OF MIDDLE-AGED STUDENTS

Olesya V. Bubnovskaya,
*Cand. Sci. (Psychology),
Head of Laboratory Interdisciplinary Safety and Risk Research,
Far Eastern Federal University,
Vladivostok, Russia,
e-mail: bubnovskaia.ov@dvfu.ru*

Abstract. The results of the analysis of the students' profile in the programs of additional professional education obtained with the help of professional diagnostics using the computer complex "Profkar'era" are presented. The psychological profile peculiarities of male and female students in the middle age (40+) are considered in the context of online learning.

Keywords: digitalization, life-long learning, psychological profile, data, online learning, middle age.

Цифровизация непрерывного образования включает разные направления [5, с. 4] – дистанционное образование, практики хранения и поиска образовательного контента, оценка образовательных результатов, визуализация данных и другие.

Применение дистанционных технологий и форм (онлайн-обучение) особенно актуально в условиях реализации программ дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) для взрослых, что требует учета психологических и психофизиологических особенностей слушателей зрелых возрастов, включая их мотивацию, профессиональные и карьерные ориентации, интеллектуальные способности и личностные черты.

У слушателей программ ДПО с использованием дистанционных технологий онлайн-обучения выделяют такие специфические черты, как самостоятельность, самоуправляемость и самообразование, самовоспитание, саморазвитие, наличие жизненного и профессионального опыта, который становится источником обучения [4, с. 12-13]. При этом необходимо отметить, что у взрослых обучающихся ниже объемы памяти, концентрация внимания, но лучше, чем у молодых людей, развиты навыки мышления, они больше придают значение целесообразности и осмысленности того, что изучают [1, с. 38].

Выготский Л. С. связывал возрастное развитие личности с возникновением новых качеств или свойств, а также знаний, навыков, которых не было на предыдущей стадии [2, с. 249]. Развитию способствует окружающая личность социальная среда, та социальная ситуация, в которой человек находится и которая его воспитывает и обучает. Социальная среда современного человека насыщена, отличается неопределенностью, постоянными и быстрыми переменам, которые требуют гибкости, адаптивности и эффективной реакции на вызовы. Это относится и к обучающей среде и ее вызовам цифровизации, готовность к которой требует от взрослых обучающихся развития таких качеств, которые, возможно, ранее не были востребованными.

В литературе также уделяется внимание факторам эффективности обучения в онлайн-форматах, к важнейшим предикторам которой относят внутреннюю и внешнюю мотивацию (ориентация на общественное мнение, чувство долга и т.д.), интеллект, личностные качества (доброжелательность, добросовестность и эмоциональная восприимчивость – как положительные, тревожность и незащищенность – как отрицательные факторы), учебный стаж, открытость опыту [3, с. 317].

Следует отметить, что онлайн-форматы активно применяются в непрерывном образовании взрослого населения в рамках федеральных программ, например, в проекте «Содействие занятости», направленном на обеспечение повышения квалификации граждан, усиление их востребованности на рынке труда, расширение возможностей смены профессии и т.д. [2]. В программах дополнительного образования здесь используются инструменты LMS как для управления образовательным контентом, так и для ведения занятий и коммуникации со слушателями [6].

Контингент слушателей образовательных программ может отличаться по возрасту и социальному статусу (пенсионеры, предпенсионеры, женщины в декрете, безработные), целям обучения (смена профессии, трудоустройство, начало своего дела и т.п.), но, как правило, сходен по потребности получения конкретных практических навыков и востребованной профессии. Особенности и эффективность обучения данного контингента при помощи онлайн-технологий является пока слабо изученными.

Цель исследования – выявить особенности психологического профиля обучающихся зрелого возраста (40+) в контексте цифровизации процесса непрерывного образования по программам ДПО.

Выборку исследования составили слушатели программ ДПО, реализуемых на базе Дальневосточного федерального университета в 2021 году в рамках федерального проекта «Содействие занятости», 2019-2024 [web] в количестве 1188 человек. Из них диагностику прошли 63 слушателя (мужчины – 22%, женщины – 78%), средний возраст – 35 лет, обучавшиеся по программе повышения квалификации «Agile-коуч: коммуникации, эмоциональный интеллект и гибкие навыки как основа эффективного управления» (144 часа, 76 человек). Для анализа профиля отобраны обучающиеся в возрасте от 40 лет и старше – 25 человек (мужчины – 40%, женщины – 60%), средний возраст – 45 лет.

Сбор данных проводился диагностическими методами при помощи компьютерного комплекса «Профкарьера», разработанного Центром тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [7], в анализ включены жизненные установки, карьерные интересы, интеллектуальные способности, трудовая мотивация и личностные качества.

Методы обработки и анализа данных включали описательную статистику, статистические критерии сравнительного (U-критерий Манна-Уитни) и корреляционного (коэффициент корреляции Спирмена) анализа.

Анализ средних значений факторов профиля личности слушателей с учетом пола (табл. 1) позволяет увидеть особенности обучающихся зрелого возраста, выделив их выраженные черты для оценки значимости различий.

Таблица 1

Факторный профиль слушателей с учетом пола (средние значения)

Характеристики	Общее	Женщины	Мужчины
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Жизненные установки			
<i>Активная целеустремленность</i>	6.5	6.9	5.7
<i>Ответственность</i>	6.0	6.3	5.5
<i>Творческая свобода</i>	5.4	5.4	5.6
Профессиональные интересы			
<i>Менеджер</i>	7.5	7.5	7.5
<i>Аналитик</i>	6.5	6.5	6.7
<i>Администратор</i>	6.2	5.8	6.8
<i>Предприниматель</i>	5.8	6.1	5.31
<i>Инноватор</i>	5.6	5.8	5.28
<i>Коммуникатор</i>	4.4	4.6	4.1
<i>Функционалист</i>	4.3	4.2	4.5
<i>Специалист</i>	4.2	3.9	4.5
Интеллект			
<i>Эрудиция</i>	6.0	5.7	6.4
<i>Зрительная логика</i>	5.3	5	5.8
<i>Лексика</i>	5.2	5.2	5.1
<i>Внимание</i>	5.1	5	5.3
<i>Вычисления</i>	4.7	5	4.4
<i>Абстрактная логика</i>	4.5	4.3	4.7

1	2	3	4
Мотивация			
<i>Преодоление</i>	6.0	5.9	6.2
<i>Достижения</i>	5.9	5.8	6
<i>Определенность</i>	5.8	5.6	6
Интерес	5.6	6	5.1
Творчество	5.6	5.5	5.7
Взаимоотношения	5.6	5.6	5.6
Деньги	5.5	5.3	5.8
Внешняя	5.4	5.1	5.9
Престиж	5.2	5.1	5.3
Комфорт	4.6	4.8	4.3
Личность			
<i>Планомерность</i>	6.9	6.9	6.8
<i>Мышление</i>	6.5	5.9	7.3
<i>Доминантность</i>	6.4	6.1	6.7
Экстраверсия	5.9	6.7	4.8
Интуиция	4.2	4.1	4.5

Относительно средних значений наиболее выражены жизненные установки Активная целеустремленность (6.5) и Ответственность (6.0), значения которых выше у женщин, чем у мужчин (6.9 и 5.7, 6.3 и 5.5, соответственно).

Для трудовой мотивации слушателей зрелого возраста характерна ориентация на Преодоление (6.0 – общий балл, 6.2 – у мужчин, 5.9 – у женщин), Достижения (5.9, мужчины – 6, женщины – 5.8) и Определенность (5.8, мужчины – 6, женщины – 5.6). Наименее выражены мотивы Денег (5.5, мужчины – 5.8 и женщины – 5.3), Внешняя мотивация (5.4, мужчины – 5.9 и женщины – 5.1), Престижа (5.2, мужчины – 5.3, женщины – 5.1) и Комфорта (4.6, женщины – 4.8, мужчины – 4.3).

Из личностных черт для слушателей более характерна Планомерность (6.9 – общий балл и балл женщин, 6.8 – мужчины), ориентация на Мышление, а не Чувства (6.5), в большей степени у мужчин, чем у женщин (7.3 и 5.9, соответственно) и склонность к Доминантности (6.4, мужчины – 6.7, женщины – 6.1), при слабой выраженности Интуиции (4.2, 4.5 – мужчины, 4.1 – женщины). Экстраверсия (5.9) более выражена у женщин, чем у мужчин (6.7 и 4.8 соответственно).

Из интеллектуальных качеств наиболее выражены в целом и с учетом пола Эрудиция (6.0, 6.4 – мужчины, 5.7 – женщины), Зрительная Логика (5.3, 5.8 – мужчины, 5 – женщины), Лексика (5.2 – общее и женщины, 5.1 – мужчины) и Внимание (5.1, 5.3 – мужчины, 5 – женщины), наименее – Вычисления (4.7, 5 – женщины, 4.4 – мужчины) и Абстрактная логика (4.5, 4.7 – мужчины, 4.3 – женщины).

В профессиональных интересах у слушателей ДПО доминирует *Менеджер* (7.5 – общий балл и с учетом пола), *Аналитик* (6.5 – общий, женщины, 6.7 – мужчины) и *Администратор* (6.2, 6.8 – мужчины, 5.8 – женщины), что может говорить о стремлении слушателей к руководящей работе по разным причинам, возможно,

в силу необходимости и внешних факторов. При этом высокие значения профессионального интереса *Менеджер* выявлены у 76% слушателей (58% – женщины, 42% – мужчины), *Администратор* – у 44% (45% – женщины, 55% – мужчины) и *Аналитик* – у 40% (60% – женщины, 40% – мужчины). Отметим также, что более четверти слушателей (28%) имеют высокий уровень выраженности карьерного интереса *Инноватор* (71% – женщины, 29% – мужчины), *Предприниматель* также более свойственен женщинам (5.8 – общий, 6.1 – женщины, 5.31 – мужчины).

Менее всего у слушателей выражены профессиональные интересы *Коммуникатор* (4.4 – общий балл, 4.6 – женщины, 4.1 – мужчины), *Функционалист* (4.3 – общий балл, 4.5 – мужчины, 4.2 – женщины) и *Специалист* (4.2, 4.5 – женщины, 3.9 – женщины).

В целом, анализ психологического профиля позволяет заключить, что слушатели программ ДПО ориентированы в профессиональной деятельности в большей степени на устойчивость и определенность, чем на творчество и новизну, что может проявиться в отношении к онлайн-форматам обучения. Но вместе с тем, обучающиеся имеют выраженную мотивацию на преодоление и достижения, что может способствовать адаптации и продуктивному освоению онлайн-инструментов.

Сравнительный анализ с факторным профилем личности студентов бакалавриата с использованием Н-критерия Краскела-Уоллиса показал значимые различия обучающихся разных возрастов в выраженности жизненной установки *Активная целеустремленность* ($H=13.9353$, $p\leq 0.001$), профессиональных интересов *Менеджер* ($H=9.0447$, $p\leq 0.05$), *Коммуникатор* ($H=28.0548$, $p\leq 0.001$), *Специалист* ($H=12.0129$, $p\leq 0.001$), *Функционалист* ($H=9.1703$, $p\leq 0.01$), *Аналитик* ($H=26.7151$, $p\leq 0.001$) и *Администратор* ($H=11.5125$, $p\leq 0.001$), интеллектуальных качеств – *Зрительная* ($H=6.718$, $p\leq 0.01$), и *Абстрактная* ($H=18.1727$, $p\leq 0.001$) *логики*, а также *Внимание* ($H=7.383$, $p\leq 0.01$), *стремления к Комфорту* в структуре мотивации ($H=10.2244$, $p\leq 0.01$) и личностных черт *Мышление* ($H=21.6841$, $p\leq 0.001$), *Интуиция* ($H=27.3593$, $p\leq 0.001$) и *Планомерность* ($H=16.0885$, $p\leq 0.001$).

Как видно из анализа, слушателей отличает от студентов целеустремленность (средние значения – 6.5 и 4.7), ярко выраженный интерес к управленческой (7.5 и 5.1), административной (6.1 и 4.8) и аналитической сферам (6.5 и 4.4), они в меньшей степени хотят быть специалистами (4.1 и 5.5) и выполнять функциональную работу (4.3 и 5.3), имеют менее выраженный интерес к профессиям, связанным с коммуникациями (4.4 и 6.6). При этом у студентов сильнее ориентация на комфорт (6 и 4.6) в мотивации трудовой деятельности. По интеллектуальным качествам студенты обладают более развитой зрительной (5.9 и 5.3) и абстрактной логикой (6.4 и 4.5), а также вниманием (5.8 и 5.1), что может быть связано с возрастными особенностями. Личность слушателей отличает ориентация на мышление (6.5 и 4.6) и планомерность (6.9 и 5), в то время, когда студенты больше полагаются на интуицию (6.4 и 4.2), что, вероятно, связано и жизненным опытом.

Проведенный сравнительный анализ с использованием критерия Манна-Уитни выявил особенности профиля слушателей с учетом пола в выраженности

жизненной установки *Активная целеустремленность* ($U_{эмп}=44$ при $p \leq 0.05$), личностных черт *Мышление* ($U_{эмп}=37$ при $p \leq 0.05$) и *Экстраверсия* ($U_{эмп}=35.5$ $p \leq 0.05$), у мужчин и женщин, остальные половые различия носят случайный характер. С учетом характера распределения данных был проведен сравнительный анализ выраженности интеллектуальных качеств *Лексика*, *Зрительная логика*, *Внимание* в структуре интеллекта, мотивов *Творчество* и *Деньги* и *Мышления* в структуре личностных черт с использованием критерия t-Стьюдента, который не выявил значимых различий в профилях мужчин и женщин по данным параметрам.

Для уточнения связей характеристик психологического профиля с профессиональными интересами (МН – Менеджер, ПР – Предприниматель, КМ – Коммуникатор, ИН- Инноватор, СП – Специалист, ФК – Функционалист, АН – Аналитик, АД – Администратор) проведен корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена (таб. 2), так как обучение слушателей предполагало возможную смену профессиональной деятельности и выбор оптимальной траектории личностно-профессионально развития.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа профессиональных интересов с характеристиками профиля слушателей (критерий Спирмена)

Характеристики	МН	ПР	КМ	ИН	СП	ФК	АН	АД
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Жизненные установки								
Активная целеустремленность	0.101	0.202	0.239	0.299	-0.010	-0.178	-0.470**	-0.340*
Творческая свобода	-0.125	0.135	-0.323	0.496**	0.293	-0.510**	-0.038	-0.286
Ответственность	-0.206	-0.236	0.208	-0.225	-0.102	0.221	0.235	0.160
Структура интеллекта								
Вычисления	-0.019	0.068	0.039	0.086	-0.034	0.146	-0.285	0.027
Лексика	0.113	-0.164	-0.020	0.061	0.019	0.161	-0.221	0.089
Эрудиция	0.096	-0.328	0.050	-0.217	-0.004	0.158	0.053	0.224
Зрительная логика	-0.145	-0.176	0.109	-0.109	0.133	0.311	-0.181	0.142
Абстрактная логика	-0.102	0.009	0.269	-0.032	-0.004	0.289	-0.288	0.067
Внимание	-0.002	-0.182	0.148	-0.386*	0.067	0.381*	0.082	0.274
Мотивация								
Достижения	-0.016	0.032	-0.181	0.412*	0.203	-0.325	-0.254	-0.136
Внешняя	0.389*	-0.037	0.035	-0.485**	-0.313	-0.053	0.321	0.552**
Интерес	-0.262	-0.087	0.127	0.396*	0.121	0.033	-0.286	-0.279
Определенность	0.089	-0.141	0.136	-0.461*	-0.140	0.417*	0.126	0.208
Комфорт	-0.123	0.101	0.078	-0.250	-0.084	0.137	0.307	-0.069
Творчество	-0.275	0.188	-0.217	0.501**	0.380*	-0.269	-0.250	-0.411*
Деньги	0.169	-0.140	0.125	-0.481**	-0.178	0.298	0.139	0.504**
Взаимоотношения	0.106	-0.015	-0.040	0.190	-0.046	-0.332	0.023	-0.020
Преодоление	0.056	0.085	-0.267	0.423*	0.259	-0.334	-0.310	-0.128
Престиж	0.255	0.056	0.081	-0.249	-0.180	-0.219	0.247	0.260

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Структура личности								
Экстраверсия	0.235	0.271	0.046	0.267	-0.166	-0.340	-0.170	-0.220
Мышление	0.214	0.261	-0.280	-0.103	-0.036	-0.047	-0.055	-0.156
Интуиция	-0.412*	-0.093	-0.248	0.492**	0.488**	-0.056	-0.173	-0.240
Планомерность	0.324	0.222	0.340*	-0.258	-0.370*	-0.035	-0.199	0.092
Доминантность	0.277	0.343*	0.051	0.200	-0.102	-0.274	-0.438*	-0.226

* $p \leq 0.05$ ($r=0.337$), $p \leq 0.01$ ($r=0.466$)

Профессиональные интересы имеют тесные связи ($p \leq 0.01$) с характеристиками профиля: прямую – *Администратор* с Внешней мотивацией и мотивом Деньги и *Специалист* с Интуицией; обратную – *Аналитик* с Активной целеустремленностью и *Функционалист* с Творческой свободой; *Инноватор* – прямую корреляцию с жизненной установкой Творческая свобода, мотивом Творчество, личностной чертой Интуиция и обратную – с Внешней мотивацией и мотивом Деньги.

К более слабым связям ($p \leq 0.05$) интересов относятся: положительные – *Предприниматель* с Доминантностью, *Коммуникатор* – с Планомерностью, *Функционалист* – с Вниманием и мотивом Определенность; отрицательные – *Аналитик* с Доминантностью и *Администратор* с Активной целеустремленностью и мотивом Творчество; *Инноватор* – прямую корреляцию с мотивами Достижения, Интерес и Преодоление и обратную – с мотивом Определенность и Вниманием; *Менеджер* – прямую корреляцию с Внешней мотивацией и обратную – с Интуицией; *Специалист* – прямую корреляцию с мотивом Творчество и обратную – с чертой Планомерность.

Больше всего статистически значимых связей с профессиональными интересами имеют мотивация (13, из них Внешняя мотивация и Творчество – по 3, мотивы Определенности и Денег, мотивы Достижения, Интерес и Преодоление – по 1), черты личности (7, из них Интуиция – 3, Планомерность и Доминантность – по 2) и жизненные установки (4, из них Активная целеустремленность и Творческая свобода – по 2). Со структурой интеллекта профессиональные интересы слушателей имеют мало значимых связей, за исключением Внимания (две корреляции).

Интересно отметить, что средние позиции по количеству значимых связей занимают профессиональные интересы *Администратор* (4), *Специалист* и *Функционалист* (по три корреляции), минимальным их количеством характеризуются *Предприниматель* и *Коммуникатор*, а также *Менеджер* и *Аналитик* (по одной – две корреляции), и максимальным – *Инноватор* (10), сильнее других профессиональных интересов связанный с мотивами труда, направленными на развитие и преодоление, которые важны для освоения используемых в процессе обучения дистанционных онлайн-технологий (платформа Microsoft Teams для чтения лекций и проведения практических занятий, коммуникации обучающихся во время выполнения командной работы, Miro, Trello и Kanban для визуализации информации, выполнения творческих и проектных задач, LMS Odin для сопровождения образовательного

процесса, размещения учебных материалов, выставления оценок лекторами, отметок за изученные материалы и иные активности слушателей, отслеживания прогресса в прохождении курса, коммуникации преподавателей и обучающихся и др., которые позволяют создать полноценный цифровой след студента.

По итогам обучения слушателями в ответах на вопросы анкеты обратной связи о преимуществах и недостатках используемых приложений и форматов обучения, о сложностях и организационных моментах реализации программы, помогающих и мешающих ее освоению положительно оценено использование онлайн-технологий как для размещения учебных материалов и доступа к ним, так и для проведения занятий, оценки прогресса в обучении и образовательных результатов, указано на готовность преодолевать проблемы, связанные с их освоением и адаптироваться к новым образовательным реалиям, несмотря на приверженность традиционным форматам обучения.

Итак, психологический профиль слушателя зрелого возраста программ ДПО по профессиональным интересам, интеллектуальным качествам и личностным чертам скорее соответствует контексту традиционного обучения. Однако, мотивация, стремление к преодолению проблем и достижениям, жизненные установки и целеустремленность говорят об их способности воспринимать новое, о готовности адаптироваться к новым технологиям реализации непрерывного образования, что позволяет обучающимся осваивать новые знания, формировать и развивать востребованные на современном рынке труда компетенции, обеспечивая эффективность реализации программ ДПО для данного контингента граждан, оценивать которую можно по динамике цифровых следов LLL с учетом возрастных и индивидуальных различий слушателей.

Список литературы

1. *Андреева Н. Ю.* Психологические особенности обучения взрослых с учетом различных учебных стилей // *Инновационное развитие профессионального образования.* – 2015. – № 1. – С. 36–41.
2. Государственная программа Российской Федерации «Содействие занятости населения» [Электронный ресурс]. – URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/3/1> (дата обращения: 25.05.2022).
3. *Клименских М. В., Лебедева Ю. В., Мальцев А. В., Савельев В. В.* Психологические факторы эффективного онлайн-обучения студентов // *Перспективы науки и образования.* – 2019. – № 6 (42). – С. 312–321. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.6.26>
4. *Осипова О. П., Рябышева Е. В.* Психологическое обеспечение повышения квалификации слушателей с использованием дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.* – 2010. – № 2 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-obespechenie-povysheniya-kvalifikatsii-slushateley-s-ispolzovaniem-distsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 25.05.2022).
5. *Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В.* Проблема цифровизации и стратегии развития непрерывного образования // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2020. – Вып. 2 (30). DOI: <https://doi.org/10.15393/j5.art.2020.5684>
6. Федеральный проект «Содействие занятости». Программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки [Электронный ресурс]. – URL: https://tgu-dpo.ru/?utm_source=YandexDirect&utm_medium=MK&utm_campaign=%D0%9C%D0%9A%20-%20%D0%A1%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B5&utm_content=impulse&utm

_term=%D1%81%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B8%D0%B5%20%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8&yadclid=97256814&yadordid=173154755&yclid=138502568193294335 (дата обращения: 25.05.2022).

7. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [Электронный ресурс]. – URL: <https://proforientator.ru/> (дата обращения: 25.05.2022).

УДК 159.9

РАСШИРЕНИЕ ЗОНЫ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ЗА СЧЕТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩИХ СИТУАЦИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ЦИФРОВЫХ СРЕДАХ

Бычкова Нина Израилевна,

канд. психол. наук,

руководитель образовательных проектов,

Средняя общеобразовательная школа «Феникс»,

Москва, Россия,

e-mail: ninalu@yandex.ru

Бычкова Ульяна Валерьевна,

студ. 4 курса ветеринарно-биологического факультета,

Московская государственная академия ветеринарной медицины

и биотехнологии им. К. И. Скрябина,

Москва, Россия,

e-mail: iulianiab@gmail.com

Люрья Надежда Абрамовна,

д-р филос. наук, проф. кафедры истории и философии науки,

Томский государственный педагогический университет,

Томск, Россия,

e-mail: luryana@mail.ru

Черепова Надежда Юрьевна,

канд. психол. наук, доц. кафедры русского и иностранных языков,

Великолукский филиал Петербургского государственного университета

путей сообщения Императора Александра I,

Великие Луки, Россия

e-mail: nacherepova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы расширения зоны ближайшего развития ребенка в ситуации использования цифровых технологий в современном образовании. Анализируются возможности и ограничения использования новых образовательных технологий при формировании зоны ближайшего развития новых способностей и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: зона ближайшего развития, развивающая ситуация, цифровые технологии как инструмент развития, цифровые среды.

**EXPANSION OF THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT
BY DESIGNING DEVELOPING SITUATIONS IN VARIOUS
DIGITAL ENVIRONMENTS**

Nina I. Bychkova,

Cand. Sci. (Psychology),

Head of Educational Projects, Secondary school "Phoenix",

Moscow, Russia,

e-mail: ninalu@yandex.ru

Ulyana V. Bychkova,

4th year Student of the Faculty of Veterinary Biology,

Moscow State Academy of Veterinary Medicine

and Biotechnology named after K. I. Skryabin,

Moscow, Russia,

e-mail: iulianiab@gmail.com

Nadezhda A. Lyurya,

Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Department

of History and Philosophy of Science,

Tomsk State Pedagogical University,

Tomsk, Russia,

e-mail: luryana@mail.ru

Nadezhda Yu. Cherepova,

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.

of the Department of Russian and Foreign Languages,

Velikoluksky Branch of St. Petersburg State University Means

of Communication of Emperor Alexander I,

Velikiye Luki, Russia,

e-mail: nacherepova@yandex.ru

Abstract. The article deals with the issues of expanding the zone of proximal development in the situation of using digital technologies in modern education. The possibilities and limitations of the use of new educational technologies in the formation of the zone of proximal development of new abilities and professional competencies are analyzed.

Keywords: zone of proximal development, developing situation, digital technologies as a tool for development, digital environments.

Введенное Л. С. Выготским в начале 1930-х годов понятие «зоны ближайшего развития» изменило представления о характере и механизмах психического развития, господствующие до того времени, что привело к переосмыслению и преобразованию всей системы обучения.

Л.С. Выготский отказался искать сущность высших психических функций внутри человека: в устройстве его сознания, его духа, в сколь угодно сложной организации, скрытых свойствах нервной ткани. Важнейшим пунктом его методоло-

гии явилось исследование психики человека с точки зрения выполняемых ею функций (решения задач, проблем) в процессе жизни. "...Высшие психические функции человека возникают в результате сложного взаимодействия биологических факторов, являющихся частью физической природы, и культурных факторов, появившихся в ходе длительной истории человечества" [1].

Выготский показал, что развитие психики человека происходит путем использования внешнего для человека элемента - культурного фактора. Когда память человека не могла вместить необходимую информацию, то для ее трансформации решающую роль сыграл внешний по отношению к психике фактор - вещь, знак, символ, который имел другую - социальную, культурную природу и его психике не принадлежал, а выступал как организующий новое состояние психики фактор. Все прежние элементы психики - восприятие, воля, эмоции и т.д. - изменились в соответствии с ее новым системным строением, приспосабливаясь к решению новых социокультурных проблем.

Именно это и есть культурно - историческое развитие, развитие в единстве: человек – культура – природа – история. Все прежние психические функции остались, хотя и поменяли свои свойства, подстраиваясь под новые - абстрактное мышление, измененные эмоции, восприятие, воля и пр.

Важнейшим достижением Л. С. Выготского явилось исследование психики человека **с точки зрения выполняемых ею функций в обществе (решения задач, проблем) в процессе жизни.**

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то она включает в себя все пройденные исторические этапы развития психики.

Один из теоретических, но тесно связанных с педагогической практикой, вопрос: Кто является субъектом зоны ближайшего развития? Кто определяет те задачи, с которыми в данный момент времени должен научиться справляться обучающийся?

Первый ответ – преподаватель, поскольку он, владея содержанием преподаваемого предмета, и ставя образовательные задачи, организует обучающую ситуацию, исходя из того уровня знаний и умений, которые демонстрирует обучающийся. Т.е. зона ближайшего развития есть нечто внешнее по отношению к обучающемуся, что в процессе обучения должно стать внутренним содержанием его психики и сознания.

С другой стороны, зона ближайшего развития определяется теми познавательными способностями, которые есть у обучающегося. Этот уровень задает развитие, которое начинается тогда, когда обучающийся начинает так или иначе осмысливать процесс обучения, а, значит, участвовать в процессе постановки образовательных задач.

Таким образом, можно сформулировать вопросы, которые остаются нерешенными теоретически, а следовательно, не поддающиеся управлению в практической деятельности состоят в понимании механизмов того, как внешняя обучающая ситуация преобразуется в новое содержание познавательной сферы, какие эле-

менты должны быть учтены при описании этой обучающей ситуации, как с возрастом и уровнем развития обучающегося меняется способ освоения новых видов задач, а следовательно, как это меняет работу преподавателя с ЗБР. В общем виде, один из ключевых вопросов педагогической деятельности заключается в согласовании логики освоения предмета и логики индивидуального психического развития.

Найти решение этого вопроса можно, рассмотрев, как происходит решение ребенком проблем в сотрудничестве с взрослым, под управлением взрослого, педагога. Оно подразумевает динамику этого взаимодействия: согласованность, принятие, принуждение, подчинение или свободное общение, которое в условиях цифровизации образования существенно отличается от традиционной системы образования.

В каждую эпоху конкретный механизм изменения существующей педагогической практики обусловлен "культурным целым" и специфичен именно для этого времени. Расширение пространства коммуникации в современной культуре создает серьезные перспективы для творческой активности человека, которая, в частности, может быть направлена как на дальнейший прогресс развития человечества, так и в обратную сторону, в сторону его деградации. Педагогика в этом плане должна расширить свои функции, она должна обеспечить не только обучение в рамках определенного возраста, а образование в течение всей жизни. При этом в задачи расширения зоны ближайшего развития входит: а) сохранение прошлых достижений культуры б) адекватного требованиям общества **включения культурных инноваций в системное образование** [4].

Культурно-историческая теория Л.С. Выготского с нашей точки зрения является началом деятельностного подхода к развитию ребенка. Это предполагает, что ребенок с самого раннего детства включён в определенные виды деятельности. Взрослый в этой деятельности выступает для ребенка образцом. С этой точки зрения зона ближайшего развития - это такой вид деятельности, который ребёнок не может выполнять самостоятельно, но выполняет при помощи взрослого. В нашей практике мы считаем, что зону ближайшего развития можно сценарировать, т.е. создавать такие развивающие ситуации, которые будут вызывать у ребёнка стимул к развитию и стимул к выполнению тех действий, которые без этих ситуаций он бы не делал.

Одним из видов таких ситуаций являются ситуации затруднения в деятельности. Такие ситуации Василий Васильевич Давыдов называл "взрыв непосредственности" [3]. Ребёнок выполняет какое-то действие. И вдруг это действие сделать не может. Наступает остановка и он должен проанализировать те средства, которые ему понадобятся для продолжения действия. В этой ситуации ребёнок должен либо изменить старое средство, либо придумать новое и вот это опосредование или, говоря словами Ю. В. Громыко, опосредствование как раз то, что может создавать и сценарировать взрослый [2]. На наших образовательных играх мы как раз создаём такие ситуации, где ребёнок должен придумывать средство. Например, его просят принести плоды разных деревьев, в том числе ёлки. Ребёнок приносит шишку и дальше происходит обсуждение, почему шишка не является плодом и что

такое плод вообще. Или на игре по физике для решения игровой задачи ребёнку нужно открыть люк при помощи лазерного луча, и в игре ему нужно загнуть этот лазерный луч. Дети сначала пробуют сделать это непосредственно, и у них это не получается. Они приходят к тому, что свет может двигаться только по прямой. И в этот момент ребёнок должен изобрести новое средство он должен догадаться, что можно загнуть лазерный луч, например, при помощи зеркала.

Отдельно хочется остановиться на том, что же даёт цифровизация для решения подобных задач. Мы несколько лет работали удалённо в связи с пандемией на платформе zoom. Давайте рассмотрим на нескольких примерах, как цифровизация может способствовать расширению зоны ближайшего развития ребёнка в частности в области коммуникации. Первый пример – это роль. Благодаря цифровым технологиям ребёнок может быть в принципе кем угодно, и при помощи никнейма и картинки и даже изменения голоса - фактически, человек может изображать и представлять кого угодно. За счёт такого расширения ролевого диапазона ребёнок может опробовать разные модели поведения, которые он в обычной жизни себе не позволяет, боится или избегает.

Так, применение дистанционных технологий позволяет детям с социальной тревожностью получать необходимый коммуникативный опыт, развиваться и чувствовать себя увереннее. На дистанционных занятиях ребёнок всегда имеет возможность сохранить комфортную для себя степень открытости (есть возможность отключить камеру, поменять аватар, временно выключить звук или даже отключиться от конференции). Тогда как в реальном мире в живом общении лицом к лицу у ребенка не было бы возможности просто уйти из класса.

Другая возможность, которая также присутствует на платформе zoom это возможность разделения ребят на разные комнаты. Разделение на комнаты при выполнении задания позволяет ребятам работать в группах самостоятельно без присутствия и наблюдения взрослого. Это даёт определённую степень свободы, которую не всегда просто организовать на очных занятиях. Ещё одна возможность – это совместное использование экрана. Каждый ребёнок при помощи экрана может как продемонстрировать то, что для него важно и интересно, например, свои рисунки, фильмы и даже пространство своей комнаты, и также это даёт возможность очень быстро, спонтанно и красиво создать общий рисунок на определённую тему.

Следует отметить, что очень важно, чтобы и педагог и ребёнок рассматривали те возможности, которые даёт цифровизация именно как расширение области средств, как инструментальное пространство, которое упрочняет обычные способности человека. Если же не относиться к информационным технологиям как пространству средств, то ребёнок очень легко попадает в ловушку, когда цифровые технологии просто захватывают его сознание, поскольку создаётся очень мощная, зрелищная и интересная параллельная реальность, которая начинает конкурировать с реальностью настоящей. Рассмотрение же этого пространства как пространства новых средств и обучение этому ребят, будет позволять им очень быстро двигаться в нём и осваивать его. И мы знаем множество примеров, когда подростки гораздо быстрее

и эффективнее осваивают новые цифровые технологии по сравнению со взрослым поколением. В этом смысле нам нужно не стесняться в чём-то у них учиться.

Развитие технологий происходит быстрее, чем это позволяет зона ближайшего развития взрослого. Ещё одна возможность цифровизации - это безграничное расширение горизонтов. Так, на онлайн занятия могут заниматься дети из Москвы, Америки, Бельгии и других городов и стран, и это очень расширяет горизонты возможностей. Ещё одно направление работы с цифровыми технологиями, которое мы рассматриваем как возможный следующий шаг – это непосредственное погружение в компьютерную игру и постановка внутри неё образовательных задач. Сейчас дети очень сильно увлекаются игрой *minecraft*, в которой есть множество игровых возможностей и направлений. И, если внутри этой игры ставить перед ребёнком различные игровые образовательные задачи, тогда, с одной стороны, у нас снимается вопрос мотивации, потому что дети очень мотивированы этой игрой, а с другой стороны, игра будет направлена также на расширение зоны ближайшего развития ребёнка, а не просто на уход от обычной реальности в игровую реальность.

Говоря о ЗБР как предмете работы преподавателя высшей школы, необходимо отметить, что ОПОП определяет содержание, а часто и последовательность освоения необходимых профессиональных компетенций. Они составляются исходя из нормативности освоения той или иной специальности, не смотря на тот уровень подготовки, с которым приходят студенты. Нечасто студенты приходят с тем уровнем подготовки, который требует ОПОП. Здесь преподаватель сталкивается с двумя проблемами: студенты приходят либо с более высоким уровнем знаний по отдельным дисциплинам, чем предполагает освоение ОПОП, либо студенты приходят с недостаточным уровнем знаний. В последнем случае необходимо не только привести в соответствие уровни владения компетенциями, но и сформировать навыки работы со своей зоной ближайшего развития, которая предполагает умение видеть предметные содержательные горизонты и управлять процессом образования самостоятельно. Т.е. ЗБР в высшей школе – предмет осмысления обучающимся своей траектории освоения профессиональной компетенции. Студенты сами «выбирают», какие предметы им пригодятся для их будущей профессии. Таким образом, можно сказать, что традиционное профессиональное образование – это переход и обучение самообразованию.

Процесс этого перехода можно рассмотреть как последовательное формирование определенных слоев ЗБР [5]:

- 1) зоны вариативного развития (ЗВР), связанной с новыми понятиями, новой ситуацией, фактом и др., на котором строится направление приложения дальнейших усилий. Границей ЗВР является абрис проблемы, и он своим существованием провоцирует дальнейшее движение;

- 2) зона активного освоения (ЗАО). Это результат активной самостоятельной работы над проблемой с использованием различных приемов и методов часто во взаимодействии с преподавателем, консультантом, для которого эта зона является ЗАР. Этот слой включает формирование новых знаний и умений.

3) зона репродуктивного знания. Этот слой представляет такой уровень развития, когда человек начинает осознавать осваиваемый объект образования, то есть появляется понимание основных проявлений исходного объекта.

4) зоной творческой самостоятельности (ЗТС) – дальнейшая работа с осваиваемым объектом.

Механизмом перехода будет постепенное «отпускание» обучающегося. Т.е. педагог организует процесс обучения таким образом, что на тех или иных этапах освоения ЗБР обучающийся часть задач решает совместно с преподавателем, а часть – самостоятельно.

Ключевыми моментами в исследовании ЗБР в условиях цифровизации являются следующие: 1) какой внешний фактор (факторы, символы, знаки, события) из сферы культуры будут теми, которые будут определять ЗБР в развитии ребенка и применяться педагогом; и 2) как изменяется роль педагога в этом процессе.

Можно выделить в проблеме создания, прохождения, развития и т.д. ЗБР в этих новых условиях следующие проблемы:

1. Какими качествами должен обладать педагог, используя платформу цифровизации, какими компетенциями должен обладать педагог в условиях цифровизации образования.

2. Какие методы взаимодействия педагога с обучаемым оказываются эффективными в осуществлении цифровизации образования, что позволяет расширять ЗБР.

3. Какая новая структурная перестройка психики становится адекватной новым культурным ценностям при цифровизации образовательной системы.

3. Какие риски несет цифровизация образования.

Что касается внешнего фактора, то он лежит на поверхности – это измененная сфера коммуникации в обществе и ее носители: интернет, гаджеты и пр., в которую ребенок включается помимо всякой организованной системы образования.

Как изменяется взаимоотношение учитель-ученик в зависимости от развития культуры, в соотношении с культурными ценностями в истории развития общества, подробно проанализировано С.И.Гессеном[6]. Он рассматривал образование как приобщение ребенка к ценностям культуры: "Цели жизни современного культурного общества... и есть суть цели образования. Между образованием и культурой имеется ...точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования." [6]. Им было показано, что в Средние века обучение в школах опиралось, в основном, на физическое принуждение, и на авторитарное отношение учителя. Противодействие со стороны учаще-

гося тоже было физическим. После эпохи Возрождения, когда изменились культурные ценности, появилось представление о человеке как личности, а научные знания проникли во все сферы жизни, воздействие учителя на ученика определялось его мировоззрением и его желаниями. Учитель ограждает ученика от вредных влияний культуры и искусно выстраивает события так, чтобы вызвать те или иные интересы и развить те или иные потребности ученика, которые он сам считает значимыми. **"Нет подчинения более полного, чем то, которое сохраняет видимость свободы; таким образом самая воля оказывается плененной...** Но не худший ли это вид рабства, когда **жертва гнета даже не сознает его?** [6].

Сегодня очевидно, что кроме грубого принуждения, которое можно обозначить как дисциплину, подавление, правила и т.д., более тонкий вид принуждения связан с тем, что ребенок в принципе зависим от **окружающей среды**, как никогда этого не было раньше. В наше время глобальной интеграции всех аспектов жизни этот факт становится еще более значимым. Массовая культура, общественное мнение, мода, всемирная информационная сеть, задающая масштабное подавление в виде интернета - зависимости и игр, друзья-товарищи, улица и всяческие соблазны - все это в значительно большей степени создают другой тип принуждения - более тонкий, более глобальный и тем самым – более могущественный, чем во времена Руссо и Толстого. Среда оказывает воздействие, сравнимое с самой системой, перенимает ее функции. Поэтому и средства его преодоления, конечно, должны быть построены более сложные, чтобы быть более эффективными [7].

Цели системы образования задают не только государственные учреждения любого типа, и даже не только культурные ценности сегодняшнего дня, а - те, которые будут способствовать воспроизводству общества и его развитию в будущем.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984.
2. *Громыко Ю. В.* Выготскианство за рамками концепции Л. С. Выготского: К идее мыслительностной антропологии. – М.: Пайдейя, 1996. – 238 с.
3. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. *Люрья Н. А., Созоров Н. Г.* Влияние социокультурных инноваций на формирование профессиональных качеств педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011.– № 13. – С. 145–150.
6. *Люрья Н. А.* Идеи С. И. Гессена о влиянии культуры на образование и современные реформы [Электронный ресурс] // Философско-педагогическое наследие С. И. Гессена и современные проблемы образования, воспитания, культуры: сборник научных трудов всероссийской научно-практической конференции с международным участием – Традиционных Пярых Гессеновских чтений, посвященных 130-летию со дня рождения С. И. Гессена (Томск, 1–2 марта 2018 г.). – Томск: Изд-во ТГУ, 2020. – С. 29–38. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000792788> (дата обращения: 12.09.2022).
7. *Калугин Ю. Е., Дубынина Т. В.* О слоях зоны ближайшего развития [Электронный ресурс] // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 3-1 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sloyah-zony-blizhayshego-razvitiya> (дата обращения: 12.09.2022).

АНТРОПОГЕНЕЗ, СОЗНАНИЕ, САМОСОЗНАНИЕ И ПСИЦИПРОВИЗАЦИЯ

Веджетти Мария Серена,
проф., Сапенца Университет, Рим, Италия,
e-mail: serena.veggetti@gmail.com

Аннотация. Понимать вещи и события означает уметь распознавать личный эмоциональный опыт. Настоящее исследование фокусируется на тенденции Выготского взглянуть на концепцию Спинозы эмоций и интеллекта. В докторской диссертации по психологии искусства автор размышлял о разработке новой психологии знания. Обмен опытом также осуществил его молодой коллега Лурия. Повествование в «Психологии искусства» свидетельствует о тенденции к получению сущности художественного опыта как смысла жизни. Комментарии зарубежных коллег рекомендуют не преодолевать эти ранние признаки, проистекающие из золотого поколения психологии и искусства в России. Особенно в нашем сегодняшнем мире цифровизации, когда увеличивается расстояние между субъектом и объектами в человеческом опыте.

Ключевые слова: понимание эмоций, жизненная сила искусства, катарсис, теоретические знания, цифровизация, практическая деятельность.

ANTHROPOGENESIS, CONSCIOUSNESS, SELFCONSCIOUSNESS IN PSYGITALIZATION

Maria Serena Veggetti,
Prof., Sapienza University, Rome, Italy,
e-mail: serena.veggetti@gmail.com

Abstract. Understand things and events means recognising personal emotional experience. Present contribution focusses upon the Vygotskij's tendency to Spinoza's conception of emotions and intellect. Starting with PHd thesis on psychology of art the author reflected upon devising a new psychology of knowledge. Same art experience was expressed by Lurija. The early narrative evidentiates the tendency to get essence of art as meaning of life. Comments of foreign colleagues recommend not to overcome early indications stemming from the psychology and art in Russia. Expecially in today's world of digital experience, increasing the distance between subject and objects.

Keywords: understanding of emotions, life force of art, catharsis, theoretical knowledge, digitalization, practical activity.

To start our conversation, it seems meaningful join in a same memorial event the two great representatives of a world-wide disseminated psychological conception like Lurija and Vygotskij. It results in a splendid opportunity for stressing how effective and cooperative was their common and lifelong attempt for attaining the essential of human species. In fact, the first of them, Lurija, repeatedly stated [5] he had devised the functioning of specific human brain and psychic elaboration of the practical experience, thanks to Vygotskij. The latter started concretely his psychological conceptualization due to the

invite by Lurija, following the persuasion of the Director Kornilov, to become a researcher in the Psychological Institute of Moscow since 1924/25.

Both of them had already acted as volunteers to improve and expand alfabetization and instruction among Russian young workers and citizens. Without no support of digitalization in that time.

The presentation proposes, therefore, revitalizing the history of anthropogenesis, impossible without a joint collective experience among people sharing language. Human language brought about the formation of identity of self through the recognizing the same Image in the other. A shared selfconsciousness gave way to the history of our ethnical and cultural groups. Underpinning an effective psygital access - the challenge facing nowadays education.

Understanding things and events means, in fact, recognising the personal emotional experience. Vygotskij's seminal reference to Spinoza: a meaningful approach [7]. To the readers of the first Vygotskij's and Lurija's writings in psychology the strong attempt by both authors at bringing together emotions and knowledge is general evidence. The deep evaluation of Spinoza's conception manifested by Vygotskij [10] and shared by Lurija [5] may be documented by the first publications of the 30ies [see: Vygotskij, Lurija, 17; 18] ; Vygotskij, [13], to quote but some. In the late 20ies is Vygotskij still involved in the preparing his PHd thesis. Unfortunately he underwent to a strong attack of the illness, bringing him, in later years, to death. Nonetheless he had already presented his final text to the Committee (1925) who had approved the text in absence of the author. So we can read an interesting writing by Vygotskij, in which he deepens the experience of art catarsis.[10] He never returned on this topic, since he further devoted himself to the elaboration of the conception of the genesis of concepts [14]. A pre-requisite for the attaining art experience and knowledge. In fact it seems possible to find evidence of his intensive elaboration of a new conception of psychology starting from the analysis of the psychology of education [11] and, further on, of the word's meaning. Moreover he had to move to Moscow from his country, and became involved in an intensification of his working in reeducation and rehabilitation clinic through the cooperation with Lurija. Therefore he went on completing his theorizing about the historical cultural conception of the higher psychic functions and even the critical considerations about the fate and state of psychology [12]. As a result: from one side we have a general aesthetics, from the other a genetic, or better, dynamic, developmental track of higher psychic functions. In this field he was getting and experimenting the genesis and development of concepts and more and more projecting - and participating in - experimental research [12], [14] apt at explaining the genesis of higher thinking processes. Looking at the conceptualizing of the new psychology, we find in Vygotskij the description of art experience in his PHd thesis and a focus upon the meaning of the so called "Light breath" the attaining of the vitality of life or of the living essence. This involving experience is evidentiated in the narratives we found in the Psychology of art, where the author refers to the short novel by Bunin I.A. [2] a Russian Nobel prize for literature, and in the Tragedy of Hamlet by Shakespeare. It might suggest as if the creator of a new psychology should have first inspired a light breathing in order

to attain a deeper understanding of the true human psychology of life. In fact, same Vygotsky in his first work on psychology [11, p. 100] had specified that learning is nothing more than a struggle between three systems or aspects that are in motion, teacher, learner and language. This statement reminds to chapter 6 of *Learning how to talk*, by the American psychologist Bruner [1, p.120] when he specifies that "Whatever else language is, it is still a systematic way of communicating with others, of influencing their and one's attention, of constituting realities to which we adhere in the same way as we adhere to the facts of nature."

So here we encounter another concept fundamental to Bruner's conception which could remind to the spontaneous essence of life. Child and adult can participate in the format, as Bruner called this encounter, by virtue of a joint reference. In this "...intent to refer to" [1, p. 122] not learned even the reference by others is not learned. There is a presumption of a not learned mind of the other somehow ethological. It is a primitive initiation by which the minds of others are treated as if they were our own. Similarly there is a primitive supposed "world out there" that is shared with others. That is, human beings are sort of naïve realists, with all the subsequent acquisitions that they can later admit with the reasoning in this regard. In any case the format is constructed and not prefixed and the mother implements it to make up for the child's lack of experience." The reference theory is borrowed from Hilary Putnam, wrote Bruner [1, p. 123]. A similar experience reminds, however, to the creation by the child of his own aesthetic encounter with the outer reality. A point to further elucidate through a comparison among the two perspectives by the two outstanding scholars. The way delineated by the young Vygotskij and supported by the friend and colleague Lurija. Vygotskij was actively conceptualizing the development of concepts, as one of the first in the scientific community according to Davydov [3], focusing upon the generalizing function in concept formation. This process seems generated by a more subtle abstraction, of and from, the perceptual events and objects to get a generalized scientific knowledge in the approach to life. In the further conceptualizing of Vygotskij and even in the first Issue published by Lurija after many years from the realizing of the research in Central Asia, devised together with Vygotskij [4] and with an international team of psychologists, we could indicate the evidence of a merging process of the emotional experience and of the teoretical higher functions of men's knowledge, being the last one the aim of early narrative in the *Psychology of art*. A further attainment in other writings by Vygotskij [12; 16]. It seems possible to assume that, with the growing experience in clinical and educational psychology the Vygotskij's ideas about knowledge, supported by same Lurija, went a step further. The first encounter by him with the art experience and the catarsis was rendered so to say, into a dialectical model of the famous three steps in the attainment of concepts. It is known that one of the critics by Davydov to Vygotskij focusses upon his not putting theoretical thinking at the top of knowledge [3], see also [9]. From this shifting a general evidence was [15] obtained of the putting two different ideas about emotions and affectivity or even of cutting out the last components from the general conceptualizing of the higher thinking processes in man. As first we should nowadays considere other writings by Vygotskij which weren't till now inough referred to [12; 15]. Second but not less important and meaningful, to look at the growing

attention for the same problem of the merging of affectivity and intellect in contemporary psychology. Some today's comments of younger foreign colleagues may conclude. They are meaningful observations about the evolving of the historical cultural psychology recently presented by some younger colleagues of different European universities. Looking at the developments of psychology in China, observe two present-day scholars of the University at Aalborg, Denmark and Oslo Univ. Norway, Shuangshuang, Xu & Tateo, L., [6] there was a period in which one looked at the new psychology developed in the USSR, but followed by a sort of "forgetfulness" from 1960 to 1980, a period in which Vygotsky is absent. However, it is rediscovered for coinciding with the movement of science in China towards a full appreciation and a pursuit of the evaluation of vitality, as a "dynamic vital dimension", as a full realization of life prospects. From then on it is possible to evidenciate different ideas about emotion and affectivity: 1) intellectual affect as self-control in the cultural-historical framework; 2) intellectual affect as synthesis and self-transcendence in aesthetic experience. "While in The Psychology of Art affectivity from "the full vitality of life" (1971), contradictory affects are synthesized into a transcendental level, which (brings) new light on life and gives birth to new perceptions, attitudes and understandings of the whole being. All can agree on the fact that in the cultural-historical framework, intellectual affect is solved by Spinoza's emphasis on knowledge and understanding, which leads to a dominating position of intellect upon affect. These two sides were not developed equally in Vygotsky's work. However, they underpin two different images of the subject living in the world: 1) subject as confronted with his objects and actively mastering the world and himself; 2) subject as actively grasping his historical existence in the world. In our time, the first image prevails, whereas the idea of art as the social technique for mediating and controlling emotion has become one of the most influencing insights taken from The Psychology of Art [10]. As a personal comment, it seems worth to the writing person to appreciate the meaningful approach of the two scholars to the historical cultural conception and specifically to the contributions referred to above. At the same time in no case should the evolving of the theory by same Vygotsky be underestimate, may be even in front of the growing evidence of the Lurija's interventions in neuropsychological field. Not to forget that same Lurija [5] attributed to Vygotskij all positive results in his rehabilitative practice in clinical field. Moreover the outstanding Russian scholar Žanna Glozmann, unfortunately recently disappeared, gave the best evidence with her scientific activity and of her school of the further developing of the Lurija's rehabilitation practice, in recent time of digitalization, dramatically increasing the distance between the subject and the objects in human existence.

References

1. Bruner J. S. Child's Talk. Learning to use language, 1983, Oxford Univ.Press / It. tr. Armando. Rome, 1991.
2. Bunin I. A. Leight breithing. 1916.
3. Davydov V. V. Teorija razvivajuščego obučenija / Theory of developmental learning. 1996. Moskva, Intor.
4. Luria A. R. Istoričeskoe razvitie poznavatel'nyh processov / Historical development of cognitive processes. 1974. Moskva M.G.U.

5. *Lurija A. R.* Etapy proidennogo puti. Iz zapisok Sovetskogo psihologa, Moskva / Looking back, The life of a psychologist in retrospect. 1976. It. tr. M.S.Veggetti, Giunti Barbera, Florence 1983.
6. *Shuangshuang Xu, Tateo L.* Affectivity from the “full vitality of life” // Developing Vygotskij in the Chinese context. 2022.
7. *Spinoza B.* Ethics.1677.
8. *Veggetti M. S.* L’apprendimento cooperativo. Concetti e contesti / Cooperative learning. Its concepts and contexts. 2004. Carocci ed. Rome.
9. *Veggetti M. S.* Educazione e rivoluzione. Antropogenesi, crescita e sviluppo maggiorante / Education and revolution. Anthropogenesis, growing & developmental learning. 2021. In preparation.
10. *Vygotskij L. S.* Psychology of art. Presented as a PhD thesis in 1925, published only in 1965, with a second edition in 1968.
11. *Vygotskij L. S.* Pedagogičeskaja psihologija / Pedagogical psychology. Rabotnik Prosvescenija, Moskva, 1926, pp. 348; 2 ed., Moskva, Pedagogika, 1991.
12. *Vygotskij L. S.* Istoričeskij smysl psihologičeskogo krizisa / The historical meaning of the crisis in psychology. 1927. Moskva. Pedagogika, 1982.
13. *Vygotskij L. S.* Voobraženie i tvorčestvo v detskom vozraste / Imagination and creativity in infancy. 1930. Moskva; Leningrad, it. tr. 1967, Editori Riuniti, Rome, 1972.
14. *Vygotskij L. S.* Istorija razvitija vysših psihičeskikh funkcij / History of the development of higher psychic functions. 1931/60. A.P.N. RSFSR.
15. *Vygotsky L. S.* Učenie ob emocijax / Theory of Emotions. 1933. Sobranie sočinenija / Collected works. Moskva, Pedagogika, vol.VI, pp.80–318. It transl., Ed.M. Campo, Sesto S. Giovanni, Milan, Mimesis, 2021.
16. *Vygotskij L. S.* Myšlenie i reč / Thinking and speech. 1934. It. transl. Giunti Barbera 1966 e Laterza, Bari 1990.
17. *Vygotskij L. S., Lurija A. R.* Orudie i znak v razvitii rebenka, tr.it. Tool and sign in the development of the child. 1930/1984/1996. It. tr. / Ed L. Mecacci, Rome-Bari, Laterza, 1997.
18. *Vygotskij L. S., Lurija A. R.* Etjudy po istorii povedenija. Obezjana. Primitiv. Rebenok / Studies in the History of Behavior. The Ape, the Primitive, the Child. 1930. It. transl. M. S. Veggetti, Mimesis, Rome, 2019.

УДК 179.8:328.185:343.9

МЕТОДЫ БЕЗЫНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ДЕТЕКЦИИ ЛЖИ В АНТИКОРРУПЦИОННОЙ, МЕДИЦИНСКОЙ И КРИМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Гончаренко Елена Вячеславовна,

медицинский психолог, старший лаборант,

Астраханский государственный медицинский университет,

Астрахань, Россия,

e-mail: lanovaya.s@mail.ru

Мартьянова Людмила Михайловна,

полиграфолог, верификатор,

Международная академия исследования лжи,

Астрахань, Россия,

e-mail: kurator@studylie.ru

Полякова Елена Викторовна,
помощник ректора по организационным вопросам,
Астраханский государственный медицинский университет,
Астрахань, Россия,
e-mail: agma.otv@mail.ru

Аннотация. Рассматривается совокупность методов безынструментальной детекции лжи в практической деятельности верификатора и психолога. Анализируются когнитивные и эмоциональные составляющие лжи в вербальном и невербальном поведении причастных лиц. Обсуждается актуальность обучения верификации специалистов и психологов для практической работы, использование «искусственного интеллекта» в определении скрываемой информации.

Ключевые слова: верификация обмана, ложь, симулянты, невербальное поведение, мимика, жесты.

NONINSTRUMENTAL METHODS OF LIE DETECTION IN ANTI-CORRUPTION, MEDICAL AND CRIMINOLOGICAL PRACTICE

Elena V. Goncharenko,
Medical Psychologist, Senior laboratory Assistant,
Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia,
e-mail: lanovaya.s@mail.ru

Ludmila M. Martyanova,
Polygraph Examiner, Verifier,
International Lie Research Academy,
Astrakhan, Russia,
e-mail: kurator@studylie.ru

Elena V. Polyakova,
Assistant Rector for Organizational Matters,
Astrakhan State Medical University,
Astrakhan, Russia,
e-mail: agma.otv@mail.ru

Abstract. A set of methods for noninstrumental lie detection in the practical activities of a verifier and a psychologist is considered. The cognitive and emotional components of lies in the verbal and non-verbal behavior of the persons concerned are analyzed. The relevance of training verification for specialists and psychologists for practical work, the use of “artificial intelligence” in determining hidden information is discussed.

Keywords: deceit verification, lies, malingerers, non-verbal behavior, facial expressions, gestures.

Ложь, как информационно-коммуникативный феномен, представляет собой двойное явление. С одной стороны (информационный аспект), ложь – это осознанный и не соответствующий действительности продукт вербальной и невербальной деятельности индуктора, имеющий своей целью намеренное введение реципиента

в заблуждение. С другой стороны (коммуникативный аспект), ложь непосредственная сознательная деятельность индуктора, направленная на доведение до реципиента сведений, заведомо не соответствующих действительности, осуществляемая с умыслом создания у последнего искаженного представления о реальном положении вещей. Иными словами, ложь представляет собой «умышленную передачу сведений, не соответствующих действительности» [4, с. 16].

Верификация обмана становится необходимой и нужной, когда сокрытие правды носит корыстный умысел, угрожает жизни или вводит в заблуждение должностного лица.

В течении 2020–2021 гг. ООО «Международной академии исследования лжи» проведено около 2000 антикоррупционных верификационных проверок персонала государственных и частных организаций г. Москвы и регионов Российской Федерации. Верификационные проверки осуществлялись с целью обследования кандидатов при трудоустройстве, а также проводились плановые кадровые проверки работающего персонала.

Проведены внутренние служебные расследования с выявлением потенциально негативных мотивов в деятельности:

- 1) присвоение товарно-материальных ценностей на рабочем месте;
- 2) разглашение конфиденциальной информации конкурентам или заинтересованным организациям (фискальные органы, правозащитные организации и т.п.);
- 3) договоренность о сборе и передаче данных о компании третьим лицам;
- 4) получение скрытых дополнительных доходов за счет ресурсов организации;
- 5) трудоустройство в организацию по поручению заинтересованных сторон (криминальные структуры, конкуренты и др.);
- 6) использование ресурсов компании в личных и корыстных целях;
- 7) умышленное уничтожение и порча имущества;
- 8) злоупотребление служебным положением.

В ГБУЗ АО «Областной детской клинической больнице им. Н.Н. Силищевой» за 2020–2021 гг. было диагностировано 534 пациента с симуляцией неврологической и соматической патологии и с суицидальными намерениями. Основными мотивами обмана медицинских работников явились стрессовые и психотравмирующие факторы, избегание учебной деятельности, конфликты с родственниками и соучениками, демонстративность и привлечение внимания с помощью «ухода в болезнь», планирование суицида. Следственным органам оказана помощь специалистом-психологом при опросе и допросе свидетелей, участников преступлений, связанных с действиями сексуального характера против несовершеннолетних – 46 человек (табл. 1).

Верификационные проверки

Учреждение	2020 г.	2021 г.
ООО «МАИЛ» (очные, online)	789 человек	1209 человек
ГБУЗ АО «ОДКБ им. Н.Н. Силищевой»	234 пациентов	300 пациентов
Следственные органы	19 человек	27 человек
Всего:	1042 человек	1536 человек

В своей работе мы используем методы безынструментальной детекции лжи, которые включены в опросную беседу и метод клинического интервью для составления психологического портрета (profile) опрашиваемого субъекта. Правильный опрос предполагает соблюдение коммуникативных правил, объективности, создания положительного раппорта. От специалиста требуется эмпатия, умения ослабить механизмы психологической защиты и нейтрализовать негативное эмоциональное состояние у коммуникатора [1, с. 421].

В безынструментальной детекции лжи используются методы, которые исследуют поведение, мимику, жестикуляцию и эмоциональное состояние человека во время опросной беседы (интервью).

Методика FACS. По мнению С. Томкинсона, выражения лица являются врожденными и универсальными для нашего биологического вида.

П. Экманом проведены фундаментальные и кросскультурные исследования мимики человека, результаты которых включены в методику измерения движений лица FACS.

«Система кодирования лицевых движений – FACS» – это метод измерения и описания лицевого поведения. Он включает в себя описание мимической активности человека с использованием определенных кодов и их сочетаний, оценивает ее интенсивность. Единицами измерения методики являются «Единицы действия» (Action Units-AUs). Большую роль в верификационных проверках играют различные «мимические утечки» или микровыражения на контрольных и проверочных вопросах. Микровыражениями являются очень быстрые движения лица, продолжающиеся менее 1/5 секунды, которые являются важными источниками утечки информации при контроле эмоционального материала или при его сокрытии [8, с. 39]. Наша практика показывает, что скрывающие правду субъекты демонстрируют определённые микровыражения в ответ на «провокативные коммуникативные паттерны». На провокативный паттерн «Верю словам» причастные к сокрытию информации лица показывают микровыражение презрения, на провокативный паттерн «не верю словам» - демонстрируют страх. Пациенты, маскирующие истинные суицидальные намерения, также выражают в мимике эмоцию презрения при отрицании желания покончить с собой. У жертв насилия и виктимизированных детей и подростков во время контрольных вопросов на тему субъективного отношения к растлителю отмечаются микровыражения отвращение + презрение по FACS.

Симулянты (дети и подростки) из-за возрастных аффективных особенностей и биологически слабым контролем префронтальной коры головного мозга демонстрируют при обмане «улыбку лжеца» радость + презрение по FACS.

Исследование пантомимики опрашиваемого субъекта. Жесты (манипуляторы, адапторы, вентральные, трансовые и рес-жесты) направлены на психическую саморегуляцию от нервно-психического напряжения и способствуют нейтрализации отрицательных эмоций при обмане. Перечисленные телодвижения архаичны, носят эволюционный генезис и не связаны с речью, обусловлены работой лимбической системой головного мозга. Происхождение некоторых моторных актов, уходят корнями в поведение высших млекопитающих с развитым неокортексом. К примеру, жесты-манипуляторы, мы связываем с груминг - поведением приматов и обезьян. В поведении детей дошкольного возраста наблюдается обкусывание ногтей и поедание *mucilinis* из носа, как эволюционный паттерн груминга. При социализации и родительских запретах привычки преобразуются в манипуляции с различными предметами. Транс-жесты связаны с естественным биологическим трансом и являются условным «триггером» переключения симпатической нервной системы на работу парасимпатического отдела, отвечающего за отдых и расслабление организма. В медицинской практике, у пациентов с пограничными психическими расстройствами и с нарушениями аутистического спектра амплитуда трансовых движений увеличена во время тревоги. Виктимизированные дети и подростки из-за трудности вербализации о действиях сексуального характера, показывают большое количество адапторов в области головы и лица. Причастные взрослые лица, стараются тщательно контролировать движения тела, но у них это с трудом получается, амплитуда жестов лабильна и не совпадает с рассказом.

Наблюдение внешнего рисунка физиологических реакций субъекта. Вегетативные, эндокринные, поведенческие реакции «стой, бей, беги» на угрожающий стимул у причастных людей обусловлены появлением эмоции страха на возможное разоблачение. Врожденный и выученный страх формируются при участии миндалины лимбической системы. Эволюционно древняя центральная миндалина играет ключевую роль во врожденных фобиях. К ней прилегает базолатеральная миндалина (БЛМ), которая развилась позднее и немного напоминает сложную современную кору. Именно БЛМ учится новым страхам и посылает их в центральную миндалину [6, с. 141]. Эмоциональный ответ на стресс-стимул автоматически включает симпатический отдел вегетативной нервной системы и запускает работу гормонов: адреналина, норадреналина, кортизола, тиреоидного гормона и др. Во внешнем рисунке поведения физиологические реакции проявляются в гипердыхании, точке ориентировочного замирания, потливости, пилоарекции, ксеростемии, нарушении терморегуляции, снижении периферийного кровоснабжения в капиллярах лица, гипергидрозе ладоней.

В нашей практике, пациенты с эмоционально-волевыми нарушениями, черепно-мозговыми травмами, ПТСР, неврозами имеют больше физиологических реакций на контрольных вопросах, чем здоровые люди. Это обусловлено высокой энергетической и эмоциональной нагрузкой головного мозга при конструировании

обмана в воображении, мышлении и речи. Длительный стресс и психотравмирующий опыт влияют на лимбический отдел головного мозга, его миндалину. В миндалевидном теле возникает больше рецепторов (то есть оно становится более чувствительным) к глюкокортикоидному гормону стресса, в нем больше нейромедиаторов, вызывающих тревожность, и меньше рецепторов для химического компонента, снижающего тревогу [5, с. 37]. Поэтому у этой группы пациентов «яркие» физиологические реакции при сокрытии информации.

Наблюдение внешнего рисунка физиологических реакций субъекта. В речевой продукции человека задействованы когнитивные структуры левого полушария мозга (зона Брока, область Вернике, дугообразный пучок), участвующие в распознавании, понимании слов и горловые, языковые моторные модуляции. Речь – это не только левополушарная деятельность мозга, она тесно связана с работой его лимбической системы, отвечающей за эмоциональное и моторное сопровождение вербальной продукции человека. Коммуникация человека сопровождается иллюстрированием с помощью жестикуляции. Высокая и низкая интенсивность движений во время речи, обусловлена особенностями темперамента, влиянием культуры и этнической принадлежности индивида, к примеру, итальянцы жестикулируют больше, чем скандинавы. Во время коммуникации люди жестами дополняют или уточняют слова, создают эмоциональную экспрессию вербального материала [3, с. 47]. Если информация сознательно утаивается и когнитивно искажается, количество жестов-иллюстраторов снижается. В своей практике, мы обращаем внимание не только на логическую структуру повествования, но и на его эмоциональную экспрессию, а также на продукцию мышления человека в изложении информации. Речь человека, пытающегося исказить реальное событие или ввести кого-то в заблуждение, отличается от речи человека, говорящего правду. Из-за того, что вымышленная ситуация известна испытуемому очень хорошо, детали при описании оказываются очень мелкими и специфическими, часто известные только одному рассказчику. В правдивом же высказывании деталей меньше [7, с. 122]. При сокрытии фактов вербальная продукция насыщена неопределенными местоимениями, эмфазами, оговорками, искажением, обобщением и умолчанием информации. Уровень интеллекта не влияет на идеальность «ложной легенды», но по нашим наблюдениям, за счет биологического созревания префронтальной коры головного мозга (лобной доли) психически здоровые люди после 30 лет лучше контролирует мимику лица, и продумывают ответы на контрольных вопросах. Психически нездоровые люди с конфабуляцией, шизофренией, дети и подростки с «ложной памятью» верификацию не проходят [2, с. 403].

Перечисленные нами методы являются классическими в верификации и применяются в совокупности друг с другом. При их практическом использовании учитываются особенности темперамента человека, акцентуированные черты характера, особенности личности. Дифференцируется вербальная и невербальная продукция субъекта на контрольных, нейтральных и проективных вопросах. Безынструментальные методы исследования лжи не только могут применяться в след-

ствии, медицине и антикоррупционных проверках, но и используются в отборе персонала, менеджменте и маркетинге. Изучение языковой и невербальной коммуникации в сфере «человек-человек» на тренингах, в бизнес-технологиях, лекциях по психологической науке будет полезной для слушателей, так как обучение верификации учит навыкам раппорта, психологической подстройке, пониманию языка тела речи в процессе коммуникации. Знания можно использовать в профилактике конфликтов, включать в учебные программы по конфликтологии, психологическим и социальным дисциплинам, этике и деонтологии специалистов. Медицинским работникам информация будет полезна при распознавании обмана и выгоды пациента от болезни. В лингвистике врачей есть несколько терминов, которые озвучиваются и трактуются неверно в вопросах симуляции болезней, в картине мира медиков эта терминология является синонимами лжи. Состояние больного, не укладывающегося в клиническую картину заболевания, озвучивается как «конверсия», «аггравация», «ипохондрия», «панические атаки». У медицинских работников принято избегать слова «лгун» и «симулянт», факт самого существования такого явления как ложь подменяется более корректными словами. Перечисленные термины не слова-синонимы слова «симулянт», а являются самостоятельными клиническими нарушениями и не имеют отношение к введению в заблуждение другого человека. В работе со следственными органами специалисту-психологу верификация, вместе со знаниями по криминальной психологии необходимы чтобы профессионально устанавливать раппорт со всеми фигурантами расследуемых событий, диагностировать правдивые и ложные показания в ходе процессуальных проверок и следственных мероприятий.

21 век – это мир развития искусственного интеллекта и нано-технологий. Собрать психологический портрет с помощью сети Интернет и социальных сетей опытному верификатору не составляет труда. Понимание интересов пользователя, отслеживание поведенческих паттернов и речи в контексте лжи, составление «цифрового отпечатка личности» используется в «интернет-разведке» в службах безопасности различных организаций. Им в помощь ООО «Международной академией исследования лжи» г. Москва разработано программное обеспечение по оценке эмоционального состояния по видеопотоку в режиме реального времени с использованием искусственного интеллекта «DETECTRON», который идентифицирует эмоции человека, тип личности, базовую линию поведения, уровень визуального стресса и объективность излагаемой информации. Искусственный интеллект распознает физиологические реакции, микродвижения мимических мышц лица, скорость жестикуляции и мимики на отрицательные стимулы, голос, речевые модели, предметы одежды, обувь, аксессуары и определяет валидность утверждений и искажение рентной информации. Система работает на визуализации субъекта в кадре, далее нейросеть анализирует данные, оцифрованные из видеопотока. В «DETECTRON» встроено более 20 метрик, графиков, диаграмм психофизиологического состояния человека, которые интерпретируются в выводы и рекомендации, а система в онлайн режиме представляет выводы и рекомендации в нужном для пользователя виде

(в зависимости от области применения). Нано-верификацию уже применяют в маркетинге и продажах, HR, работе с клиентами, проверке кадрового состава предприятий и организаций, исследованиях в области психологии и когнитивных наук и др.

Безынструментальная детекция лжи – методика универсальная для различных сфер деятельности и основана на методах поведенческой психологии, психолингвистики, знаниях нейробиологии, физиологии человека. Дифференцированные проверки на правдивость или лживость человека требуют субъективного участия психолога или специалиста. Деятельность, связанная с оценкой и профилированием большого количества людей может быть оцифрована и заменена «искусственным разумом».

Список литературы

1. Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Банников Д. В. Ложь как психотравмирующий фактор у несовершеннолетнего в практике психолога и следователя // Евразийский юридический журнал. – 2022. – Вып. 2. – С. 421–424.
2. Гончаренко Е. В., Тайсаева С. Б., Муцольгов М. М., Каверин А. С. Феномен ложной памяти у несовершеннолетних в практике клинического психолога и следователя // Евразийский юридический журнал. – 2022. – Вып. 1. – С. 404–407.
3. Мартянова Л. М., Елизарова Ю. В. Лжец: отклонить. – М.: Концептуал, 2019. – 204 с.
4. Оглобин С. И., Молчанов А. Ю. Инструментальная «детекция лжи»: академический курс. – Ярославль.: Ньюанс, 2004. – 464 с.
5. Сапольски Р. Биология добра и зла: как наука объясняет наши поступки. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 766 с.
6. Сапольски Р. Кто мы такие? Гены, наше тело, общество. – М.: Альпина нон-фикшн, 2021. – 280 с.
7. Челпанов В. Б. Психологическая и лингвистическая экспертиза в анализе текста. – Екатеринбург.: Издательские решения, 2018. – 244 с.
8. Экман П. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2020. – 448 с.

УДК 159.922

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В РАЗВИТИИ ТАНЦЕВАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ: КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Горшкова Елена Викторовна,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедры дошкольной педагогики и психологии,

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия,

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Аннотация. Исходя из краткой характеристики творческой деятельности и особенностей детского воображения (Л. С. Выготский), рассматриваются особенности развития детского танцевального творчества дошкольников – в сравнении двух подходов (С. Д. Руднева, А. В. Пасынкова,

А. М. Айламазьян; Е. В. Горшкова). Обсуждаются возможности использования цифровых технологий для его развития, в том числе в дистанционном режиме. Показана адекватность применения цифровизации в узком объеме – в виде «технических средств» (аудиозаписи музыки; видеосъемка занятий с детьми для научных исследований) и нивелирование необходимых условий для развития детского танцевального творчества при дистанционных занятиях.

Ключевые слова: танцевальное творчество дошкольников, танцевальный образ, музыкально-двигательный образ, танец, цифровизация.

DIGITALIZATION OPPORTUNITIES IN DEVELOPMENT OF DANCE CREATIVITY OF PRESCHOOLERS: CULTURAL AND HISTORICAL APPROACH

Elena V. Gorshkova,

Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.,

Assoc. Prof. of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology,

Moscow State University of Psychology and Education,

Moscow, Russia,

e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Abstract. Based on a brief description of creative activity and features of children's imagination (L. S. Vygotsky), the features of the development of children's dance creativity of preschoolers are considered – in comparison of two approaches (S. D. Rudneva, A.V. Pasinkova, A.M. Aylamazyan; E. V. Gorshkova). The possibilities of using digital technologies for its development, including in remote mode, are discussed. The adequacy of the use of digitalization in a narrow scope is shown – in the form of "technical means" (audio recordings of music; video recording of classes with children for scientific research) and leveling the necessary conditions for the development of children's dance creativity in remote classes.

Keywords: dance creativity of preschoolers, dance image, musical-motor image, dance, digitalization.

Роль творчества в жизни людей невозможно переоценить. По словам Л. С. Выготского, результатом творческой деятельности является не только весь рукотворный мир культуры, созданный в прошлом, но и дальнейшее продуцирование нового, – что делает человека способным изменять настоящее и строить будущее [4]. Развивать творчество важно с детства.

Автор культурно-исторической психологии сформулировал ряд системных положений об особенностях воображения и творчества в детском возрасте [4]; среди них – с учетом проблематики данной статьи – следующие.

- Творческая деятельность – это создание нового (материального продукта, построения ума, чувства); творчество проявляется не только в великих созданиях гениев, но и в жизни обычных людей, когда человек что-то воображает, комбинирует, создает новое [4, с. 6].

- Творчество наблюдается даже у маленьких детей; обладает субъективной значимостью: важно упражнение ребенка в творческом воображении для его общего развития и созревания [4, с. 7].

- Игра – «корень» детского творчества; общие черты игры и творчества – синкретичность первичных форм, импровизационный характер, тесная связь с переживаниями автора; использование простейших средств художественного отражения действительности на основе овладения знаковой, символической функцией (замещение).

- Основа творчества – умение комбинировать элементы известного опыта в новые сочетания; возможности мозга к комбинаторике представлений не противоположны памяти, а опираются на нее, связывают ее данные в новые сочетания [4, с. 11].

- Воображение – основа любого вида творчества; оно связано с действительностью:

- а) продукты воображения создаются из элементов действительности; опыт человека – это материал для его творчества; важно расширение опыта ребенка [4, с. 11];

- б) обнаруживается двусторонняя эмоциональная связь между реальностью и деятельностью воображения: *чувства влияют на воображение* (по закону общего эмоционального знака эмоция стремится воплотиться в образы, соответствующие этому чувству [4, с. 13]); *воображение влияет на чувство* [4, с. 14–15] (продукты воображения могут отсутствовать в реальной действительности, но вызывают реально переживаемые чувства); это объясняет, почему художественные произведения оказывают сильное воздействие на тех, кто их воспринимает;

- в) построение фантазии, воплощенное как целостный продукт, «начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи» [4, с. 15–16]. Воображение оказывается «новой активной силой, изменяющей реальность. Таков полный круг творческой деятельности воображения» [4, с. 16], – в котором интеллектуальный и эмоциональный факторы обоюдно необходимыми для творческой деятельности [4, с. 16].

- Механизм творческого воображения начинается с восприятия внешних и внутренних процессов и явлений – основы опыта; этот материал перерабатывается с помощью диссоциации и ассоциации; из отобранных и измененных элементов комбинируются отдельные образы, строится целостная картина.

- Творческому воображению присущ двигательный характер; вид детского творчества, наиболее близкий к игре, – драматизация, где действительно изображаются образы персонажей «при посредстве собственного тела» [4, с. 63]; здесь воображение описывает полный круг – от выделения и комбинирования элементов действительности (по закону общего эмоционального знака) до создания новых образов.

Л. С. Выготский говорит о воздействии на сознание людей художественных произведений: они вызывают реальные чувства, а также обладают логикой в развитии образов, которая связывает идеальный мир произведения и внешний мир реальной жизни [4, с. 18–19]. В культурно-историческом контексте создается теория выразительности [10], основная линия которой – это изучение перехода «от выразительного движения к образу художественного произведения», а от него – к общим законам выразительности (А. Р. Лурия о С. М. Эйзенштейне [10, с. 291]).

В развитии у детей творческого воображения наиболее эффективны виды детской художественной деятельности (Б. М. Юсов; Н. А. Ветлугина; А. А. Мелик-Пашаев; и др.) – в силу специфики искусства: его образной природы, возможности выразить в нем эмоциональное отношение к действительности [по: 7, с. 11]. При сравнении детского и «взрослого» творчества ряд исследователей (Б. М. Неменский, А. А. Мелик-Пашаев, Х. Гарднер и др.) признают, что произведения высокого искусства и детской художественной деятельности несравнимы по социальной значимости и мастерству, но вполне соизмеримы: общей мерой является *содержательность формы* [7, с. 11–12].

Поиск путей формирования детского художественного творчества приводит к заключению о важности освоения детьми языка соответствующего искусства, что в систематизированном виде удастся осуществить при целенаправленном обучении. Так, обучение детей языку музыки и приемам композиции (при условии оптимального сочетания обучающих и творческих моментов) позволяет управлять их музыкальным творчеством, с возможностью раннего формирования у ребенка установки на творчество и потребности в нем (Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, К. Орф, Л. А. Баренбойм) [по: 7, с. 12–13].

Исследования показали, что оптимальным методом для формирования детского творчества может быть музыкальное движение [7]. Музыкально-двигательное творчество наиболее полно представлено в танце, где музыкальное движение является главным средством раскрытия образного содержания [7, с. 4].

Культурно-исторический контекст, кроме сказанного, обнаруживается в связи детского танцевального творчества (как его понимают исследователи) и взрослого искусства танца – от его исторических корней с присущими ему свойствами (образное отражение действительности, органичная связь с музыкой, коммуникация, и др.) до определенных направлений современного и профессионального танца (свободный танец; народно-сценический; балет).

Существуют разные подходы к развитию танцевального творчества дошкольников. В данной статье кратко рассматриваются два из них путем сопоставления некоторых ключевых положений, их сходства и различий.

Первый подход – в рамках *метода «Музыкальное движение» (для дошкольников)* – представлен работами С. Д. Рудневой, Э. М. Фиш, А. М. Айламазьян и др. [1; 2; 3; 11; 12]. Он создавался в 20-х годах XX века – под впечатлением от искусства американской танцовщицы А. Дункан, но не копировал эту традицию, а стал самостоятельным направлением свободного танца [12] – первоначально как художественная практика, которая постепенно оформилась в педагогическую систему [2; 12] и продолжает развиваться до сих пор. Его основные положения и методика разрабатывались для взрослых и детей (в том числе – дошкольников) – на основе эмпирического опыта разнообразных студий и работы в детских садах. Предпринимались попытки психологического осмысления этой методики (С. Д. Руднева, А. В. Пасынкова [11]), а также – психологического описания «Музыкального движения» как конкретной практики эстетического воспитания и психотехники (А. М. Айламазьян [1; 2]).

Цель подхода – развитие музыкальности детей, способности «переживать содержание музыкального процесса в его целостности – чувствовать музыкальный образ» [12, с. 7]. По мнению авторов, это – «один из путей общего эстетического развития через выявление музыкальных эстетических переживаний в выразительных движениях тела» [11, с. 149].

Краеугольным камнем данного подхода, источником образности музыкального движения является музыка: высокохудожественные инструментальные произведения, доступные детскому восприятию, разной степени сложности – по форме (от одночастных к многочастным) и содержанию (с элементами развития музыкального образа). От особенностей того или иного музыкального произведения, его содержания и формы *всецело* зависит выразительная «форма движения, воплощающая эмоционально-моторную реакцию человека на музыку» [11, с. 152–153].

Творчество в танце понимается как поэтапный процесс, начало которому дает импровизация под звучащую музыку, т.е. первоначальное интуитивное восприятие музыки через самостоятельный двигательный отклик (эмоционально-моторный ответ) на нее, а далее – под руководством педагога – анализ этого отклика, его осмысление, творческая переработка для создания, уточнения, углубления музыкально-двигательного образа [1, с. 18; 11, с. 150], который понимается как «выразительная форма движения, воплощающего содержание музыки» [11, с. 149]

Стратегия данного подхода: от импровизации на звучащую музыку – через осмысление первичной эмоционально-моторной реакции – к формированию целостного музыкально-двигательного образа, воплощающего содержание музыки [1; 11; 12].

Арсенал движений – пантомимические и естественные (шаги, бег, прыжки и др.), протекающие свободно, не требующие выполнения по определенным канонам.

Выразительность музыкально-двигательного образа понимается как особое качество движений, которое «опирается на специальную организацию всего двигательного аппарата», подчиненного «выявлению музыкального переживания» [11, с. 149]. *Необходимые двигательные навыки* – готовность к движению, мышечное чувство, «дыхательность» и др., формирование которых предвдваряет и обеспечивает развитие выразительности движений и музыкально-двигательного образа в целом.

Система упражнений включает блок подготовительных заданий (без музыки) для развития мышечного чувства и готовности к движению; другие упражнения выполняются с музыкой, будучи «основным учебным материалом для ознакомления со всем эмоционально-динамическим разнообразием музыкально-двигательных образов» [10, с. 153].

Выводы об эффективности развития творчества на занятиях по музыкальному движению основываются на наблюдениях педагогов (а при работе со взрослыми участниками используются также их самоотчеты).

Второй подход – *развитие музыкально-двигательного творчества в танце* – был создан в конце 80-х годов XX века на основе экспериментального исследования (Е. В. Горшкова [7]). Его *цель* – развитие у детей 5–7 лет музыкально-

двигательного творчества в танце на основе обучения языку движений (танцевальных и пантомимических).

«Отправная точка» в этом подходе – образы окружающей действительности и возможности языка движений художественно их воплотить.

Условия, при которых язык движений становится активным средством творческого воплощения танцевальных образов, это: использование сюжетного танца и подготовительных упражнений с элементами сюжета; парное взаимодействие партнеров, обусловленное их ролями (разнохарактерных персонажей) и совместно воплощаемым сюжетом; музыка для сюжетных танцев и упражнений, построенная по принципу *развития* образа (музыкальной драматургии), а также словарь движений [7].

Исходно определялись сюжетные ситуации с парным взаимодействием разнохарактерных персонажей, позволяющим использовать язык движений как средство невербального общения и выражения характеров. Под обобщенное образное содержание (фабулу будущего танца) подбирались (или специально создавались композиторами) музыкальные произведения с яркими характеристиками и развитием музыкальных образов. На этой основе разрабатывались композиции сюжетных танцев, подготовительных учебных упражнений и задания для творчества, в которых надо ориентироваться на музыкальные средства выразительности, осмысленно используя язык движений как средство воплощения образов персонажей и их отношений.

Творчество в танце понимается как импровизация – одновременное сочинение и исполнение музыкально-двигательных образов. В этом импровизационном процессе удастся различить «композиционное» и исполнительское творчество. Детское «композиционное» творчество в танце – это воплощение образов с помощью языка движений такими способами, которые не осваивались детьми в обучении. Его признаки: выбор движений и элементов, подходящих по смыслу, образному содержанию (сюжета танца и музыки); новизна их сочетаний, комбинаций; оригинальность, придумывание своих вариантов движений; своеобразие траекторий перемещения в пространстве «сцены», – при условии соответствия развитию музыкального образа, действиям воплощаемого персонажа, в том числе во взаимодействии с партнером, поворотам сюжета [6, с. 16–17]. Исполнительское творчество – это выразительность пластики, артистичность, эмоциональное проживание музыкально-двигательных образов, индивидуальная манера перевоплощения в образы персонажей [5; 6].

Стратегия подхода: от знакомства с обобщенно-образными значениями пантомимических, танцевальных движений – через осмысленное эмоциональное их проживание с передачей отношений, характеров персонажей в ходе использования этих движений в качестве средств невербального общения, согласно ролям, сюжету танца и особенностям музыки, и далее – к танцевальной импровизации музыкально-пластического, танцевального образа, где сочетание движений в связные последовательности (композиции) «направляется» смыслом образа (персонажа, воображаемой ситуации и музыки).

Выразительность музыкально-двигательного образа понимается как сочетание структурных (интеллектуальных) и пластических (эмоциональных) компонентов [5]. *Структурная* выразительность того или иного движения – это, с одной стороны, его форма – носитель определенного (более конкретного или обобщенного) содержания, информации. Эта связь знака (движения) и значения (обобщенно-образного содержания) закреплена исторически – как в общепринятом невербальном языке, так и в танцевальной культуре, – в силу чего возможно общение между людьми и понимание искусства танца без слов. С другой стороны, структурная выразительность – это умение ребенка внятно воспроизвести («артикулировать») структуру движения в соответствии с культурным образцом, чтобы окружающие могли его понять. *Пластическая* выразительность движений связана с изменениями мышечного тонуса в зависимости от переживания и степени эмоциональной включенности ребенка в выполняемое движение, что вносит некоторые изменения в то, как протекают и связываются движения, порождая смыслообразующие нюансы, дополнения. С другой стороны, пластическая выразительность – это способность ребенка выразить индивидуально переживаемые смыслы [5].

Освоение *двигательных навыков* не предшествует развитию выразительности, а происходит в ходе попыток выразительного музыкально-двигательного исполнения, осмысленного проживания образа персонажа в обстоятельствах предлагаемого сюжета; исполнение одних и тех же движений с разными пластическими особенностями в зависимости от особенностей того или иного образа (характера персонажа, выразительных средств музыки) создает широкое поле для варьирования и формирует гибкие двигательные навыки.

Система упражнений включает задания на развитие свободы движений (частично заимствованные из «Музыкального движения»), музыкально-двигательные упражнения на освоение жестов и танцевальных движений с передачей с их помощью отношения к партнеру-сверстнику согласно ролям и совместно воплощаемому сюжету, а также исполнение движений в образе какого-либо персонажа (животного) с присущей ему характерной пластикой. От упражнений дети переходят к исполнению сюжетных этюдов и спектаклей, где композиционная структура содержит эпизоды для свободной импровизации в воплощении музыкально-двигательного образа.

Эффективность развития музыкально-двигательного творчества в танце доказывалась на основе специально разработанной диагностики [7].

Наряду с различиями этих двух подходов, им свойственно общее – развитие у детей осмысленного воплощения музыкально-двигательного образа, эмоциональной включенности в его переживание, выражение его смысла через движение. Для достижения этого необходимо непосредственное участие педагога, который организует и направляет процесс творческого поиска и смыслообразования, при необходимости задает образцы вдохновенного воплощения музыкально-двигательного образа, эмоционально «заражая» детей, тем самым вовлекая их в действие музыкально-двигательной импровизации, творения. «В общении ... “учитель – ученик” слишком много невербального и индивидуального, а говоря человеческим языком,

слишком много ... от любви, от искусства» [8, с. 79]. Кроме того, в этом творческом процессе важно живое общение детей между собой в контексте образного содержания, со-переживание и со-творчество в осмысленном воплощении музыкально-двигательного образа.

Все это нивелируется при дистанционном образовании: ребенок «лишается образца, которому он может уподобляться или подражать, лишается образовательного пространства, в которое входят сверстники..., т.е. социального контекста, в котором лучше и быстрее обнаруживаются собственные успехи и неудачи» [8, с. 78]. Дистанционное обучение позволяет добиться лишь того, чтобы ребенок воспроизводил форму движений, но достичь осмысленного, эмоционального проживания им образа невозможно. Живое движение превращается в неживое [3]. Прав В. П. Зинченко: «заочно нельзя научить ... танцевать» [8, с. 81], потому что танец – это не формальное выполнение определенных движений, танец – это жизнь души, проявленная в осмысленном движении. По его же словам, интернет эффективен в работе с информацией, но не со смыслами: «Интернет – замечательное средство, которое уже используется “в мирных целях”. Хорошо бы оно таким и оставалось и не заслоняло собой предметный мир, человеческие ценности и смыслы» [8, с. 87].

Однако, рассматривая цифровизацию как технические возможности в организации *непосредственного* процесса развития музыкально-двигательного творчества, нельзя не сказать об успешном применении цифровых аудио- и видеозаписей. Аудиозаписи позволяют использовать оркестровые музыкальные произведения, что, безусловно, обогащает слуховые представления детей, развивает воображение, а также существенно расширяет музыкальный репертуар для занятий по танцевальному творчеству. Однако это не отменяет того, чтобы педагог хорошо знал детскую музыкальную литературу, понимал какие музыкальные произведения могут быть доступны дошкольникам для восприятия, умел подбирать качественные записи (инструментальные пьесы, но не песни с текстами), и конечно, владел методикой проведения занятий по музыкально-двигательному творчеству. Аналогично использование цифровых видеозаписей – очень важное для психолого-педагогических исследований средство мгновенной фиксации занятий с детьми: как их импровизационных, творческих находок, так и методических тонкостей в работе педагога, педагогического процесса в целом. Однако для получения по возможности более полной видеоинформации, нужно уметь «снимать» так, чтобы в объектив попадали фигуры детей и взрослого в полный рост, не «обрезанные» рамками кадра. И даже в этом случае нет гарантии, что нечто значимое не останется за кадром. Более того, видеозаписи – это «сырые» материалы, которые еще следует протоколировать, обрабатывать, анализировать, что требует от исследователя особой квалификации, обеспечивающей получение достоверных результатов.

По моему глубокому убеждению, тиражировать и распространять видеозаписи занятий с детьми как учебные материалы (например, для студентов или педагогов-практиков) не только не целесообразно, но даже вредно: отсутствие нужной квалификации у обучающихся не позволит им самостоятельно понять суть подхода

к развитию творчества дошкольников в танце, спровоцирует формирование искаженных представлений и их дальнейшую трансляцию на более широкую аудиторию. Подобные видеозаписи можно демонстрировать в ходе семинарских занятий с обязательными комментариями *самого автора* методики, и исправлять у студентов ошибки понимания, обнаруживающиеся в ходе живого обсуждения этих материалов и практического освоения методики.

Таким образом, цифровизация может использоваться в развитии у дошкольников музыкально-двигательного творчества в очень ограниченном объеме – как техническое средство в непосредственном педагогическом / научно-исследовательском процессе, которое не уменьшает требований к необходимой квалификации педагога, психолога, исследователя.

Список литературы

1. Айламазьян А. М. Метод музыкального движения в практике дошкольного и начального школьного образования: методические материалы. – М.: Федеральный институт развития образования, 2013. – 80 с.
2. Айламазьян А. М. Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4 (36). – С. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2019.0411>
3. Айламазьян А. М. Свободный танец как культурно-историческая практика импровизации // Национальный психологический журнал. – 2021. – № 1 (41). – С. 175–192. DOI: <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0114>
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Горшкова Е. В. О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 7. – С. 29–37.
6. Горшкова Е. В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5–7 лет творчества в танце: пособие для муз. руководителей детских садов. – М.: Гном и Д, 2002. – 120 с.
7. Горшкова Е. В. Обучение языку движений как средство формирования у дошкольников музыкально-двигательного творчества: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 251 с.
8. Зинченко В. П. Distant, content... и образование // Высшее образование в России. – 2005. – № 7. – С. 76–87.
9. Зинченко В. П. Дистанционное образование: к постановке проблемы // Психология образования. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. – С. 287–303.
10. Лурия А. Р. К общей теории выразительности (С. М. Эйзенштейн – мыслитель) // Лурия А. Р. Психологическое наследие: Избранные труды по общей психологии / под ред. Ж. М. Глозман, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Радковской. – М.: Смысл, 2003. – С. 283–292.
11. Руднева С. Д., Пасынкова А. В. Опыт работы по развитию эстетической активности методом музыкального движения // Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / ред.-сост. В. Ю. Баскаков. – М.: Смысл, 2000. – С. 156–165.
12. Руднева С. Д., Фиш Э. М. Музыкальное движение. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Гуманитарная академия, 2000. – 320 с.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Дахин Александр Николаевич,

*д-р пед. наук, доц., проф. кафедры педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: dakhin@mail.ru*

Печурин Александр Игоревич,

*аспирант кафедры педагогики и психологии института физико-математического, информационного и технологического образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия;*

Жафяров Акрям Жафярович,

*д-р физ.-математ. наук, проф., член-корреспондент РАО,
зав. кафедрой геометрии и методики преподавания математики,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Рассматриваются аспекты обеспечения когнитивной деятельности обучающихся через интериоризацию умственных действий, представленных в игровой, активной и интерактивной формах. Прикладными результатами геймификации являются социально-значимая, физически укрепляющая коммуникативно-познавательная активность обучающихся.

Ключевые слова: геймификация, интериоризация, культурно-историческая теория, образовательная компетентность.

GAMIFICATION OF EDUCATION AND CULTURAL AND HISTORICAL PSYCHOLOGY

Alexander N. Dakhin,

*Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.,
Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: dakhin@mail.ru*

Alexander I. Pechurin,

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology
of the Institute of Physics, Mathematics, Information and Technology Education,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia;*

Akryam Z. Zhafyarov,
Dr. Sci. (Physical and Mathematical), Prof.,
Corresponding Member of the RAS,
Head of the Department of Geometry and Methods of Teaching Mathematics,
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

Abstract. The aspects of providing cognitive activity of students through the interiorization of mental actions presented in playful, active and interactive forms are considered. The applied results of gamification are socially significant, physically strengthening communicative and cognitive activity of students

Keywords: gamification, interiorization, cultural and historical theory, educational competence.

Психолого-педагогические аспекты игры изучались как в культурно-исторической теории психологии Л. С. Выготским, рассмотревшим двойной механизм интериоризации любого знания: сначала как деятельность пусть через социально активную игру, затем, как деятельность индивидуально-познавательную, т. е. как внутренний способ мышления обучающегося [2, с. 866]. Механизм перевода знаний с общекоммуникативного языка на чисто ментальный язык внутренней речи обучающегося – поэтапный процесс, отражённый и в научных текстах философской направленности [1]. Научное мышление становится культурным достоянием играющего подростка, проходя три стадии интериоризации. При вращивании, т. е. переходе мыслительной функции внутрь, происходит сложная трансформация всей её структуры, а именно: 1) замещение уже имеющихся функций; 2) изменение элементарных процессов и высших мыслительных функций; 3) возникновение новых системных функций, принимающих на себя те назначения в общей структуре мышления, которые раньше выполнялись только частично.

Методологические вопросы геймификации были детально представлены отечественным педагогом, основоположником научной организации подросткового досуга С. А. Шаковым [4]. Цель данной статьи – представить инструментальные основания применения игры при организации обучения.

Геймификация образования, представляет собой инновационное направление в педагогике, потому что это «язык», адаптированный для вхождения в когнитивный процесс обучающимся. Однако игры, пусть даже обучающие и развивающие, являются дополнением к познавательной активности школьников, усиливающим креативный интерес к обучению [5]. Отметим, что такие педагоги, как Дж. Дьюи, Георг Кершенштейнер, Мария Монтессори, А. С. Макаренко сосредоточили свои исследовательские усилия на идее объединения трудового, коллективного, прагматического, эстетического воспитания, что, собственно, и сближает распространённое во многих странах фрагментарно-научное обучение с эффективной социализацией подростков. Современные педагогические концепции модернизации общего образования России направлены на формирование у школьников це-

лого комплекса дидактических умений, в том числе универсальных учебных действий, подразделяемых ФГОС на регулятивные, познавательные и коммуникативные. Дидактическая игра вполне способна связать эти разрозненные компоненты в единый креативный опыт обучающегося, не имеющий достаточно искусственного распределения на отдельные учебные действия, представленные в культурно-исторической теории Л. С. Выготского и детализированные П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной. Такого рода опыт никогда не поздно переосмыслить, разумеется, в контексте современной социокультурной ситуации, связанной с геймификацией образования. Действительно, иногда полезно уйти от себя, чтобы вовремя вернуться к себе, разумеется, обновлённым, считал Мишель Монтень. Обращает на себя внимание и то, что ФГОС достаточно искусственно разграничивает эмоционально-ценностные, перцептивные, мнемонические, когнитивные, исполнительские и творческие способности-компетенции ученика. В игровом формате эта «искусственность» если не исчезает, то уменьшается [3]. Непосредственность и естественность, если угодно, нормальность творческого языка, созданного впервые для реализации себя в игре, позволяет преодолеть распространённую идею опосредования знаний, доминирующую в культурно-исторической психологии. Всё-таки непосредственное восприятие действительности – важнейшее психологическое свойство, проявляемое в игре. Культурное опосредование означает включённость психических функций индивида, его персонально структурированных паттернов и психологических новообразований в контекст игрового сценария [3]. Игровой, но собственный продукт позволяет превратить опосредованное восприятие в непосредственное, простое воспроизведение чужого социального опыта в авторскую презентацию Мира. Для этого необходим текст, «высвечивающий» смысл участия в игре через невербальное внутреннее слово как «путь к развитию интуиции» [1]. Смысл конструктивной дискуссии, открывающей перспективу самоорганизации результатов как игровой, так и трудовой деятельности, отмечал и Дж. Дьюи. Сначала Дьюи предлагал интересоваться участника игрового проекта сценарием-сюжетом игровой модели. Однако, проповедуя идеи функционализма, Дьюи стремился рассмотреть психические проявления как явления-приспособления, имеющие ярко выраженный адаптационный характер. Для этого автор определил отношение психических проявлений и к условиям среды, и к потребностям организма.

Игра, являясь дидактической формой повышения познавательной активности обучающихся, создаёт сценарий, который требует специальной педагогической трактовки. По окончании игры важно давать описательную оценку умению школьника осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора, способности к предвидению последствий собственной деятельности. Участнику игры необходимо научиться анализировать такие свойства, как терпимость, умение видеть рациональное в разных позициях, способность не противопоставлять себя окружающим, понимать пределы собственной компетентности; способность к самоограничению; контроль негативных эмоций; способность занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям. Планирование игры осуществ-

ляется также с учётом потребности участников в диалоге с другими педагогическими культурами. Это означает не только встречу в мультикультурном пространстве подобных образовательных сообществ, что само по себе тоже продуктивно. Возможно сетевое взаимодействие со многими социальными партнёрами, заинтересованными в качественном результате игровой деятельности.

Таким образом, в педагогических результатах игровой активности выделяются две составляющие: 1) нормативно-оценочная, направленная «внутри» самой себя, 2) самоорганизующаяся, ориентированная на поиск новых, даже инновационных дискурсов уже зафиксированных и оцененных ранее результатов.

Список литературы

1. Барбашина Э. В. Трансцендентальная философия Канта: онтология и история. – Новосибирск: Изд. СО РАН, 2002. – 196 с.
2. Выготский Л. С. Психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
3. Меркулов С. В., Кононова Т. А., Поминова О. Л., Беркус В. И., Дахин А. Н. Компьютерные игры: от борьбы с депривацией к алгоритмической культуре и... цифровому слабоумию // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 1 (55). – С. 42–60. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.1.3>
4. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М.: Новая школа, 1994. – 238 с.
5. Ярославцева Н. В., Дахин А. Н. Проекты в педагогике и педагогика современных проектов // Школьные технологии. – 2018. – № 6. – С. 23–31.

УДК 159.91+159.922.7

ВЛИЯНИЕ МЕЖПОЛУШАРНОЙ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ¹

Заречная Анна Алексеевна,

канд. психол. наук,

Научно-исследовательский центр детской

нейропсихологии им. А. Р. Лурия,

Москва, Россия,

e-mail: anego@bk.ru

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, целью которого было выявить влияние латеральности психических функций на когнитивное развитие в детском возрасте. Представлены данные нейропсихологического обследования детей разных возрастных групп по методикам, разработанным А. Р. Лурией. Проведен сравнительный анализ между выборками испытуемых. Эмпирически выявлена связь между уровнем развития высших психических функций и латеральными предпочтениями у детей 5–9 лет. Доказано, что скрещенная латеральность влияет на когнитивные нарушения. Экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости нейропсихологической коррекции установленных когнитивных нарушений у детей со скрещенной латеральностью.

Ключевые слова: латерализация, латеральность психических функций, когнитивные нарушения, дети со скрещенной латеральностью.

¹ На основании диагностических исследований, проведенных совместно с Ю. М. Глозманом в Луриевском научно-исследовательском центре нейропсихологии развития.

THE EFFECT OF HEMISPHERIC LATERALIZATION ON COGNITIVE DEVELOPMENT IN CHILDHOOD

Anna A. Zarechnaya,
Cand. Sci. (Psychology),
Research Center for Child Neuropsychology named after A. R. Luria,
Moscow, Russia,
e-mail: anego@bk.ru

Abstract. The article presents the results of a study aimed at identifying the influence of laterality of mental functions on cognitive development in childhood. The data of neuropsychological examination of children of different age groups according to the methodology developed by A.R. Luria are presented. A comparative analysis was carried out in groups of subjects. The connection between the level of development of higher mental functions and lateral preferences in children aged 5-9 years has been empirically revealed. It has been proven that cross- lateralization affects cognitive impairments. Experimental data indicate the need for neuropsychological correction of established cognitive impairments in children with cross-laterality.

Keywords: lateralization, laterality of mental functions, cognitive disorders, children with crossed laterality.

В нейропсихологии проблема межполушарной асимметрии изучается с различных сторон: оценивается роль каждого полушария, специфика взаимодействия полушарий, латеральность и др. Мы предположили, что профиль функциональной сенсомоторной асимметрии влияет на когнитивное развитие в детском возрасте, сензитивном периоде развития всех психических функций, когда оногенетически происходит созревание основных мозговых структур. Исследование проведено под руководством Ж. М. Глозман на базе Научно-исследовательского Центра Детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия. В нейропсихологической диагностике использовалась батарея проб и методик, разработанных А. Р. Лурия, с количественной и качественной обработкой результатов [2; 3]. Нами было выделено два типа скрещенной латеральности: **интрамодальная** (расхождения в моторных функциях) и **интермодальная** (расхождения между моторными и сенсорными функциями), также оценивалась *группа детей с отсутствием различий в латерализации функций*.

Цель исследования - проанализировать влияние латеральных предпочтений (профиль функциональной сенсомоторной асимметрии) на когнитивные нарушения в детском возрасте.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 200 детей с различиями в полушарной латерализации. Дети были разделены на три группы по возрастам. В каждой группе было по 60 человек. 1 группа – 5–6-летние дети; 2 группа – 7–8-летние; 3 группа – 9–10-летние. Также отдельно была выделена группа детей левшей 5–9 лет (20 человек).

Оценка уровня психического развития по средствам нейропсихологической диагностики проводилась дважды: первичная и повторная, после проведенного курса нейропсихологической коррекции на базе Центра Детской нейропсихологии.

Данные подверглись обработке методами математической статистики (Т-Вилкоксона, коэффициент корреляции Спирмана).

Этапы исследования:

- 1) распределение всей выборки на группы по типу латеральности;
- 2) первичная оценка общего уровня психического развития в каждой возрастной группе с разным типом латеральности;
- 3) оценка уровня развития психических функции в каждой возрастной группе детей с разными латеральными предпочтениями (оценивалось 7 психических сфер: сфера общих представлений, нейродинамические показатели, двигательная сфера, восприятие (гнозис), память, мышление, речь);
- 4) сравнительный анализ результатов повторной диагностики общего психического развития детей с разными типами латеральности после проведения курса нейропсихологической коррекции;
- 5) анализ симптомов в группах детей с разными типами латеральности;
- 6) выводы.

Количественная обработка осуществлялась по балльной системе. Среднее арифметическое по каждой из семи психических сфер интерпретировалось следующим образом: от 3 до 4,9 баллов – слабая степень задержки (дефицитарности) психического развития, 5–6.9 баллов – средняя степень; более 7 баллов – грубая задержка психического развития [3, с. 84].

1. Распределение всей выборки на группы по типу латеральности

При распределении всей выборки детей по типу латеральных предпочтений и гендерным различиям вышло, что из 200 детей всей выборки мальчики составили 160 человек, из них интермодальная латеральность встречается, более всего, у детей 7–8 лет (у 23 человек). Интрамодальная латеральность отмечается примерно у половины детей каждой возрастной группы. Отсутствие различий наиболее часто встречается у детей 5–6 лет (14 человек). В группе девочек чаще фиксируется интермодальная латеральность в первой возрастной группе, интрамодальная у детей второй возрастной группы и левшей, отсутствуют различия в латеральности в группе левшей и менее всего у детей 5–6 лет (2 человека).



Рис. 1. Распределение выборки по типу латеральности

Полученные данные свидетельствуют о том, что примерно половина всех испытуемых относится к группе с интрамодальной латеральностью. Самой малочисленной группой стала выборка детей с отсутствием различий в латеральности (рис. 1). Интересным являются особенности расхождений в интрамодальной латеральности. В группе испытуемых 5–6 лет примерно одинаковое распределение детей с расхождением в сенсорной и моторной. Начиная с семилетнего возраста начинает быть заметным преобладание расхождений только в моторной сфере.

2. Первичная оценка общего уровня психического развития в каждой возрастной группе с разным типом латеральности

На следующем этапе исследования мы проанализировали общий уровень психического развития у детей 5- 9 лет с разным типом латеральности (рис. 2).

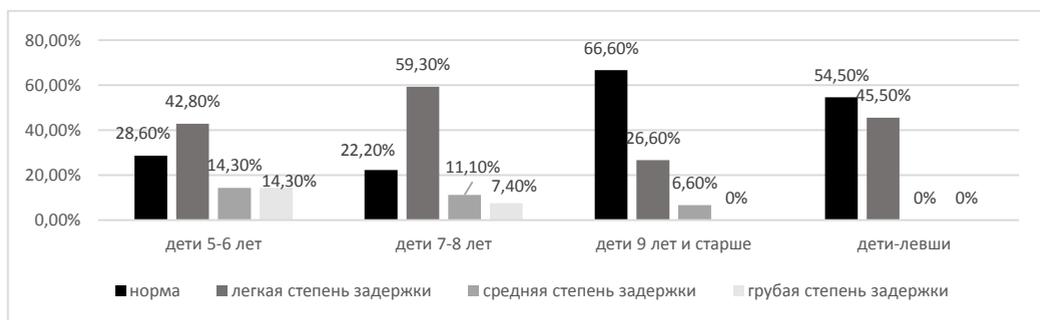


Рис. 2. Общий балл психического развития у детей с интрамодальной латеральностью

На рисунке отчетливо видно, что нормативный уровень психического развития у детей с интрамодальной латеральностью связан с возрастным критерием. К девятилетнему возрасту 66% детей имеют нормативное психическое развитие, тогда как еще в 5 лет оно было лишь у 28%. У детей-левшей изначально половина выборки (54,5%) соответствует норме. Легкая степень дефицитарности развития встречается фактически у половины выборки 5–6-летних, 7–8-летних детей и левшей. Только у девятилетних детей этот показатель снижается до 26%. Среднюю и грубую степень дефицитарности имеют не более 14% дети-правшей и не наблюдаются в группе левшей. Оба вида задержки частично компенсируются с возрастом. Так у девятилетних уже не диагностируется грубая степень задержки, а средняя лишь у 6% испытуемых.

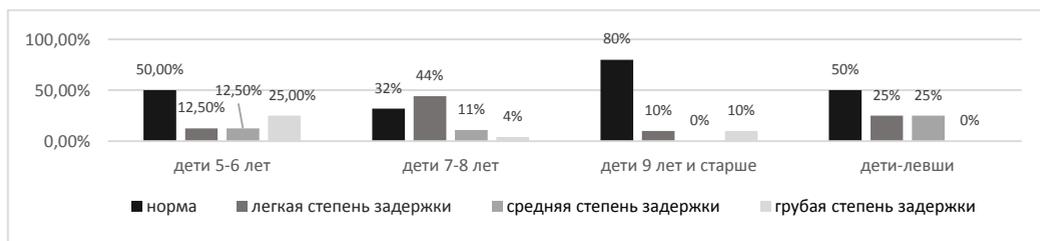


Рис. 3. Общий балл психического развития у детей с интермодальной латеральностью

Данные гистограммы (рис.3) свидетельствуют о том, что норматипичное развитие у наибольшего количества испытуемых с интермодальной латеральностью наблюдается в группе девятилетних детей (80%). У левшей и пятилетних детей нормативное психическое развитие у 50%. Легкая степень задержки наиболее выражена в группе 7–8-летних детей, у левшей – 25%, у 5–6-летних и девятилеток менее 15%. Средняя степень задержки чаще встречается у левшей (25%), у правшей в пятилетнем возрасте – у 12%, с возрастом задержка компенсируется и к 9 года не фиксируется вовсе. Грубая степень задержанного развития не наблюдается в группе левшей, а чаще всего встречается в группе детей 5–6-летних (25%). У левшей дефицитарность развития с возрастом частично компенсируется, но все же встречается у 10% девятилетних детей.

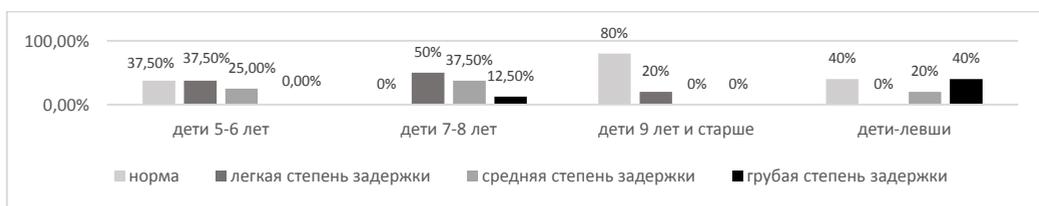


Рис. 4. Общий балл психического развития у детей с отсутствием различий в латеральности

В группе детей с отсутствием различий в латеральных предпочтениях (рис. 4) нормативное развитие преобладает в выборке девятилетних детей (80%), самый низкий показатель в группе детей 7–8 лет (0%). У детей 5–6 лет и левшей нормативный уровень у менее 40% испытуемых. Легкая степень дефицитарности психического развития чаще встречается у 7–8-летних детей и частично компенсируется к 9 годам, у левшей данный показатель не наблюдается. Средняя степень дефицитарности развития выражена у 37% детей семилетнего возраста, у 25% пятилетних. В группе левшей со средней степенью задержки выявлено 20% детей. Грубая степень задержки встречается у 40% левшей.

3. Оценка уровня развития психических функции в каждой возрастной группе детей с разными латеральными предпочтениями

На следующем этапе исследования оценивался уровень развития каждой из семи заявленных психических сфер в каждой группе детей с разным типом латеральности.

■ – сфера общих представлений; ■ – развитие сфера восприятия/гнозис;
■ – речь; ■ – нейродинамический показатель; ■ – память; ■ – двигательная сфера; ■ – мышление;

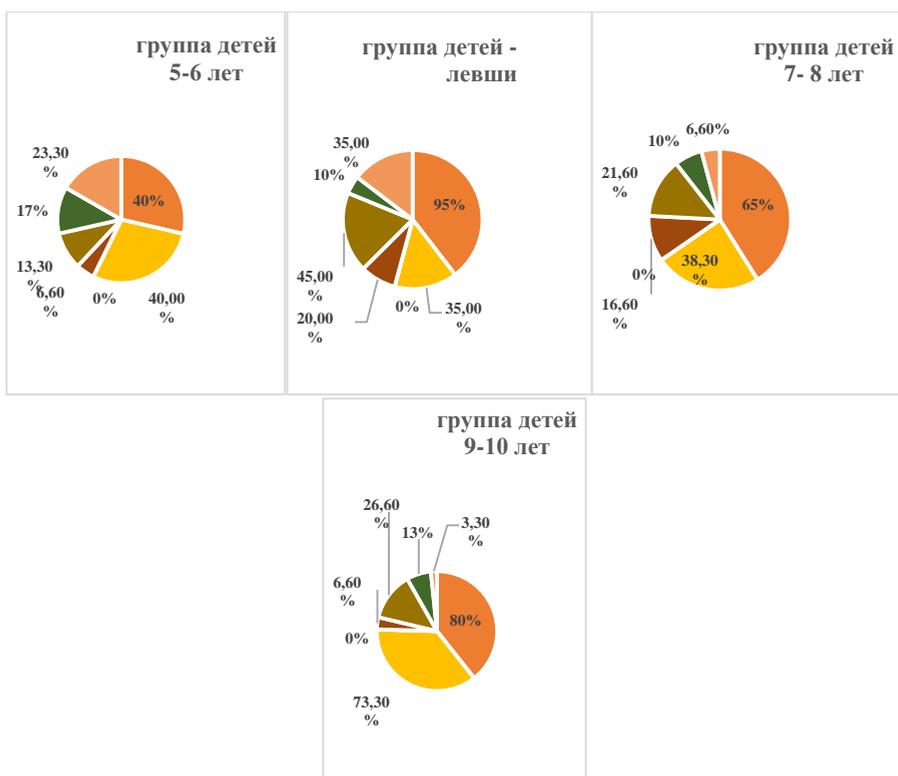


Рис. 5. Уровень развития психических функций у детей 5–9 лет

Сравнивая данные, представленные на диаграммах, можно сделать выводы (рис. 5):

1. Развитие сферы общих представлений напрямую связано с возрастом. Чем старше ребенок, тем наиболее сформирована данная сфера. Кроме того, отметим, что группа детей –левшей (95%) опережает развитие сферы общих представлений по сравнению со всеми возрастными группами правшей.

2. Нейродинамический показатель также связан с возрастом детей, но к девяти годам только 73,3% испытуемых имеют нормативный уровень развития сферы работоспособности. В группе детей-левшей нормативный нейродинамический показатель имеют лишь 35% детей.

3. Двигательная сфера находится в зоне риска у всех групп испытуемых, так как нормативного развития не зафиксировано ни в одной из выборок.

4. Сфера восприятия наиболее развита у детей-левшей (20%). В группе правшей - у детей 7–8 лет (16,6%), в более младшей и старшей группах нормативный уровень развития гнозиса лишь у 6,6% испытуемых.

5. Сфера памяти (зрительной, слухоречевой, двигательной) сформирована, более всего, у детей-левшей (45%). В группе правшей имеет значение возрастной критерий, но к девяти годам только у 26,6% испытуемых диагностируется нормативное развитие сферы памяти. Важно отметить, что у большей части испытуемых

один вид памяти из трех рассматриваемых (двигательной, зрительной, слухоречевой) имеет нормативное развитие.

6. Интеллектуальная сфера сформирована в полной мере только в дошкольной группе 5–6-летних детей (17%). С возрастом этот показатель снижается у правой (10% у 7-летних и 13% у девятилеток) и левой (10%). Это связано, по всей вероятности, с развитием новых форм мышления, с трудностями перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому и абстрактному мышлению.

7. Уровень речевого развития наиболее развит у детей-левой (35%). В группе правой с нормативным развитием речевых функций наибольшая выборка детей – 5–6-летние (23,3%). С возрастом этот показатель снижается (7–8-летние – 6,6%, 9-летние – 3,3%). Такие данные могут быть связаны с онтогенетическими особенностям развития речи. К концу первого класса (8 лет) у ребенка активно развивается и уже оценивается письменная речь и чтение. По результатам нейропсихологической диагностики у большинства детей данные виды речи сформированы недостаточно.

4. Сравнительный анализ результатов повторной диагностики общего психического развития детей с разными типами латеральности после проведения курса нейропсихологической коррекции

Следующим этапом исследования было проведение повторной нейропсихологической диагностики после проведенного курса нейропсихологической коррекции на базе Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия. Здесь также оценивался общий уровень психического развития и его отдельные сферы.

В результате статистического анализа различий (критерий Т-Вилкоксона) между результатами по общему баллу у детей трех возрастных групп с разным типом латерализации были получены статистически значимые различия до и после экспериментального воздействия. В группе с интермодальной латеральностью у детей 5–6 лет ($T = -3.530$; $\alpha = 0,001$), у детей 7–8 лет ($T = -4.373$; $\alpha = 0,001$), у детей 9 лет и старше ($T = -3.929$; $\alpha = 0,001$). В группе с интрамодальной латеральностью у детей 5–6 лет ($T = -4.626$; $\alpha = 0,001$), у детей 7–8 лет ($T = -4.460$; $\alpha = 0,001$), у детей 9 лет и старше ($T = -4.794$; $\alpha = 0,001$). В группе с отсутствием различий в латеральности у детей 5–6 лет ($T = -3.521$; $\alpha = 0,001$), у детей 7–8 лет ($T = -2.533$; $\alpha = 0,001$), у детей 9 лет и старше ($T = -2.805$; $\alpha = 0,001$). В результате статистического анализа различий (критерий Т-Вилкоксона) между результатами по общему баллу у группы левой были получены статистически значимые различия до и после экспериментального воздействия ($T = -3.929$; $\alpha = 0,001$).

Таким образом, **в группе детей 5-6 лет** с интрамодальной, интермодальной латеральностью и ее отсутствием после проведенного курса нейропсихологической коррекции: 24 ребенка из 60 имеет нормативное развитие, из них самая многочисленная группа в выборке детей с интермодальной латеральностью; все дети с легкой степенью дефицитарности психических функций после коррекционных занятий имеют нормативные показатели; группа детей с отсутствием различий в латеральности оказалась наиболее чувствительной к коррекционным занятиям. В группе **детей**

7-8 лет с интермодальной латеральностью после курса нейропсихологической коррекции 31 ребенок из 60 имеет легкую степень задержки психического развития; 30 детей с легкой степенью задержки развития после коррекционных занятий имеют нормативные показатели; в группе детей с отсутствием различий в латеральности все дети имеют разные степени дефицитарности развития; в группе детей с интермодальной латеральностью, состоящей из 27 детей, 23 ребенка имеют расхождение в моторной, а 4 ребенка – в сенсорной сферах. **Группа детей 9 лет и старше** с отсутствием различий в латеральности оказалась наиболее чувствительна к коррекционной работе по сравнению с другими группами испытуемых. В группах детей с интермодальной и интрамодальной латеральностью после коррекционных занятий 90% детей достигли уровня нормотипичного развития, а легкую степень задержанного развития имеют не более 10% детей. **Дети-левши** с отсутствием различий в латеральности оказались наименее чувствительны к коррекционной работе по сравнению с другими группами испытуемых. В группах детей с интермодальной и интрамодальной латеральностью после коррекционных занятий 100% детей достигли уровня нормотипичного развития.

Статистический анализ данных, полученных в результате нейропсихологического обследования показал статистически значимую корреляционную связь (коэффициент корреляции Спирмана) между этапами до и после экспериментального воздействия (нейропсихологической коррекции) по всем шкалам (по всем 7 психическим сферам) для всех групп детей, вне зависимости от типа латерализации (см. табл.).

Таблица

Данные о корреляции между результатами до и после экспериментального воздействия по всем шкалам

Психические процессы	До коррекции	После коррекции
	ρ (Спирмана)	Ур. знач. α
Нейродинамика	0.680**	0.001
Гнозис	0.603**	0.001
Память	0.719**	0.001
Мышление	0.805**	0.001
Речь	0.710**	0.001
Двигательная сфера	0.668**	0.001
Общая характеристика	0.637**	0.001
Общий балл	0.828**	0.001
** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).		
* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		

5. Анализ симптомов в группах детей с разными типами латерализации

В нашем исследовании мы анализировали симптомы, выявленные в процессе выполнения нейропсихологических проб: общие симптомы для всех групп (более 70%) и преобладающие симптомы (более 70% в одной группе) [1]. В *группе детей-левойшей* характерных симптомов общих для всей выборки выявлено не было. Общим симптомом для всей выборки правойшей является: *истощаемость* нервной

системы. Симптом – *инертность* в двигательной сфере преобладает также у всех испытуемых, кроме группы детей 9 лет с интрамодальной латеральностью (40%). Кроме того, можно отметить, что у всей группы правой с интрамодальной латеральностью зафиксированы: *флуктуация* общего уровня работоспособности и *-пространственные ошибки*. Для всех детей с интермодальной латеральностью характерна *эхопраксия* в двигательной сфере. У детей 7–8 и 9 -летних с интермодальной латеральностью наблюдаются: *микро и макрография*; несформированность *фонематического слуха*. У детей с отсутствием различий в латеральности 7–8 и 9 лет общим симптомами являются: *низкий уровень работоспособности*; «*глупые*» *ошибки* при письме; *замедленное понимание* с подсказкой интеллектуальных заданий.

5. Выводы

1. Скрещенная латеральность снижает активацию мозга как в двигательной, так и в интеллектуальной деятельности.

2. Наибольшая корреляция с неспособностью к обучению выявлена в случаях различного латерального предпочтения руки и глаза (интермодальная скрещенная латеральность). Дети этой группы имеют наибольший общий балл по когнитивным нарушениям. Данный тип скрещенной латеральности можно рассматривать как предиктор когнитивных нарушений в дошкольном возрасте.

3. У детей с интермодальной латеральностью выявлены проблемы со зрительным и акустическим восприятием, в то время как у детей с интрамодальной латеральностью больше проблем с ориентацией в пространстве.

4. У девочек чаще наблюдалась интермодальная латеральность, чем у мальчиков, и это коррелирует с более высоким баллом когнитивных нарушений. Девочки чаще реагировали на коррекцию, чем мальчики.

5. Дети с интрамодальной латеральностью наиболее подвержены коррекционному воздействию.

Заключение

Физиологическая причина различных латеральных профилей -замедленное взаимодействие полушарий головного мозга. Социальная помощь - ранняя стимуляция межполушарного взаимодействия нейропсихологическими коррекционными методами в дошкольном и младшем школьном возрасте уменьшает скрещенную латеральность со значительным увеличением левополушарных сенсорных признаков и легким увеличением правополушарных двигательных признаков.

Список литературы

1. *Глозман Ж. М.* Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
2. *Глозман Ж. М.* Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. – М.: Смысл, 2019. – 264 с.
3. *Глозман Ж. М., Соболева А. Е., Титова Ю. О.* Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. – Ч. 1. – М.: Айрис Пресс, 2020.

СМЫСЛОВОЙ КОНТЕКСТ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ МУЗЕЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

Извеков Аркадий Игоревич,

*д-р филос. наук, проф. кафедры педагогики, философии и права,
Северо-Западный государственный медицинский университет*

им. И. И. Мечникова,

Санкт-Петербург, Россия,

e-mail: arkady.izvekov@gmail.com

Посохова Светлана Тимофеевна,

д-р психол. наук, проф.,

*проф. кафедры психологии образования и педагогики,
Санкт-Петербургский государственный университет,*

Санкт-Петербург, Россия,

e-mail: svetpos@mail.ru

Изотова Маргарита Хаджумаровна,

канд. психол. наук,

*доц. кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-психологи-
ческих дисциплин и педагогики,*

*Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский
университет, Санкт-Петербург, Россия,*

e-mail: izotova.margarita@gmail.com

Малкиель Игорь Карлович,

зав. лабораторией реставрации драгоценных и археологических металлов,

Государственный Эрмитаж,

Санкт-Петербург, Россия,

e-mail: jewlab@hermitage.ru

Аннотация. Раскрывается смысловой контекст инклюзивной выставки, организованной Эрмитажем с использованием инновационных технологий. Выполнен контент-анализ 104 отзывов разных посетителей выставки. Выявлен ряд интегральных конструктов, отражающих личностный смысл инклюзии: ценностный, инклюзивный, сенсорный, уникальный, эмоциональный, познавательный, эстетический. Содержание смыслов отражает ключевые признаки социальной инклюзии. Обсуждаются возможности смыслового подхода в организации инклюзивных музеев.

Ключевые слова: музей, инклюзия, инклюзивная среда музея, ограниченные возможности здоровья.

SEMANTIC CONTEXT OF THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF THE MUSEUM IN MODERN SOCIO-CULTURAL CONDITIONS

Arkady I. Izvekov,

*Dr. Sci. (Philosophy), Prof. of the Department of Pedagogy,
Philosophy and Law,
North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov,
Saint Petersburg, Russia,
e-mail: arkady.izvekov@gmail.com*

Svetlana T. Posokhova,

*Dr. Sci. (Psychology), Prof.,
Prof. of the Department of Educational Psychology and Education,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia,
e-mail: svetpos@mail.ru*

Margarita H. Izotova,

*Cand. Sci. (Psychology),
Assoc. Prof. of the Department of General and Applied Psychology with
a Course of Medical and Psychological Disciplines and Pedagogy,
Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
Saint Petersburg, Russia,
e-mail: izotova.margarita@gmail.com*

Igor K. Malkiel,

*Head of the Laboratory for the Restoration of Precious
and Archaeological Metals,
State Hermitage,
Saint Petersburg, Russia,
e-mail: jewlab@hermitage.ru*

Abstract. The semantic context of the inclusive exhibition organized by the Hermitage using innovative technologies is revealed. Content analysis of 104 reviews of different visitors of the exhibition was performed. A number of integral constructs reflecting the personal meaning of inclusion are revealed: value, inclusive, sensory, unique, emotional, cognitive, aesthetic. The content of the meanings reflects the key features of social inclusion. The possibilities of a semantic approach in the organization of inclusive museums are discussed.

Keywords: museum, inclusion, inclusive environment of the museum, limited health.

Беспрецедентная экспансия информационных технологий во все жизненные сферы общества определяет сегодня колоссальные возможности для саморазвития и самореализации человека. Одновременно с этим процессом, подготовленным предыдущими периодами социального и технического развития, современный человек оказался отчужденным от многих сторон непосредственного взаимодействия с реальностью [7]. Потребность в преодолении отчуждения, одиночества, де-

прессивных тенденций естественным образом потенцирует поиски среды, поддерживающей внутреннюю целостность личности и устойчивость связей с социумом. Такой средой становится музей, сохраняющий духовные ценности вопреки всем природным и социальным катаклизмам, антропологическим и техническим революциям.

Тем не менее нельзя не заметить, что музей начала XXI столетия существенно отличается от музея предшествующих эпох не только рождением новых типов, например, появились виртуальные музеи, но и измененными функциями. С античных времен вплоть до нашего времени, из поколения с поколение транслировались такие функции музея, как собирание, сохранение и экспонирование культурного наследия человечества, сочетающиеся с просвещением, образованием и популяризацией. Сегодня закрепляется еще одна функция – формирование смысловой сферы личности. Именно эта функция может стать своеобразной опорой на пути решения одной из сложнейших социокультурных задач современного информационного общества – расширение сферы практического распространения идей социальной инклюзии.

В отечественной психологии и педагогике пока отсутствует однозначная трактовка социальной инклюзии. На этом фоне складываются различные, нередко взаимно исключающие взгляды на ее целесообразность в образовательном процессе, постоянно усложняются требования к практической реализации инклюзивных принципов и методов [5, 6]. Осевая линия всех известных дефиниций – понимание социальной инклюзии как процесса реального включения людей с ограниченными возможностями здоровья в активную жизнь социума. Такой подход полностью соответствует взглядам Л. С. Выготского на позитивную роль социального воспитания в преодолении сенсорных и ментальных нарушений [3]. Опора на подобные идеи возможна при разработке проблемы музейной инклюзии.

Сегодня отечественная и зарубежная практика организации инклюзивных музеев отражает в целом прогрессивный процесс – совершенствование подходов и направлений интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в культурное пространство общества. Так, возникшая в 1970-х годах аутсайдерская модель была сфокусирована на творчестве людей с ограниченными возможностями здоровья, во многом изолированных от культурного мира [8]. Искусство художников-аутсайдеров привлекло внимание профессионалов и общественности глубокой тем и разнообразием художественного языка. Позднее возникла адаптационная модель, предполагающая использование средств культуры для расширения адаптационного потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья при взаимодействии с изменяющейся социальной, культурной, природной и предметной средой. Эмпирические исследования подтверждают целесообразность такой модели [4].

В настоящее время все более интенсивно развивается интегральная диалогическая модель культурной инклюзии, ориентированная на использование существующих средств культуры и искусства для создания инклюзивной среды, в кото-

рой становится реальным взаимодействие людей с разными возможностями здоровья. Подобная модель заметным образом приближается к формальным требованиям инклюзии – целенаправленное конструирование внешних условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Сконструированная инклюзивная среда стимулирует межличностное взаимодействие и творческую активность всех участников инклюзивного процесса, что приводит к диалогу между ними. Подчеркнем, что по ряду причин диалог не всегда возможен в образовательной или трудовой практике даже при материальных и технических изменениях среды.

Благодаря новым технологиям в едином пространстве музея, общекультурные признаки диалога, глубоко представленные в трудах М. М. Бахтина [1], М. Бубера [2], А. А. Ухтомского [9], получают возможность для проявления и одновременно обогащаются новым содержанием. Обычно диалог предполагает ослабление эгоцентрической доминанты и усиление значимости другого человека, понимание партнерами друг друга и взаимное доверие, эмоциональную открытость, безоценочность высказываний, искреннее выражение собственных чувств и состояний. Музей, создавая специфическую среду, становится участником диалога и соединяет в едином событии разные социальные и психофизиологические реальности. Диалог приобретает новый смысл как инклюзивный диалог лиц с разными возможностями здоровья [6].

В настоящее время понятие «инклюзивная среда музея» находится на этапе концептуализации, его содержание определено весьма условно и нуждается в эмпирической верификации [10]. На сегодняшнем исследовательском этапе можно считать, что инклюзивная среда музея – это все музейные формы и каналы демонстрации культурных артефактов, которые организованы с учетом особых психологических, сенсорных и физических потенциалов лиц с ограниченными возможностями здоровья для безбарьерного доступа к взаимодействию с ними всех участников музейной коммуникации.

Окончательно еще не сложившаяся дефиниция оставляет открытым ряд вопросов, который требует поиска теоретических оснований и эмпирического решения. Один из ключевых вопросов, важный для развития идеи инклюзивного музея, связан со смыслом инклюзии для посетителей. В поисках ответа на этот вопрос, мы обратились к анализу некоторых смысловых аспектов впервые организованной Государственным Эрмитажем выставки «Незримое искусство: расширяя границы возможного». Выставка предназначена для ориентации в языке изобразительного искусства лиц с нарушениями зрения. Исследовательская цель заключалась в том, чтобы раскрыть смысловой контекст выставки.

Уникальность выставки в том, что в отдельном зале экспонировались переведенные в объемные фигуры плоскостные изображения. По специальным оригинальным технологиям, с учетом сенсорных и других психологических особенностей лиц с нарушениями зрения были созданы тактильные модели нескольких мировых шедевров: живописного автопортрета Рембрандта, отдельных сцен из настенной Пенджикентской живописи, фрагментов древнейшего войлочного ковра,

предмета быта жителей древнего Алтая – войлочной фигурки лебедя. Любой посетитель выставки мог прикоснуться к моделям, чтобы ощутить тонкости рельефа объемного изображения, текстуру материала и технику исполнения. Тактильные модели дополняли зрительные образы. Демонстрацию настенной Пенджикентской живописи сопровождали красочные звуковые мультфильмы, раскрывающие метафорический смысл рисунков. Кроме того, рядом с объектами располагались QR коды для посетителей с ослабленным слухом. Следует подчеркнуть, что выставка вызвала заметный интерес.

Материалом для определения смыслового контекста выставки послужила книга отзывов, оставленных посетителями в выставочном зале. Написанный отзыв рассматривался как рефлексия непосредственного восприятия экспонатов и идентификации уникальных психологических особенностей и жизни людей с нарушениями зрения. Использовался контент-анализ 104 отзывов случайной выборки посетителей. Согласно результатам контент-анализа, удалось извлечь употребляемые с разной частотой определения, которые отражают семь интегральных личностных смыслов выставки. Среди них аксиологический, инклюзивный, уникальный, сенсорный, эмоциональный, познавательный и эстетический. Учитывалось процентное распределение каждого выделенного смыслового контекста в выборке.

Наиболее значительную часть записей – 44% – составляют отзывы-благодарности, которые передают ценностный смысл выставки. В благодарности заложены наиболее существенные для личности воспринимаемые и переживаемые моменты выставки, через которые люди присоединяются друг к другу. Благодарности касаются проекта в целом и его инклюзивной направленности. Посетители благодарят за возможность всех без исключения прикоснуться к искусству, за расширение границ музея для всех. Ценностный смысл выставки отражает сглаживание различий между зрячими и незрячими людьми в доступности музея, что составляет сущность социальной инклюзии.

Контент-анализ книги отзывов дает основания считать, что выставка передает основной смысл инклюзии – объединение людей с разными возможностями здоровья. Различные стороны инклюзивного контекста представлены в 38% отзывов. За содержанием отзывов отчетливо можно увидеть роль специально подготовленной среды музея в формировании общности людей с разными сенсорными возможностями, точки их сближения и взаимного понимания. Посетителями с обычным зрением выставка воспринимается событием, расширяющим границы социального взаимодействия и познания мира тех, у кого сенсорные ограничения. Например, в одном из отзывов было написано, что это выставка, «где можно слепому увидеть, не слышащему услышать и понять задумку мастера». Одновременно у здоровых людей, благодаря выставке происходит неожиданный разрыв круга привычных представлений не только о мире, но и о себе. В отзывах отмечается «человеку со зрением эта выставка показывает мир по-новому», «выставка напоминает о том, каким счастьем мы обладаем».

Выставка воспринимается «оригинальной», «прорывной». Ее уникальность в интеграции ощущений от влияния необычно выполненного портрета гениального

художника, редких настенных изображений, коврового искусства, художественного чтения басен, мультипликации. Среди уникальных признаков выставки часто отмечается возможность трогать экспонаты руками. Тем самым высвобождалась богатая гамма тактильных ощущений, которые в повседневной жизни вытесняются зрительными и слуховыми ощущениями. Необычное высвобождение тактильности от зрительного контроля и особые переживания описывали 23% посетивших выставку. Характерна запись: «ощущение от ощупывания другое, чем при просмотре глазами». Выставка компенсирует нарушенную психологическую и физиологическую оптику за счет возможностей активного осязания, что расширяет зону невербальной совместимости зрячих и незрячих посетителей.

Эмоциональный, познавательный и эстетический смыслы типичны для многих видов выставок. В этом плане выставку «Незримое искусство: расширяя границы возможного» вряд ли можно считать исключительной. Позитивные эмоциональные переживания встречаются в 27% отзывов. Отмечается переживание радости, удовольствия. Примечательно, что радость переживается не только как личная эмоция посетителя, оставившего отзыв. В ряде случаев радость переносится на других людей, «которые смогут прикоснуться к этой красоте и древности». Познавательный смысл выставки раскрывается в 19% отзывов. Для некоторой части посетителей выставка означает расширение общекультурного кругозора. Знакомство с экспонатами ставило вопросы относительно увиденного и неизвестного ранее. Эстетическое воздействие выставки оказалось наименее осознанным. Эстетический контекст можно проследить в 8% отзывов.

Судя по содержанию оставленных отзывов, категорическое непринятие инклюзивной направленности выставки, отвержение ее идеи отсутствуют. Критические замечания – 7% отзывов – касаются недостаточной рекламы, небольшого количества экспонатов, выбранных материалов для их изготовления.

Выполненное исследование позволяет заключить, что организованная Государственным Эрмитажем выставка «Незримое искусство: расширение границ возможного» демонстрирует целесообразность конструирования инклюзивной среды в художественных музеях. Ключевая функция инклюзивной музейной среды заключается в формировании смыслового контекста инклюзии, сближающего лиц с ограниченными и нормативными возможностями здоровья.

Выставка несет в себе широкий спектр личностных смыслов инклюзии: ценностный, инклюзивный, сенсорный, уникальный, эмоциональный, познавательный, эстетический. Благодаря подобным смыслам раскрывается осознанная на индивидуальном уровне сущность социальной инклюзии, близкая к институциональным представлениям.

Становится очевидным, что сегодня музей способен создать равноценные условия для лиц с разными возможностями здоровья во взаимодействии с культурой и искусством. Полученный в исследовании результат позволяет считать, что смысловой контекст, создаваемый инклюзивной выставкой «Незримое искусство: расширение границ возможного», может стать основанием для перспективной разработки идей инклюзивного диалога в музейной коммуникации.

Список литературы

1. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С. 80–160.
2. Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
3. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности // Дефектология. – 1974. – № 3. – С. 71–76.
4. Изотова М. Х. Развитие эмпатии подростков с легкой степенью умственной отсталости средствами музыкальной терапии // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 317–322.
5. Лубовский В. И. Инклюзия – тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями // Специальное образование. – 2016. – № 4. – С. 77–78.
6. Посохова С. Т., Белан Е. Е. Психология инклюзии: Диалог детей с разными возможностями здоровья: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2020. – 172 с.
7. Посохова С. Т., Извеков А. И., Изотова М. Х. Отчуждение как социально-психологический феномен информатизации общества // Социально-психологические проблемы современного общества в условиях цифровизации: личность, организация, управление: коллективная монография. – Тверь: Изд-во ТГУ, 2021. – С. 16–31.
8. Суворова А. Аутсайдерское искусство в России: тенденции, темы, образы. – М.: Городец, 2020. – 160 с.
9. Ухтомский А. А. Доминанта. Статьи разных лет. 1887–1939. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
10. Щекочихина М. Понимание и реализация инклюзии в российских музеях // The Garage Journal: исследования в области искусства, музеев и культуры. – 2020. – № 1. – С. 98–123. DOI: <https://doi.org/10.35074/GJ.2020.1.1.008>

УДК 159.9

ФОРМИРОВАНИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Капустина Валерия Анатольевна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: kapustina@corp.nstu.ru*

Матюшина Марина Александровна,

*ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: m.a.matyushina@gmail.com*

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обзору инструментов развития soft skills в цифровой среде. Представлено обобщенное определение soft skills как надпрофессиональных навыков общения, мышления и управления эмоциями, формируемых в течение жизни человека. Дано краткое описание таких дистанционных образовательных технологий, направленных на развитие soft skills, как веб-квесты, онлайн-челленджи, онлайн-марафоны, мобильные приложения, инфографика.

Ключевые слова: гибкие навыки, цифровизация, инновационные образовательные технологии, дистанционные образовательные технологии.

FORMATION OF SOFT SKILLS IN A DIGITAL ENVIRONMENT: THEORETICAL ASPECTS

Valeriya A. Kapustina,

Cand. Sci. (Psychology),

Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy,

Novosibirsk State Technical University,

Novosibirsk, Russia,

e-mail: kapustina@corp.nstu.ru

Marina A. Matyushina,

Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,

Novosibirsk State Technical University,

Novosibirsk, Russia,

e-mail: m.a.matyushina@gmail.com

Abstract. The article is devoted to a theoretical review of soft skills development tools in the digital environment. A generalized definition of soft skills is presented as supra-professional skills of communication, thinking and managing emotions that are formed during a personal life. A brief description of such distance learning technologies aimed at developing soft skills as web quests, online challenges, online marathons, mobile applications, infographics is given.

Keywords: soft skills, digitalization, innovative educational technologies, distance learning technologies.

Понятие «soft skills» («гибкие навыки», «мягкие навыки») на протяжении последних 5 лет становится все чаще упоминается как в научно-образовательной среде, так и в профессиональной. С одной стороны, работодатели отмечают необходимость и приоритет данных навыков по сравнению с базовыми компетенциями сотрудников при работе с персоналом, в том числе в процессе поиска и развития персонала. С другой стороны, в науке и образовании предпринимаются попытки систематизировать разные подходы к определению и содержанию самого термина soft skills.

Ю. В. Сорокопуд, Е. Ю. Амчиславская, А. В. Ярославцева отмечают, что большинство исследователей soft skills выделяют социально-коммуникативные (умение находить общий язык с другими людьми, убеждать, работать в команде, разрешать конфликты, навыки презентации и т.п.), когнитивные навыки (гибкость мышления, навыки самоорганизации, аналитичность, инновативность и т.д.) и навыки, связанные с эмоциональным интеллектом (умение распознавать свои и чужие эмоции, навыки саморегуляции в стрессовых ситуациях и т.п.) [5, с. 195], при этом авторы подчеркивают, что «мягкие навыки» являются надпрофессиональными и формируются в течение жизни личности. В то же время востребованность soft skills в работе требует внедрения в образовательной сфере специальных технологий, направленных на формирование с учетом контекста профессии наиболее значимых гибких навыков.

Рассмотрим основные онлайн-технологии, которые могут быть использованы для развития soft skills в процессе обучения.

Идеи включения мобильных технологий в образовательный процесс активно развиваются Д. А. Александровым, В. А. Иванюшиной, Д. Л. Симаповским [2].

Одним из самых распространенных инструментов при этом является применение геймификации в виде как специально разработанных игр, так и отдельных механик игры в процессе обучения. Геймификация рассматривается как применение игровых элементов к неигровым контекстам [10]. Стоит отметить, что в работах, посвященных исследованию возможностей геймификации в процессе обучения, основной акцент сделан на изучении изменения мотивации к процессу обучения и академических результатов [8, 9, 13, 17], хотя также накоплены данные о возможностях применения геймификации для развития разнообразных гибких навыков. Например, F. Portela в своем исследовании демонстрирует возможности специально разработанной игровой системы, которая реализуется с применением специального приложения для мобильных устройств, для развития таких гибких навыков, как решение проблем, критическое мышление, работа в команде, коммуникативные навыки и навыки представления [16].

В колледже Алабуга Политех для проведения конкурсного отбора разработана игра «Business Cats», которая помимо функции отбора позволяет развивать навыки общения, стратегического мышления и аналитики [1].

A. Alkozei с коллегами получили результаты о том, что эмоциональный интеллект можно развивать с помощью программ онлайн-обучения [7].

Кроме специально разработанных приложений также распространены веб-квесты, которые представляют собой интерактивный, игровой метод работы, мотивирующий на учебную деятельность и включающий в себя определенный сценарий, создание или выбор персонажа, пошаговый план действий, выполнение заданий, подведение итогов. Исследования Т. Машаровой с соавторами показывают возможность применения веб-квестов для развития навыков принятия решений в ситуации неопределенности и саморефлексии [14]. В исследовании W. Ismael и Y. Abdo показано влияние использования стратегии веб-квестов в преподавании естественных наук на развитие навыков мышления [11].

Эффективность применения графического дизайна и инфографики в учебных заданиях студентов для развития уровня визуальной цифровой культуры, креативности, гибкости и критичности мышления, а также навыков управления информацией представлены в исследованиях S. Martix и J. Hodson [15].

Образовательные челленджи как способ развития гибких навыков применяются в СПб ГБПОУ «Радиотехнический колледж» в рамках международного проекта «Развитие предпринимательских компетенций в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга и Вены». Образовательный челлендж является формой обучения через вызов, через выполнение сложных задач. В проекте представлены несколько челленджей, направленных на развитие разных групп навыков: самопрезентация и управление вниманием, принятие решений, эмпатия. Целью проекта является подготовка студентов к дальнейшему трудоустройству [6].

Онлайн-марафон как образовательная технология представляет собой дозированную передачу знаний посредством применения информационно-коммуникационных технологий и специальных домашних заданий, направленных на практическую отработку умений. Главная особенность онлайн-марафона заключается в ключевой роли внутренней мотивации обучающихся в развитии компетенций [3]. В рамках предварительного исследования А.В. Пеша и М.Н. Шавровская применили онлайн-марафоны как инструмент развития эмоционального интеллекта [3].

А.В. Пеша в своих исследованиях применяет также следующие онлайн-технологии для развития надпрофессиональных навыков: базы данных, концептуальные карты, инструменты видеосвязи, блоги, подкасты, дополненную и виртуальную реальность [4].

D.L. Lowther с коллегами в своих исследованиях демонстрируют, что применение комплекса цифровых технологий эффективно в развитии критического мышления [12].

Таким образом, проведенный теоретический обзор позволяет сделать следующие выводы о возможностях цифровой среды для развития soft skills.

1. Soft skills – это надпрофессиональные навыки общения, мышления и управления эмоциями, формируемые в течение жизни человека.

2. Высокий запрос на гибкие навыки в социуме требует внедрения в образовательной среде технологий, направленных на их развитие.

3. Цифровизация в образовании дает новые средства, направленные на формирование и повышение уровня сформированности soft skills.

4. Наиболее распространенными способами дистанционного воздействия на гибкие навыки являются:

- приложения для мобильных устройств в форме игры для повышения мотивации, развития мышления и коммуникативных навыков;
- веб-квесты, цель которых – повысить навыки принятия решений в ситуации неопределенности и развить рефлексивность;
- инфографика в учебных заданиях для развития уровня визуальной цифровой культуры, креативности, гибкости и критичности мышления;
- онлайн-челленджи, направленные на подготовку к трудоустройству через развитие навыков самопрезентации и принятия решений, эмпатии;
- образовательные онлайн-марафоны, реализуемые с целью повышения учебной мотивации и эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Алабуга Политех [Электронный ресурс]. – URL: <https://alabuga-polytech.ru/> (дата обращения: 25.05.2022).
2. Александров Д. А., Иванюшина В. А., Симаковский Д. Л. Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 183–201.
3. Пеша А. В., Шавровская М. Н., Полушина И. С. Онлайн-марафон как педагогическая технология развития надпрофессиональных компетенций студентов вуза // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 4 (50). – С. 76–84.

4. *Пеша А. В.* Развитие надпрофессиональных компетенций студентов в формате онлайн [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/83PDMN320.pdf> (дата обращения: 25.05.2022).
5. *Сорокопуд Ю. В., Амчиславская Е. Ю., Ярославцева А. В.* Soft skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке специалистов // Мир науки, культуры и образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 194–196.
6. *Шалдина А. В.* Формирование soft skills обучающихся СПО с помощью цифровых компетенций // Педагогическое мастерство: материалы XVI Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 65–71.
7. *Alkozei A. Smith R., Demers L. A., Berryhill S. M. [etc.]* Increases in emotional intelligence after an online training program are associated with better decision-making on the iowa gambling task // *Psychological Reports*. – 2019. – Vol. 122, Issue 3. – Pp. 853–879.
8. *Aparicio M., Oliveura T., Vacao F., Painho M.* Gamification: A key determinant of massive open online course (MOOC) success // *Information & Management*. – 2019. – № 56 (1). – Pp. 39–54.
9. *Attali Y., Arieli-Attali M.* Gamification in assessment: Do points affect test performance? // *Computers & Education*. – 2015. – Vol. 83. – Pp. 57–63.
10. *Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L.* From game design elements to gamefulness: Defining gamification // *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. – New York: ACM, 2011. – Pp. 9–15.
11. *Ismael W., Abdo Y.* The Impact of Using Web Quest Strategy in Teaching Science on Developing Education College's Female Students' Thinking Methods and their Attitudes Towards Using it // *Journal of Dirasat in Education and Psychology*. – 2008. – № 2 (1). – Pp. 3–35.
12. *Lowther D. L. [etc.]* Does technology integration “work” when key barriers are removed? // *Educational Media International*. – 2008. – Vol. 45, Issue 3. – Pp. 195–213.
13. *Lubis A. H., Idrus S. Z. S., Sarji A.* ICT usage amongst lecturers and its impact towards learning process quality // *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*. – 2018. – Vol. 34, Issue 1. – Pp. 284–299.
14. *Masharova T., Nimatulaev M., Kharunzheva E., Perevozchikova M.* Formation of Highly-Demanded Soft Skills in the Game Environment of Educational WebQuest [Электронный ресурс] // *SLET-2020: International Scientific Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education (Stavropol, November 12–13, 2020)*. – Pp. 332–341. – URL: http://ceur-ws.org/Vol-2861/paper_39.pdf (дата обращения: 25.05.2022).
15. *Martix S., Hodson J.* Teaching with infographics: practising new digital competencies and visual literacies // *Journal of Pedagogic Development*. – 2014. – Vol. 4, Issue 2. – Pp. 17–27.
16. *Portela F.* A New and Interactive Teaching Approach with Gamification for Motivating Students in Computer Science Classrooms // *First International Computer Programming Education Conference (ICPEC 2020)*. – 2020. – № 19. – Pp. 1–12.
17. *Shanmugam K., Balakrishnan B.* Motivation in Information Communication and Technology-based science learning in Tamil schools // *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. – 2019. – Vol. 8, Issue 1. – Pp. 141–152.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Капустина Валерия Анатольевна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: kapustina@corp.nstu.ru*

Пальцева Елена Александровна,

*ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: eelis72@mail.ru*

Аннотация. В статье анализируется определение информационной потребности, представлена характеристика жизненного цикла информации в контексте управления жизненным циклом продукта (этапы проектирования и производства, существования и вывода информационного продукта). Дано авторское описание содержания информационной жизнеспособности, которая рассматривается как аспект жизнеспособности субъекта в информационном воздействии.

Ключевые слова: цифровая среда, информационная жизнеспособность, жизнеспособность личности, жизненный цикл информации, информационная потребность.

INFORMATIONAL RESILIENCE IN A CONTEXT OF DIGITALIZATION

Valeriya A. Kapustina,

*Cand. Sci. (Psychology),
Assoc. Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: kapustina@corp.nstu.ru*

Elena. A. Paltseva,

*Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: m.a.matyushina@gmail.com*

Abstract. The article includes the definition of information needs, the characteristics of the information life cycle in the context of product life cycle management (stages of design and production, existence and output of an information product) are presented. The author's description of the content of information resilience is given. Informational resilience is considered as an aspect of the personal resilience in the information impact.

Keywords: digital environment, informational resilience, personal resilience, life cycle of information, informational needs.

Современный человек – человек «информационный». Мы находимся в постоянном водовороте информации, в связи с чем человек страдает как от переизбытка, так и от недостатка информации. В условиях информационного общества, информация и знания не только становятся капиталом общества и личности, но и становится самостоятельной силой. Владение информацией, доступ к информации определяют уровень жизни и перспективы развития. Личность или социальные системы не могут развиваться и быть устойчивыми вне социального взаимодействия. И социализация, и социальная адаптация реализуются исключительно в информационном пространстве, в связи с чем информационная среда, социокультурное информационное пространство имеют важнейшее значение для успешного развития личности или социальной системы. Личность и информация во все времена находились в постоянном взаимодействии. Потребность личности в информации, умение ее получить, осознать, переработать, определяют успешность человека, его общественное положение, профессиональный рост, отражают способность личности к адаптации, а значит к устойчивости. Под информационной потребностью мы понимаем потребность в информационной деятельности, устраняющей дисбаланс (рассогласования между наличным и нормальным состоянием) информационной сферы субъекта [11, с. 11].

Информация, как любой продукт, имеет свой «срок жизни». Информация может существовать очень короткий промежуток времени или может храниться годами, веками. Этот период времени определяет жизненный цикл информации. Когда мы говорим о жизненном цикле, то обращаемся к концепции управления жизненным циклом продукта. Управление жизненным циклом продукта (PLM) — это процесс управления продуктом на всех этапах: от идеи, проектирования и производства до продажи, обслуживания и вывода с рынка, т.е. утилизации. В этом процессе можно выделить два основных этапа:

- первый связан с процессами производства продукта от проектирования до изготовления конкретного продукта (услуги);
- второй этап – это период существования продукта с момента его изготовления, производство и вывод на рынок, обслуживание и поддержка, вывод с рынка.

Если мы попробуем применить данную концепцию к информации как продукту, то сможем выделить такие этапы жизненного цикла информации:

- Концепция и дизайн. На этом этапе важнейшим является выявление информационной потребности потенциального потребителя и характеристики требуемого информационного продукта.
- Разработка. На этом этапе осуществляется сбор данных и оформление их в информационный продукт.
- Производство и вывод на рынок. Информационный продукт дорабатывается таким образом, чтобы максимально удовлетворять потребностям потенциального потребителя информации. Затем информационный продукт (информация) передается потребителю по информационным каналам.

- Обслуживание и поддержка. В течение некоторого периода потребитель может обратиться за уточнениями.

- Вывод с рынка. В самой концепции конце жизненного цикла продукт проходит этап управляемого вывода с рынка. В этот же период могут проводиться повторные испытания или доработка концепции с использованием новых идей.

В интерпретации данной концепции относительно жизненного цикла информации предполагается этап, когда информация (информационный продукт) достигает своего конечного потребителя, а далее либо информационная потребность угаснет и наступит «утилизация» информации. Либо, при устойчивой потребности, с помощью реципиента (потребителя) данный информационный продукт будет преобразован в знание, либо будет запущен новый жизненный цикл интерпретированной информации (информационного продукта).

Мы намеренно делаем акцент на информационной потребности конкретного потребителя, что является основой для создания новых информационных продуктов. Безусловно, «срок жизни» различных информационных продуктов (информации) зависит от множества факторов, но важнейшей характеристикой и условием «жизни» информации является ее актуальность. В свою очередь актуальность обусловлена информационной потребностью. Возвращаясь к утверждению, что потребность личности в информации и информационные компетенции повышают устойчивость личности к изменяющейся окружающей действительности, мы приходим к выводу, что жизненный цикл информации напрямую связан с «информационной жизнеспособностью» субъекта.

Термин «жизнеспособность» подразумевает не просто преодоление человеком трудностей и возврат к прежнему состоянию, а прогресс, движение через трудности к новому этапу жизни [3].

Понятие жизнеспособности, являясь сложным по своему содержанию и структуре, активно используется представителями разных научных отраслей (биологии, психологии, экономики, медицины, философии и т.д.), при этом на данном этапе развития гуманитарных наук можно констатировать неоднозначность толкования данного концепта в междисциплинарном поле, так и внутри определенных наук. В частности, в России исследованиям жизнеспособности посвящены работы Э. Ф. Зеера [2], А. И. Лактионовой [5], А. В. Махнача [7], Д. Ю. Матузова [6], А. А. Нестеровой [8], Т. А. Нестика [9], Е. А. Рыльской [10].

Мы полагаем, что особого внимания в условиях развития информационного (сетевое) общества заслуживает информационная жизнеспособность как фактор, способный оказывать влияние как на социум в целом, так и на когнитивно-поведенческую сферу отдельных индивидов, но данный вид жизнеспособности представлен преимущественно в техническом ключе [4].

Таким образом, анализ содержания информационной потребности и жизненного цикла информации позволяет рассматривать информационную жизнеспособность как аспект жизнеспособности субъекта в информационном взаимодей-

ствии, т.е., с одной стороны, это характеристика восприятия информации субъектом и ее влияния на эмоционально-когнитивную сферу личности, а с другой – интенсивность и длительность функционирования информации в индивидуальном когнитивном пространстве.

Список литературы

1. Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016. – 755 с.
2. Зеер Э. Ф. Транспективный анализ развития жизнеспособности человека // Известия Уральского Федерального университета. Серия 3. Общественные науки. – 2016. – Т. 11, № 3. – С. 77–85.
3. Кириллова Т. В., Шубникова Е. Г. Жизнеспособность личности как основа первичной профилактики зависимого поведения // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1-2 (73). – С. 77–83.
4. Кряжич О. А. Обеспечение жизнеспособности информации во времени при ее обработке в СППР // Математичні машини і системи. – 2015. – № 2. – С. 170–176.
5. Лактионова А. И. Взаимосвязь смысловых образований и рефлексивности с жизнеспособностью человека // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 5. – С. 27–40.
6. Матузов Д. Ю. Система факторов, влияющих на жизнеспособность организации // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2016. – № 6 (16). – С. 91–101.
7. Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 4. – С. 5–16.
8. Нестерова А. А. Социально-психологическая концепция жизнеспособности молодежи в ситуации потери работы: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 525 с.
9. Нестик Т. А. Жизнеспособность группы как социально-психологический феномен // Социальная и экономическая психология. – 2016. – Т. 1, № 2. – С. 29–61.
10. Рыльская Е. А. Комплексное исследование жизнеспособности человека и семьи: теория, эмпирика, перспективы // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 163–167. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2017080110>
11. Соколов А. В. Что есть информационная потребность? // Труды Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – Т. 197. – С. 7–18.

**ИЗУЧЕНИЕ НАРУШЕНИЙ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Ковригина Лариса Валентиновна,

*канд. пед. наук, проф., зав. кафедрой логопедии и детской речи,
Новосибирский государственный педагогический университет,*

Новосибирск, Россия,

e-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Чумакова Анастасия Сергеевна,

магистрант института детства,

Новосибирский государственный педагогический университет,

Новосибирск, Россия,

e-mail: markiza-asy@mail.ru

Аннотация. В статье раскрываются основные механизмы и симптоматика нарушения номинативного словаря у младших школьников с общим недоразвитием речи. Авторы предлагают подходы к выявлению обозначенной проблемы и характеризуют наиболее частотные проявления, что позволяет наметить направления логопедического воздействия.

Ключевые слова: номинативность, номинативный словарь, общее недоразвитие речи, младшие школьники, нарушение словаря, логопедия.

**STUDYING VIOLATIONS OF THE NOMINATIVE DICTIONARY
IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH GENERAL
SPEECH UNDEVELOPMENT**

Larisa V. Kovrigina,

*Cand. Sci. (Pedagogy), Head of the Department
of Speech Therapy and Children's Speech,*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

e-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Anastasiya S. Chumakova,

Master Student of the Institute of Childhood,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

e-mail: markiza-asy@mail.ru

Abstract. The article reveals the main mechanisms and symptoms of the violation of the nominative vocabulary in younger students with general underdevelopment of speech. The authors propose approaches to identifying the identified problem and characterize the most frequent manifestations, which makes it possible to outline the directions of speech therapy intervention.

Keywords: nominativity, nominative vocabulary, general underdevelopment of speech, younger schoolchildren, dictionary violation, speech therapy.

Среди проблем современной логопедической науки проблема исследования и преодоления лексических нарушений остается актуальной уже несколько десятилетий. Связан этот интерес с ростом числа детей с недоразвитием речи.

Проблема овладения лексической системой языка исследовалась в работах ряда авторов (А. Н. Гвоздев, Ф. А. Сохин и др.); нарушения словаря и всех его аспектов (номинативного, атрибутивного, предикативного) изучали Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова.

Современные исследователи рассматривают различные аспекты нарушения речи: нарушения логико-грамматических конструкций (Л. В. Ковригина [1]), проблема готовности к морфемного анализа слова (А. О. Макаруч, М. В. Шорохова [2]), но до настоящего времени остается не до конца разработанной та область исследований, которая раскрывает нарушения номинативного словаря у детей младшего школьного возраста.

Богатый словарный запас позволяет детям не только успешно коммуницировать со сверстниками, но и является одним из условий полноценного усвоения учебной информации.

Школьная система предъявляет достаточно жесткие требования к лексической стороне речи ребенка. Ребенок должен понимать речь учителя, которая обычно насыщена учебной терминологией, должен понимать то, что записано в различных учебниках, чтобы выполнять учебные задания, а также содержательно и развернуто отвечать на вопросы учителя.

Однако современная образовательная система очень слабо ориентирована на речевые потребности детей с остаточными проявлениями общего недоразвития речи, значение многих слов которыми были не усвоены не в полном объеме. Возникшие лексические затруднения остаются вне внимания учителя, потому не поясняется, а сами дети не всегда осознают непонимание, не задают уточняющих вопросов и боятся признать, что они что-то не поняли.

Традиционно считается, что к началу школьного обучения ребенок в полном объеме осваивает ту часть словесной номинации, которая представлена существительными.

Казалось бы, что у младших школьников этот вид словаря должен быть хорошо сформирован к началу школьного обучения, но все же в практической деятельности можно увидеть нарушения.

Наиболее отчетливо нарушения номинативного словаря наблюдаются при первом и втором уровнях развития у детей с общим недоразвитием речи, а на этапе перехода к систематическому обучению в школе дети 6,5–7 лет могут сохранить остаточные нарушения номинативного словаря.

Многие авторы утверждают, что основной трудностью в формировании лексического компонента языковой системы у детей с общим недоразвитием речи является овладение семантическим уровнем слова. Дети могут смешивать слова на основе схожести звукового содержания, внешней и функциональной схожести предметов, а также на основе ассоциативных связей

Можно отметить и то, что дети с общим недоразвитием речи используют одно слово в ряде разных контекстных ситуаций, если это слово обозначает близкие по внешнему сходству или ситуативной обусловленности, так ребенок может использовать слово *куртка* для обозначения таких слов как *пальто, пуховик, шуба, плащ, ветровка*.

Вследствие стойкости лексических нарушений, у ребенка возникает дисгармоничное развитие речевых умений и навыков, что усугубляется недостатком средств общения. Иногда, из-за нарушения речевых навыков у ребенка возникает общая замкнутость, а иногда и школьной дезадаптация.

Недостаточный объем словаря нередко приводит к тому, что дети не знают многих обобщающих понятий, значение этих понятий смешивается между собой, а иногда появляются псевдопонятия.

Также в школьном возрасте становятся явно заметными трудности в подборе синонимов и антонимов, которые могут возникать по причине ограниченности словарного запаса у младших школьников. Для детей, обучающихся в начальной школе, это может стать существенной проблемой по причине того, что в учебниках русского языка встречается большое количество заданий на данное умение.

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи можно отметить крайне слабую сформированность системы учебно-терминологического аппарата. Дети этой категории плохо усваивают термины и понятия и затрудняются в выделении наиболее существенных признаков того или иного термина, вследствие чего возникает смешение значений понятий и нарушение их использования при практическом выполнении заданий по русскому языку, математике, окружающему миру и другим предметам. Это нередко приводит к снижению учебной мотивации и даже отказу от выполнения учебных заданий.

В силу этого этап логопедического обследования для исследования состояния номинативного словаря в речи детей должен позволить выявить в структуре семантических связей первичные нарушения, оценить полученные результаты в динамике, что не только позволит выбрать наиболее оптимальную последовательность логопедического воздействия, но и спрогнозировать дальше прогрессирование этого семантического дефекта, а его влияние на развитие на учебных и личностных особенностей ребенка. и психические процессы.

Система заданий, которые можно использовать на этапе диагностического изучения номинативного словаря, закономерно должна включать задания на оценку:

- состояния номинативного словаря в импрессивной речи;
- объема номинативного словаря в экспрессивной речи;
- умения адекватно включать слова со значением номинативности в активную самостоятельную речь.

Анализ состояния номинативного словаря в импрессивной речи позволил выявить, что понимание детьми бытовой лексики и однозначных слов с конкрет-

ным соответствует возрастным параметрам, однако при выполнении заданий на понимание метафоричности и многозначных слов вызывало у детей затруднения различной степени выраженности.

Исследование сформированности номинативного словаря в экспрессивной речи позволяет отметить, что, понимая значения слов, машине школьники, имеющие даже нерезко выраженное общее недоразвитие речи, испытывают трудности в назывании явлений и предметов.

Выяснилось, что детям сложно разделить слова на несколько лексических групп, а затем подобрать слова, в рамках заданной лексической темы, а также у них возникали трудности подбора подходящего по смыслу слова.

Особенное внимание вызвали результаты исследования умения использовать номинативный словарь в учебной деятельности. Наиболее затруднения у детей встречаются при подборе синонимов и антонимов. При объяснении значения слов дети использовали примитивную лексику, некоторые понятия были раскрыты недостаточно полно. Также, было выявлено, что детям сложно даётся понимание и использование в ответах учебной терминологии и слов, имеющих значение абстрактности.

Ряд авторов причиной сниженного объёма понимания и степени владения терминами выделяют слабый самоконтроль, недостаток предвосхищения и трудности понимания вербальной информации.

Таким образом, нарушение номинативного словаря резко сказывается на обучении ребенка в школьной организации и может серьезно повлиять на успех дальнейшего обучения в школе, и предупреждение этих трудностей требует решения в процессе логопедической работы ряда задач:

1. Расширить номинативный словарь учащихся посредством игр и упражнений, направленных на расширение знаний об окружающем мире.
2. Уточнить значение уже имеющихся в словарном запасе детей слов.
3. Работать над развитием навыков актуализации различных областей семантического поля (актуализировать синонимы и антонимы с номинативным значением, отражать в адекватном слове обобщающее значение).
4. Способствовать качественному усвоению учебной терминологии, дифференцированию ее с другими терминами.
5. Проводить консультационную работу с родителями детей, а также с учителем активно включая их в коррекционный процесс.

Решение задач преодоления нарушений номинативного словаря требуют организации занятий с детьми в три этапа.

На первом предусмотрена работа по расширению и актуализации пассивного и активного словарного запаса. На втором формируем ассоциации и ассоциативные ряды. На третьем актуализируем и формируем понятия, связанные с учебной терминологией

Список литературы

1. *Ковригина Л. В.* Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2 (42). – С. 29–35.
2. *Макарчук А. О., Шорохова М. В.* Определение готовности к операциям морфемного анализа у младших школьников с нарушениями речи // Детство, открытое миру: сборник материалов XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 23 марта 2021 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2021. – С. 327–330.

УДК 373+371

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОСЮЖЕТОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ХОДЕ СОВМЕСТНОГО РЕШЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ

Константинова Ольга Борисовна,

магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»,

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия,

e-mail: olgabor511@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности использования видеосюжетов в организации взаимодействия подростков в процессе совместного решения экспериментально-исследовательских задач. Сопоставляются результаты, полученные с применением фоновой видеосъемки процесса взаимодействия и без нее. Делается вывод о специальном исследовании условий, при которых видеосюжет создает предпосылки для овладения своим поведением и способности взаимодействия с другими в процессе совместного решения задачи.

Ключевые слова: видеосюжет, совместно-распределенная деятельность, экспериментально-исследовательская задача, коммуникативно-рефлексивные процессы.

THE USE OF VIDEO CLIPS IN THE COURSE OF JOINT SOLUTIONS BY ADOLESCENTS OF EXPERIMENTAL AND RESEARCH TASKS

Olga B. Konstantinova,

Master Student of the UNESCO Chair

“Cultural-Historical Psychology of Childhood”,

Moscow State Psychological and Pedagogical University,

Moscow, Russia,

e-mail: olgabor511@mail.ru

Abstract. The possibilities of using video clips in the organization of interaction of adolescents in the process of joint solution of experimental research tasks are considered. The results obtained with and without background video recording of the interaction process are compared. The conclusion is made about

a special study of the conditions under which a video fragment creates prerequisites for mastering one's behavior and the ability to interact with others in the process of solving a problem together.

Keywords: video fragment, jointly distributed activity, experimental research task, communicative-reflexive processes.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления сложившегося противоречия между повсеместной практикой спонтанного использования видеосъемки подростками в живом и виртуальном общении и отсутствием методов применения видеосъемки для организации эффективного взаимодействия их в учебном процессе. Ключевым для осознанного включения видеосъемки в учебный процесс становится понимание того, в каких условиях такое средство становится эффективным для организации взаимодействий в процессе совместного решения подростками экспериментально исследовательских задач.

Если, согласно Л. С. Выготскому, рассматривать видеофрагмент как знак, то есть как «искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением – чужим или собственным», и учитывать, что «знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя» [3, с. 78], можно полагать, что применение видеосъемки открывает широкие перспективы для дальнейших исследований возможностей видео, как социокультурного средства с мало изученным потенциалом воздействия [1, 2, 10].

Многолетние исследования В. В. Давыдова и последователей его научной школы [5; 6-9; 11; 14; 15], развивающие и реализующие идеи Выготского о знаковом опосредствовании развития высших психических функций, определяют методологическую основу для поиска способов преодоления обозначенного противоречия. Мы исходим из того, что видеосъемка, как особое цифровое знаковое средство, позволяющее не только фиксировать процесс взаимодействия, но и возвращаться к его анализу (динамическая рефлексия), создает предпосылки не только овладения своим поведением, но и понимания самих смыслов взаимодействия, то есть целей и мотивов организации совместной работы.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить влияние применения видеофрагментов на организацию совместной деятельности подростков при решении ими экспериментально-исследовательских задач. Для реализации этой цели нужны особые методы исследования, учитывающие возможность культурного знака выступать не только как «средство познания предметов и явлений окружающего мира», но и как «средство организации самой познавательной деятельности (как элемент метапознания)» [12, с. 160].

Наибольшие перспективы понимания роли цифровых знаковых средств как средств организации самой совместной познавательной деятельности открывает в данном случае социально-генетический метод В. В. Рубцова [13: 14], где в качестве ключевого вводится понятие «рефлексия», которая рассматривается как особая способность рассматривать собственное действие в совместном. Социально-генетический метод позволяет выделять и делать предметом специального изучения

особенности сотрудничества самих детей и детей со взрослыми, а также обосновывает требования к условиям организации эффективных взаимодействий в совместно-распределенной деятельности взрослого и детей, обуславливающие генез учебно-познавательного действия. «Такая организация взаимодействий первоначально возникает в условиях включения действий различных участников в процесс общей работы и опирается на понимание смысла и значения действий, выполняемых другим» [13, с. 19].

На основе анализа исследований совместно-распределенных видов учебной деятельности школьников в работах В. В. Давыдова, В. В. Рубцова, Г. Г. Кравцова, Г. А. Цукерман, Н. И. Поливановой, И. В. Ривинной, И. М. Улановской, А. Г. Критского, А. Л. Венгера, В. В. Агеева) и трудов, раскрывающих основы социально – генетической психологии (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман) нами разработана методика «Точка зрения», позволяющая включать видеосюжеты организации деятельности в процесс совместного решения экспериментально- исследовательской задачи и изучать роль этих средств в развитии коммуникативно- рефлексивных процессов у детей 12 – 16 лет. В качестве экспериментально-исследовательских задач были использованы задачи на необходимость объединения разных точек зрения для воссоздания неопределенного объекта. Работа группы детей в нашей методике проводится в форме игры.

В «игровой легенде» задавалась ситуация, требующая от ее участников совместного исследования возможного вида объекта и создание по отдельным его проекциям на две или три стороны куба. Каждый участник получал один вид проекции объекта с одной стороны и «дневник исследователя». В фоновом режиме двумя камерами на штативах проводилась видеосъемка: одна камера работала постоянно, а на вторую записывались только процессы взаимодействия в группе. Эти видеофрагменты взаимодействий были доступны для просмотра. После каждого этапа обсуждения и просмотра ребята заполняли рефлексивные дневники, где фиксировали изменения в понимании предметного содержания задачи (на сколько стала понятна фигура, количество возможных вариантов решения) и изменения во взаимопонимании неизвестного целого (на сколько я понял друга, на сколько друг понял меня). Условия задачи предполагали невозможность ее решения в одиночку и создали необходимость в установлении взаимопонимания, конструктивного диалога и согласования действий для преодоления неоднозначности решений.

Условия проведения исследования были одинаковыми для всех групп по следующим параметрам: место (кабинет психолога), добровольность участия, группа друзей, наличие в зоне видимости средств моделирования (бумага, пластилин). Индивидуальные возможности решения данного класса задач оценивались по количеству предложенных вариантов неизвестной проекции пробного объекта. Также по результатам наблюдения фиксировались индивидуальные коммуникативные возможности – учет пространственных отношений участников - изменение своего высказывания с учетом положения партнера – например, говорят партнеру напротив «я тебе сразу зеркально», «для тебя это...» и т.п.

Предварительная гипотеза исследования предполагала, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий в условиях совместного поиска решения экспериментально-исследовательской задачи способствует развитию коммуникативно-рефлексивных процессов.

В качестве параметров оценки возникающих в ходе решения задач коммуникативно-рефлексивных процессов применялись: поисковая активность (поиск образцов, использование бумаги и пластилина для моделирования); осознание своих ограничений (в понимании противоречий, в ясности и убедительности своего высказывания, в реализации своей модели); появление общего языка (Мы- Оно); согласованность действий; совместные действия при моделировании из пластилина; уровень обобщения в созданной модели; осознание вариативности возможностей; изменения в самооценке уровня своего понимания модели и партнера; выявление лично значимого смысла; перенос опыта решения экспериментально-исследовательской задачи на жизненные ситуации и изменения в поведении.

Качественный анализ первой серии исследований выполненный в рамках методики «Точка зрения» в группах по 2-3 человека с использованием просмотра видеофрагментов (9 чел) и без них (7 чел), позволил сделать предварительные выводы. Было установлено, что просмотр видеосюжетов при фоновой съемке взаимодействия не оказывал существенного влияния на результативность совместного решения поставленных задач, которая оказалась больше связана с индивидуальными возможностями участников группы. Фоновая съемка со штатива выполняет функцию фиксатора происходящих процессов. Будет ли заметно влияние просмотра фонового видеосюжета зависело от того, кто смотрит и с какой актуальной потребностью, а также от того, как внешне организован рефлексивный анализ увиденного (вопросы взрослого, вопросы рефлексивной анкеты и др.). При фоновой съемке определилось мобилизирующее влияние камеры, проявляющееся в большей собранности участников и большем количестве вопросов, по существу. Без камеры процесс решения протекал с меньшим использованием делового общения, больше было высказываний по поводу личных возможностей и процесс обсуждения, как правило, затягивался. Однако, такой же переход на личности происходил и при использовании видеосюжетов, когда для участниц было более важным то, как они смотрятся, чем решение задачи. Для некоторых девочек, например, просмотр видео взаимодействия друг с другом становился поводом для разочарования своим видом, звучанием своего голоса, степенью своей убедительности. Так, пара восьмиклассниц смутилась при просмотре и остановили процесс решения. Выяснилось, что они осознали, как не убедительно звучит их голос и объяснения. Это стало поводом заинтересованного обсуждения внешних особенностей уверенного и неуверенного человека, после чего они сами попросили переснять, и при этом изменили позы, жесты, постарались говорить уверенней и точнее выражать свои мысли. Это был важный опыт «взгляда на себя со стороны» в процессе делового общения и реализованная по собственной инициативе проба нового способа самовыражения. Интересная особенность состояла в том, что именно эти девочки часто обсуждались на

предсоветов в связи с нарушением дисциплины, и они в видеофрагменте обратили внимание именно на свои поведенческие особенности.

Помощь взрослого в поддержании делового общения, обобщении и выводах, как показывали результаты, важна как при использовании видео, так и без него, однако меняется ее мера и качество. Стало понятно, что использование видео, с одной стороны, потенциально открывает большие возможности педагогу для поддержания поисковой активности детей, помощи в анализе всех возникающих идей, с другой стороны, - создает условия для проявления актуальных потребностей подростков в ролевом экспериментировании.

Фоновая съемка, как средство независимой фиксации происходящего, и просмотр ее, не воспринимались ребятами как средство для совместного решения задач, хотя и оказывает некоторое мобилизующее действие на всех участников. Здесь важно понимать роль видеофрагмента. При фоновой съемке эта роль – фиксация процесса взаимодействия, дающая возможность вынести во внешний план анализ заснятого события и прорефлексировать его на новом уровне. Но это именно дополнительная возможность, а то, на сколько она реализуется и становится полезной, зависит не от видео, а от смотрящего. Что увидит каждый, на что обратит внимание - зависит от того, что для него в данный момент важнее.

Отдельная исследовательская задача – изучение средств и условий реализации потенциальных возможностей видео в учебной деятельности. Действительно, при вдумчивом участии взрослого, можно настроить фокус внимания ребят на отдельные параметры взаимодействия и поработать с ними «в зоне их ближайшего развития». Однако, с точки зрения ответа на наш вопрос о включении видео в решение исследовательских задач, можно заключить, что фоновое видео не становится средством организации и преобразования самой совместной деятельности без активного участия взрослого.

Таким образом можно предположить, что самостоятельное активное использование подростками видео в повседневной практике общения реализует совершенно другие возможности видеосюжетов, требующие новых исследований.

Как известно, Л. С. Выготский для понимания взаимосвязи мышления и речи ввел новую единицу - значение слова, особо отмечая при этом, что оно «представляет собой скорее динамическое, чем статическое образование. ... Мысль не выражается в слове, но совершается в слове». Динамическая природа ключевых процессов развития требует соответствующих способов их исследования, позволяющих фиксировать сами процессы и дающие возможность «проследить процесс функционирования значений в живом ходе словесного мышления» [4, с. 420–423].

Применяя идею Л. С. Выготского о значении слова, как феномене осмысленного слова, для понимания взаимосвязи мышления и видео, можно сказать, что значение видеосюжета – это специфический феномен осмысленного действия, точнее взаимодействия: видеосюжет становится осмысленным по мере того «послания», которое содержит и делает доступным для смотрящего (и для себя, и для другого). Потенциально в нем могут быть доступны для анализа и самоанализа нюансы человеческого общения и тонкости протекания коммуникативно-рефлексивных

процессов при согласовании способа совместного решения исследовательской задачи. Подобно тому, как по Выготскому происходит «вбирание смысла словом», можно говорить о возможности вбирания смысла видеосюжетом. И, как смысл слова возникает лишь между собеседниками, использующими слово как знак, опосредующий их взаимодействие, так и видеосюжет вне своей роли во взаимодействии ничего не значит. Он сможет вобрать в себя смысл, лишь став динамическим знаком, «искусственно созданным человеком условным стимулом, являющимся средством овладения поведением – чужим или собственным», лишь при использовании его как средства взаимодействия, «средства социальной связи, средства воздействия на других и ... на себя» [3, с. 78–144].

Таким образом, полученные нами данные позволяют говорить о потенциальной возможности видео быть средством организации совместно распределенной деятельности на основе осмысления индивидуальных ограничений участников и использования возможности изменения индивидуального действия в совместном. Однако, это очень сложный многомерный и противоречивый процесс, требующий тонко организованных исследований по выявлению влияния отдельных факторов: кто и для кого снимает; кто, в каких условиях смотрит и с какой целью; есть ли рядом посредник для насыщения смыслом увиденного, соответствует ли это «зоне ближайшего развития» смотрящего и др. Также важно специально исследовать разницу возможностей использования фоновой съемки и создания ребятами видео послания для развития коммуникативно-рефлексивных процессов при совместном решении подростками экспериментально-исследовательских задач.

Таким образом, предварительные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Использование просмотра фонового видеофрагмента взаимодействия в процессе совместного решения исследовательской задачи не оказывает существенного влияния на изменение способов коммуникации и перестройку способов деятельности с учетом своего вклада в общее решение без помощи взрослого.

2. Для оказания влияния на процессы коммуникации и рефлексии видеофрагмент должен стать средством самостоятельной фиксации выявленных смыслов с целью преобразования «своей» или «чужой» деятельности в соответствии с выявленными с помощью видео ограничениями.

3. Необходимо провести дополнительные исследования для выявления:

– специальных условий организации взаимодействия подростков, создающих потребность в использовании ими видеосюжета как эффективного средства преобразования совместной деятельности;

– уровня актуального развития коммуникативно-рефлексивных процессов необходимого, чтобы включение видеофрагментов для организации взаимодействия подростков в процессе решения исследовательских задач помогало в развитии коммуникации и рефлексии в зоне ближайшего развития.

В целом, принципиальный вывод, проведенного нами исследования, заключается в том, что просмотр подростками видеофрагментов своих взаимодействий при совместном поиске решения экспериментально-исследовательских задач не

оказывает существенного влияния на процессы коммуникации и рефлексии и не является основанием для преобразования способов взаимодействия, обеспечивающих совместный поиск решения задачи без помощи взрослого.

Полученные результаты, позволили сформулировать гипотезу, согласно которой можно предполагать, что введение динамической картины взаимодействия может повлиять на процессы коммуникации и рефлексии в том случае, если представленное в ней содержание рассматривается участниками как средство организации взаимодействий и самого совместного способа поиска решения экспериментально-исследовательской задачи. Сам фрагмент выступает в данном случае как особый динамический знак возможностей для построения действия, возможностей изменения взаимодействия, и значит возможностей изменения себя в полном соответствии с точкой зрения Л.С. Выготского: «Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других» [3, с. 83].

Список литературы

1. Бардышевская М. К. Видеосъемка как методический прием в диагностике и коррекции аффективно-поведенческого развития детей // Вопросы психологии. – 2021. – Т. 67, № 5. – С. 157–171.
2. Бусыгина Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2020. – 423 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. Выготский Л. В. Мышление и речь: сборник. – М.: АСТ, 2008. – 668 с.
5. Громыко Ю. В., Рубцов В. В. Цифровая платформа Школы Будущего: Цифро-когнитивный подход в отличие от цифро-алгоритмического упрощения образования // Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. – 2021. – № 1 (4). – С. 238–259.
6. Громыко Ю. В., Рубцов В. В., Марголис А. А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 57–67.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
8. Давыдов В. В., Рубцов В. В., Крицкий А. Г. Психологические основы организации учебной деятельности, опосредствованной использованием компьютерных систем // Психологическая наука и образование. – 1996. – Т. 1, № 2. – С. 68–72.
9. Нечаев Н. Н. «Двойственность» совместной деятельности как основа становления психологических новообразований: пути развития деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 3. – С. 27–37.
10. Нуркова В. В. Психология фотографии. Культурно-исторический анализ: учебное пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – 473 с.
11. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / под ред. В. В. Давыдова, В. В. Рубцова. – Новосибирск, 1995. – 227 с.
12. Рубцов В. В., Кудрявцев В. Т. Мыслить по Выготскому // Культурно-историческая психология. – 2021. – Т. 17, № 3. – С. 160–161. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170320>
13. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
14. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. – М.: Изд. МГППУ, 2008. – 416 с.
15. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В. В. Рубцова, И. М. Улановской. – М.: Изд-во МГППУ, 2021. – 352 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ: ОСОБЕННОСТЬ И САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ

Коренева Александра Анатольевна,
*канд. психол. наук, доц. кафедры общегуманитарных дисциплин
и массовых коммуникаций,
Московский международный университет,
Москва, Россия,
e-mail: alepsy90@gmail.com*

Перекрест Анна Олеговна,
*студент, Московский международный университет,
Москва, Россия,
e-mail: a.perekrest05@gmail.com*

Аннотация. Рассматривается история изучения эффективности психоконсультирования в формате онлайн, а также сложности и перспективы данного вида консультирования. Анализируются полученные данные опроса на тему самоэффективности российских психологов при работе онлайн.

Ключевые слова: эффективность, консультирование, интернет, онлайн-психоконсультирование.

PSYCHOLOGICAL COUNSELING IN ONLINE FORMAT: FEATURE AND EFFICIENCY

Alexandra A. Koreneva,
*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Departments
of General Humanitarian Disciplines and Mass,
Moscow International University, Moscow, Russia,
e-mail: alepsy90@gmail.com*

Anna O. Perekrest,
*Student, Moscow International University, Moscow, Russia,
e-mail: a.perekrest05@gmail.com*

Abstract. The history of studying the effectiveness of online psycho-counseling, as well as the complexity and prospects of this type of counseling, is considered. The data obtained from a survey on the self-efficacy of Russian psychologists when working online are analyzed.

Keywords: efficiency, counseling, Internet, online psychoconversion.

В настоящее время одним из актуальных вопросов практической психологии является изучение эффективности психотерапии и психологического консультирования, в том числе их онлайн формата. Множество исследований было посвящено этому вопросу, начиная с 1972 года, когда сотрудники Стэнфордского и Калифорнийского университетов использовали соединенные компьютеры, чтобы

продемонстрировать психотерапевтическую сессию, доказать возможность консультаций онлайн, и в дальнейшем оценить их эффективность. Уже в 1995 году доктор Дэвид Соммерс стал основателем е-терапии, благодаря которой клиент и психотерапевт находились в непрерывном диалоге и терапевтических отношениях, через Интернет [6, с. 477–487].

Сейчас психологи все активнее выбирают формат работы онлайн. Данный формат работы актуализировало ряд вопросов, в частности, насколько это будет эффективно, удобно ли будет применять техники, чем можно компенсировать невербальную недостаточность, какие навыки требуются от специалиста и т.д.

Проведя анализ публикаций по теме онлайн-консультирования мы выделили ряд преимуществ этого вида психоконсультирования.

Доступность. Человек, имеющий доступ в Интернет, способен проходить терапию, находясь в любой точке мира. Это сокращает расходы как для клиентов, так и для психологов, поскольку не требует транспортных затрат, аренды помещения и т.д. Люди с ограниченными возможностями здоровья могут проходить онлайн-терапию, что тоже подтверждает удобство данного формата.

Конфиденциальность. На данный момент есть множество анонимных способов связи: письма, онлайн-чаты, звонки. Это позволяет клиенту раскрывать большие подробности своей жизни, так как не нужно открываться психологу, находясь с ним наедине в незнакомом пространстве. Если нет желания общаться по видео, то можно предложить онлайн-чат, а также чат-боты поддержки. Клиент чувствует себя увереннее, безопаснее, при этом уменьшается страх обращения к психологу и сохраняется анонимность. Это располагает людей обращаться к психологу онлайн.

Экстренная помощь. Находясь в тяжелом состоянии, клиент может получить неотложную помощь от своего психолога через аудио или видеозвонок.

Новые способы взаимодействия психологов и клиентов. С каждым годом платформы по подбору психологов набирают все большую популярность, как у клиентов, так и у психологов. Благодаря распространению информации о защите ментального здоровья, люди все чаще стали обращаться за психологической помощью. Теперь же психолог может принимать клиентов онлайн из дома, оплачивая лишь сборы за размещение своих услуг. Наряду с этим, возросли требования и к психологам, которые размещают свои анкеты на данных сайтах. Помимо опыта работы, психолог должен проходить личную терапию и супервизию, развивать свои профессиональные интересы и быть квалифицированным специалистом, что тоже может быть преимуществом поиска специалиста на данных платформах.

Эффективность. Исследования эффективности психотерапии на данный момент показывают, что онлайн психоконсультирование скорее не уступает очному консультированию, хотя, несомненно, имеет ряд ограничений. В когнитивно-поведенческом подходе (далее – КПТ) онлайн терапию нашли более эффективной в снижении депрессивных симптомов, чем очную [1].

Рассмотрим последнее преимущество более подробно. Эффективность психологических консультаций изучается на протяжении всего времени существования психоконсультирования. Исследователи проводят анализ психологических

подходов, изучают поведение клиентов и выделяют множество факторов, которые способствуют эффективности консультаций. Сама эффективность чаще всего зависит от устойчивости альянса, работы психолога и мотивации самого клиента [7, с. 139–193]. В результате исследования на сравнение эффективности интернет и групповой очной КПТ при паническом расстройстве не было обнаружено статистически значимых различий между двумя условиями лечения. А эффекты лечения сохранились в течение 6 месяцев наблюдения [4, с. 64–69].

Позже сравнивалась эффективность и приемлемость интернет-терапии при паническом расстройстве с многокомпонентной КПТ, которая включала контролируемое дыхание, когнитивную реструктуризацию и экспозицию. Участники обоих состояний продемонстрировали значительное снижение тяжести симптомов панического расстройства от начала и до конца лечения. Интернет-терапия, при которой использовали экспозицию, оказалась такой же приемлемой и эффективной, как и более устоявшийся когнитивно-поведенческий подход несмотря на то, что она включала меньше стратегий [9].

Несмотря на сомнения психологов насчет эффективности онлайн-терапии, проводимые среди клиентов опросы демонстрируют, что более 92% опрошенных считают, что терапия онлайн была полезна [2].

Мы можем заметить некоторое преобладание КПТ над другими подходами в исследовании онлайн-терапии. Однако есть достаточно исследований очного консультирования, которые сравнивают эффективность разных подходов. Авторы исследования по эффективности 8 видов психотерапий при депрессии выяснили, что если полученная эффективность примерно одинаковая, то клиент может выбрать любой подход, который был бы наиболее близким к нему и его желаниям. Значит для онлайн консультирования важно определить свой запрос, готовность подключаться, и обратиться к направлению, которое больше подходит для человека, невзирая на онлайн [5, с. 283–293].

В онлайн-консультировании можно отметить ряд трудностей:

1. Потеря связи. Было проведено исследование, в котором говорилось, что люди, которые общаются онлайн с помехами, искажали личностные качества друг друга в процессе коммуникации, и воспринимали собеседников как менее внимательных при разговоре. Это, безусловно, очень важный фактор при работе психологом. Ведь искаженный звук может повлиять на выстраивание доверительных терапевтических отношений [8, с. 477–487].

2. Ограничения в использовании методик. Например, телесно-ориентированная терапия, арт-методики сложно применимы через Интернет. Несмотря на это, психологи находят выходы и предлагают использовать домашние материалы, пространство вокруг себя. В то же время, есть исследования, говорящие, что методики не главный фактор в психоконсультировании. К примеру, модель эффективности психотерапии Майкла Ламберта. Учёный вместе с коллегами выделил четыре категории факторов:

- 1) терапевтические отношения – 30%;
- 2) техники и методы терапии – 15%;

- 3) внешние факторы – 40%;
- 4) ожидания от психотерапии – 15%.

3. Недостаток невербальной информации. Те, кто использует для своих консультаций чат или аудио-звонок чаще всего сталкивается с тем, что приходится фокусировать свое внимание только на том, о чем говорит человек и его интонацию. Поза, мимика и жесты, которые при этом утрачиваются, очень важны для более глубокого понимания чувств, состояния и поведения в данный момент.

4. «Глубина общения». Многие не готовы променять живое общение на онлайн. Для некоторых психологов важно находиться в одном пространстве с клиентом, выстраивать зрительный контакт. Уделять свое внимание полностью человеку, а не попытке сконцентрироваться на небольшом экране, следя при этом за качеством видео и звука. Со стороны клиентов – это члены семьи в одной квартире, которые могут помешать сессии.

5. Возникновение «zoom-выгорания». Существует исследование, рассказывающее о том, что лица собеседников, которые находятся слишком близко долгое время, могут вызвать напряжение и спровоцировать защитную реакцию, выражающуюся в желании отстраниться от экрана, чтобы уменьшить дискомфорт. Помимо этого, рассматривая свое изображение в небольшом квадратике видео, и клиенты и психологи могут быть подвержены критичному отношению к самому себе. Хотя обращать внимание на свое отражение является нормальной реакцией на самого [3].

Исследование

Цель исследования – изучение самоэффективности и особенностей работы при онлайн психоконсультировании.

Мы опросили 53 психолога разных направлений по поводу их оценки эффективности онлайн консультаций. В данном исследовании принимали участие психологи из разных стран. Преимущественно респонденты находились в России, а больше всего в следующих городах: Москва, Санкт-Петербург.

Участники, предпочитающие очную работу, выделяют следующие проблемы онлайн формата: плохое техническое обеспечение/невозможность консультаций дома, нехватка навыков онлайн-консультирования и особенности направления, в котором работает психолог.

Какие затруднения с процессом терапии были выделены: маленький возраст пациентов, невозможность использовать специализированное оборудование, выстраивание доверия между терапевтом и клиентом, трудности с организацией домашнего пространства у клиентов.

Респонденты по большей части соединяют онлайн и очную работу. (Рис.1) 21% полностью онлайн, и только 4% консультируют только очно. Из них 26 психологов имеют онлайн-клиентов больше, чем очных.



Рис. 1

Ниже мы можем наблюдать, разнообразие психологических подходов, которые используются для консультирования (рис. 2). Дальше мы узнаем, удобно ли использовать эти направления в онлайн формате.



Рис. 2

Учитывая, что 77% консультируют в том числе и очно, они могут сравнивать эти два формата. Подавляющее число отмечают, что формат проведения психоконсультирования не влияет на количество дропаутов (рис. 3).

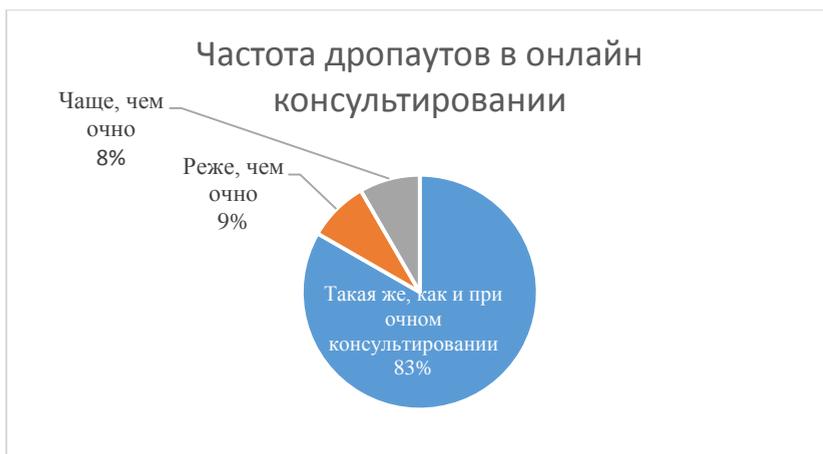


Рис. 3

Ниже дана диаграмма, в которой показывается промежуточное оценивание психологами, составляющих онлайн консультацию факторов (рис. 4).



Рис. 4

Респонденты отмечают следующие трудности онлайн терапии:

1. Недостаток невербальной коммуникации. Клиент, настроивший камеру только на своем лице, лишает психолога важных данных о позе, движениях, дыхании и т.д.

2. Использование специальных методик. Наблюдаются проблемы во внедрении онлайн телесных техник, гипнотерапии и раздаточных материалов.

3. Выстраивание пространства вокруг клиента. Как отмечают респонденты, они не могут предугадать трудности работы в домашнем пространстве клиента, где его могут постоянно отвлекать. С такой проблемой столкнулось 8 участников.

4. Создание психологического альянса. 10 психологов выделяют, что на создание психологического альянса онлайн требуется больше времени, чем альянс, выстраивающийся при работе очно.

5. Удержание внимания. Вовлеченность в процесс и выполнение домашних заданий оказались новым затруднением для онлайн терапии.

На вопрос: «Онлайн формат скорее открыл больше возможностей или ограничил?» и «Изучали ли Вы специфику оказания услуг онлайн?» участники отвечают так:



Рис. 5

1. Открыл новые возможности. 20 человек проголосовали за этот вариант, отметив, что изучали самостоятельно, с помощью курсов или специальной литературы, специфику работы консультантом онлайн. 9 выделили: «не изучали» (рис. 5).

2. Примерно одинаково. 11 человек изучали специфику онлайн консультаций. 5-о не изучали специфику работы онлайн.

3. 5 участников считают, что онлайн формат ограничил (использование методик, личный контакт и т.д.), при этом двое из них, не изучали специфику работы онлайн.

Трое перешли к следующим вопросам.

По итогам можно заметить, что для опрошенных психологов, онлайн-консультирование расширяет их возможности, (в особенности при применении специальной литературы, прохождении вебинаров и т.д.). При этом позицию участников опроса, которые считают, что онлайн ограничил их возможности, можно назвать довольно обоснованной, так как у многих есть дополнительные знания по онлайн-консультированию, но по определенным причинам они не смогли применить их в своей работе.

Также психологам задали вопрос об удовлетворенности терапией и размещением рекламных услуг в Интернете. По этим данным нет точных привязок к направлению, возрасту или успешности онлайн терапии, поскольку здесь играет роль личность психолога.

Психологи смогли побывать в роли клиентов и оценить достоинства онлайн консультирования с другой стороны. В основном респонденты отмечают, что им

удобно проходить супервизию онлайн и если бы был такой шанс – то большая часть из них не стала бы переходить на очные сессии со своим супервизором. Также в большинстве случаев комфортно и онлайн, и очно.

На ниже приведенной диаграмме можно увидеть процентное отношение представителей направлений, отметивших, что онлайн-терапия эффективна, к общему числу представителей их направления. Если отбросить направления с малым количеством участников, лучше всех себя оценивают схема-терапевты (рис. 6). 81% опрошенных считает онлайн консультирование в основном эффективной, 17% в основном эффективной.

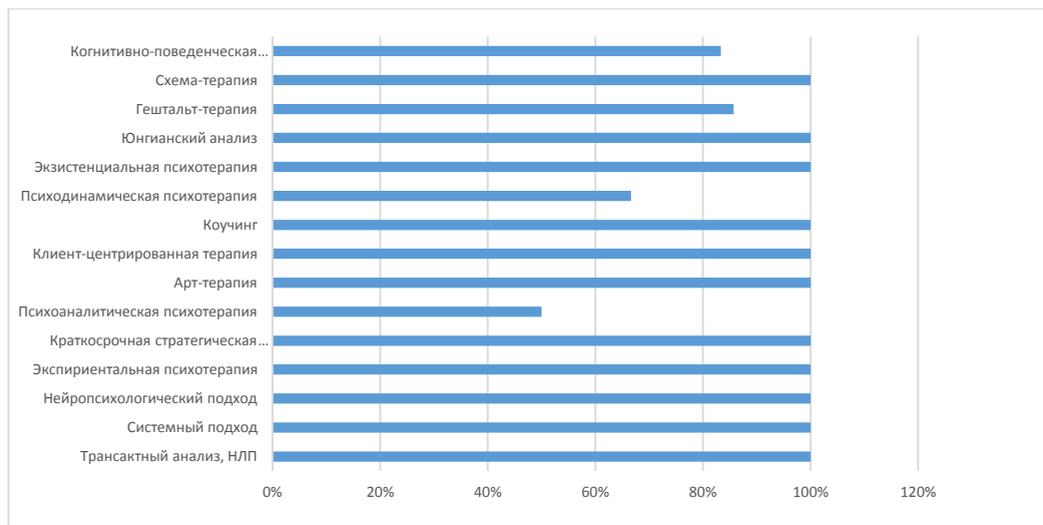


Рис. 6

Вывод и перспективы

Благодаря исследованию нам известно, что несмотря на то, что многие уже адаптировались под дистанционные сессии, остается много неразрешенных вопросов по поводу технического обслуживания, применяемых методик, этической стороны вопроса. Нет сомнений, что такой формат соединяет международные психологические службы, психологов с клиентами из разных точек мира и является удачной заменой традиционного консультирования. На основании всех фактов можно сделать вывод, что онлайн консультирование мало чем уступает оффлайн сессиям. Эффективность и качество остаются на том же уровне или имеют незначительную разницу. Учитывая, как быстро развиваются современные технологии, несложно предположить, что помимо видео-, аудио- связи скоро будет использоваться виртуальная реальность для проведения более реалистичного психоконсультирования прямо из дома, ведь это удобно каждому из участников. Также рассматривается возможность снижения стоимости консультаций в связи с отсутствием расходов на оплату аренды кабинета. Это делает более доступным консультационную помощь

клиентам с невысоким уровнем дохода, а для психологов открывает возможности для консультаций людей из разных точек мира.

Список литературы

1. Luo C., Sanger N., Singhal N. [etc.] A comparison of electronically-delivered and face to face cognitive behavioural therapies in depressive disorders: A systematic review and meta-analysis // *Clinical Medicine*. – 2020. – Vol. 24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100442>
2. Опросник на удовлетворенность онлайн-консультированием [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.metanoia.org/imhs/survey.html> (дата обращения: 05.09.2022).
3. Bailenson J. N. Nonverbal Overload: A Theoretical Argument for the Causes of Zoom Fatigue // *Technology, Mind, and Behavior*. – 2021. – Vol. 2, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
4. Bergström J., Andersson G., Ljótsson B. [etc.] Internet-versus group-administered cognitive behaviour therapy for panic disorder in a psychiatric setting: a randomised trial // *BMC Psychiatry*. – 2010. – Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-54>
5. Cuijpers P., Quero S., Noma H. [etc.] Psychotherapies for depression: a network meta-analysis covering efficacy, acceptability and long-term outcomes of all main treatment types // *World psychiatry: official journal of the World Psychiatric Association*. – 2021. – Vol. 20, Issue 2. Pp. 283–293. DOI: <https://doi.org/10.1002/wps.20860>
6. Green D. The History of Online Psychotherapy, London: Regent's College, City University [Электронный ресурс]. – URL: https://www.psychom.com/Onlinehistory_en.html (дата обращения: 20.05.2022).
7. Lambert M. J., Ogles B. M. The efficacy and effectiveness of psychotherapy // *Handbook of psychotherapy and behavior change* / eds. A. E. Bergin, S. L. Garfield. – New York: John Wiley & Sons, 2004. – Pp. 139–193.
8. Schoenenberg K., Raake A., Koeppe J. Why are you so slow? – Misattribution of transmission delay to attributes of the conversation partner at the far-end // *International Journal of Human – Computer Studies*. – 2014. – Vol. 72, Issue 5. – Pp. 477–487. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.02.004>
9. Stech E. P., Chen A. Z., Sharrock M. J. [etc.] Internet-delivered exposure therapy versus internet-delivered cognitive behavioral therapy for panic disorder: A pilot randomized controlled trial // *Journal of Anxiety Disorders*. – 2021. – Vol. 79. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102382>

УДК 159.9+794+37.0

ИГРА КАК СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА И ВЗРОСЛОГО В УСЛОВИЯХ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ОНЛАЙН

Корепанова Светлана Владимировна,

*ведущий специалист, Научно-исследовательский центр
детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия,*

Москва, Россия,

e-mail: kurdelena@ya.ru

Аннотация. Рассматривается принцип итериоризации высших психических функций, сформулированный Л. С. Выготским, через использование игры в нейропсихологической коррекции в онлайн-формате.

Ключевые слова: игра, нейропсихологическая коррекция, онлайн-занятие.

GAME AS A JOINT CHILD-ADULT ACTIVITY IN ONLINE NEUROPSYCHOLOGICAL CORRECTION IN ONLINE FORMAT

Svetlana V. Korepanova,

*Leading Specialist, A. R. Luria Research
Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,
e-mail: kurdelena@ya.ru*

Abstract. The article describes the principle of higher mental functions interiorization formulated by L. S. Vygotsky through the use of a game in neuropsychological correction in online format.

Keywords: game, neuropsychological correction, online class.

Центр детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия в течение 20 лет занимается профилактикой и коррекцией трудностей обучения и поведения детей разного возраста. Работа Центра основана на теоретических положениях отечественной психологии, разработанных Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и их последователями.

Условия современной действительности диктуют необходимость проведения нейропсихологической диагностики и занятий в онлайн формате и активное использование цифровых технологий.

В рамках детской психологии Л. С. Выготским был сформулирован закон развития высших психических функций, которые возникают сначала как форма коллективного поведения, форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка. Высшие психические функции формируются прижизненно, образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества.

Закономерностью формирования высших психических функций является то, что первоначально они осуществляются как форма взаимодействия между людьми.

На первом этапе внешней деятельности все, что делает ребенок, он делает вместе со взрослыми. Именно сотрудничество с другими людьми является главным источником развития высших психических функций и личности ребенка.

Задача нейропсихолога, занимаясь развитием высших психических функций реализовать эффективное взаимодействие даже в условиях дистанционного занятия.

Коррекционно-развивающая работа начинается с проведения диагностики для определения актуального состояния развития высших психических функций ребенка и определения сильных и слабых сторон психики. Только на основании дифференцированной и системной нейропсихологической диагностики, не ограничивающейся выявлением слабых звеньев в развитии ребенка, но определяющей зону его ближайшего развития (по Л. С. Выготскому), т. е. возможности и условия

коррекции дефектов может быть построена своевременная индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения, направленная на формирование высших психических функций ребенка с помощью коррекционных нейропсихологических методов.

Задача специалиста, при разработке такой программы, подобрать задания так, чтобы обеспечить процесс интериоризации несформированной психической функции через варьирование заданий от простого к сложному, от совместного действия к самостоятельному, от внешнего к интериоризованному. Нахождение адекватных по качеству и по сложности заданий, выстраивание их в нужной последовательности и нахождение оптимальной меры помощи с постоянным её сокращением, являются необходимыми условиями эффективной нейропсихологической коррекции.

Но еще более важным условием результативной нейропсихологической коррекции является высокая мотивации ребенка к занятиям, вовлеченность его в активное взаимодействие со взрослым.

В режиме дистанционных занятий возможность обеспечить такую заинтересованность ребенка во взаимодействии и удержание его внимания у экрана компьютера дает игра.

В игре внимание ребенка направлено на игровой сюжет, а не на отрабатываемые когнитивные и моторные навыки, что позволяет не фиксироваться на трудностях, снижает напряжение и страх ошибки. Игра помогает преодолеть трудности, связанные с негативным отношением ребенка к обучению, в следствии неуспешности, страх неуспеха, неуверенность в своих силах, часто снижение самооценки.

Игровой подход обеспечивает эмоциональное вовлечение ребенка в процесс взаимодействия, что повышает мотивацию ребенка и способствует увеличению уровня общей работоспособности и активности ребенка. В том случае, когда ребенок не объект, а один из субъектов обучения, если он эмоционально вовлечен в процесс взаимодействия и задания ему по силам, возникает «аффективно – волевая подоплека» обучения (Л.С.Выготский), которая обеспечивает естественное повышение работоспособности, повышение эффективности работы мозга.

В игре дидактическая цель через игровую задачу делается незаметной для ребенка, и отработка необходимых навыков, направленных на формирование дефицитарных функций, происходит в большей степени не преднамеренно, а в ходе интересных для ребенка игровых действий. Например, в играх-соревнованиях, применяемых в коррекционно-развивающих занятиях, ведущим мотивом деятельности ребенка становится победить в соревновании, проявить себя в нем с наилучшей стороны.

Игровая деятельность как никакая другая способствует формированию произвольной регуляции, ибо всякая игра, есть испытание воли, действие, подчиненное правилу. Правило становится средством осознания своего поведения и, следовательно средством овладения им. По словам А.Н. Леонтьева: «овладеть правилом, значит овладеть своим поведением» [3, с. 198].

В процессе игры внимание ребенка приковано к возможным ошибкам партнера (увидеть ошибку со стороны гораздо проще чем найти ее у себя), научившись

замечать ошибку вовне, ребенок постепенно учится заметить и не допустить ее у себя, т.е. формирует собственный контроль - важнейшее условие преодоления учебных трудностей. Разрабатывая вопрос о психологических орудиях и механизмах опосредствования, Л.С. Выготский и А.Р. Лурия говорили о стимулах-средствах, первоначально «повернутых вовне», к партнеру, а затем «оборачивающихся на себя», т.е. становящихся средством управления собственными психическими процессами. «Только по мере отработки процесса деятельность психических функций сворачивается, интериоризируется, вращивается, переходит из внешнего плана во внутренний, становится интерпсихической» [2, с. 321].

Игровые формы коррекции эффективно способствуют формированию произвольной регуляции сначала игрового, а потом и общего поведения ребенка.

Преимуществом игровых методов также является полимодальность воздействия: практически все игры дают возможность развивать разные когнитивные и моторные функции и способности.

Таким образом, использование игровой деятельности в рамках нейропсихологической коррекции дает возможность:

- Формирования устойчивого интереса к занятию и обучению в целом
- Снятия напряжения, связанного с трудностями овладения учебными навыками
- Развития и формирования высших психических функций
- Формирования навыков регуляции и самоконтроля
- Развитие межличностных взаимодействий и коммуникативных умений;

По словам Эльконина Д. аюющийся в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных игровых занятий» " [8, с. 356].

Специфика дидактических игр на коррекционных занятиях состоит в том, что педагогу необходимо организовывать своеобразную деятельность ребенка, по форме являющуюся игровой, т. е. знакомой и привлекательной для ребенка, но, по своей направленности, носящей обучающий и формирующий характер.

Важно, что помощь нейропсихолога, проводящего коррекционно-развивающие занятия всегда носит «интерактивный» характер: он сокращает или увеличивает свою помощь в зависимости от успехов ребенка, то есть работает в зоне его ближайшего развития по Л.С. Выготскому.

Важным условием эффективного применения игры в рамках коррекционно-развивающих занятий является соответствие игровой ситуации возрасту и уровню психического развития ребенка, определяемого в ходе комплексного нейропсихологического обследования. Задача нейропсихолога на каждом занятии подобрать игру, соответствующую актуальному уровню развития игровой деятельности конкретного ребенка, его индивидуальным особенностям и личным интересам. В одном случае это может быть предметная игра, когда, выполняя задания, ребенок получает кубик для построения башни, в другом случае ребенок в роли искателя приключений ищет клад, спрятанный пиратами.

Динамика развития игры идет в направлении от игр с развернутой ролью и скрытым правилом, к играм со скрытой ролью и развернутыми правилами (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. С. Мухина и др.)

Специфика участия взрослого в игре с правилом и одно из условия её развивающего эффекта состоит в совмещении двух ролей – участника и организатора игры. В роли участника взрослый мотивирует игровые действия ребенка, задает субъективную значимость правила. В роли организатора помогает осознать соответствие поведения или действия правилу, помогает соблюдать принятые правила.

Эти роли, в сущности, различны, и даже противоположны: одна предполагает эмоциональную включенность в игру, совпадение с позицией ребенка, погруженность в игровую ситуацию, другая, напротив – отстраненность, анализ и контроль действий ребенка, оценку, удержание позиции старшего, учителя. Если взрослый превращается в играющего ребенка, он не может донести правила игры, помочь их выполнению. Если же взрослый остается учителем и контролером, игра теряет свою привлекательность для ребенка. Только в совокупности эти роли могут обеспечить действительно развивающий эффект игры.

В онлайн формате эти две роли легко совместить, когда взрослый использует игрушку в качестве равноправного участника игрового процесса. Главным персонажем на экране в процессе игры может быть то взрослый обозначающий правила и оценивающий действия игроков, то сказочный персонаж, озвучиваемый взрослым. Один из плюсов занятия онлайн это возможность быстро менять роли, когда взрослый выходит из поля видимости ребенка и передает ведущую роль игровому персонажу, делая его центральной фигурой на экране. Эффект волшебства возможный в онлайн формате позволяет легче создать воображаемую ситуацию. Например, ребенок может задуть свечку с расстояния в несколько сотен километров, находясь на другой стороне экрана. Используя эффект ограниченного обзора, можно легко прятать предметы, или они могут неожиданным образом появляться перед ребенком, можно что-то передавать друг другу через экран используя воображение.

Одним из минусов занятия в онлайн формате является то, что нет возможности прямого воздействия на ребенка и телесного контакта. Не всегда бывает легко помочь ребенку при выполнении движений, нельзя физически предотвратить ошибку, например, вовремя коснувшись руки.

В онлайн формате воздействие возможно только через речь, когда взрослый комментирует, организует, объясняет, тем самым опосредуя речью процесс действия.

Еще одним плюсом дистанционной формы занятия является то, что ребенок находится дома в комфортной ситуации, в привычной обстановке, где все под рукой. Ребенок может использовать в занятии свои любимые игрушки или привлекать домашних питомцев.

«Объект коррекции – живой и развивающийся ребенок, поэтому воздействие (как во всякой психотерапевтической и психокоррекционной практике) всегда по своей сути есть творческий процесс, в том числе, и в отношении выбора средств с учетом индивидуально - психологической ситуации развития каждой индивидуальной личности» [4, с. 43].

Игра вместе с ребенком, мы помогаем ему в преодолении трудностей, возникших в процессе индивидуального развития, решаем задачу формирования высших психических функций и адаптации к обучению в целом.

Важнейшей особенностью коррекционно-развивающего обучения в онлайн формате является упор на игровые формы занятий. Игра, введенная в практику нейропсихологической коррекции, становится вспомогательным средством позволяющим усовершенствовать прямые задачи коррекции и обеспечить максимальное взаимодействие ребенка и взрослого в процессе занятия.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // I Международная конференция памяти А. Р. Лурия: сборник докладов / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. – М.: Изд-во РПО, 1998. – С. 201–208.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 671 с.
3. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка: психологические основы дошкольной игры // Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. Т. 1. – М., 1983. – 452 с.
4. Микадзе Ю. В., Корсакова Н. К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьников. – М.: Интелтех, 1994. – 343 с.
5. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 256 с.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 208 с.

УДК 378+159.96

ПРАКТИКА ОСОЗНАВАНИЯ ТЕЛЕСНЫХ ФЕНОМЕНОВ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЭМОЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ САМОРАСКРЫТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Кравцова Наталья Александровна,

д-р психол. наук, доц.,

зав. кафедрой клинической психологии,

Тихоокеанский государственный медицинский университет,

Владивосток, Россия,

e-mail: kranatali@yandex.ru

Довженко Анастасия Юрьевна,

ст. преподаватель кафедры клинической психологии,

Тихоокеанский государственный медицинский университет,

Владивосток, Россия;

Болотина Наталья Владимировна,

ст. преподаватель кафедры клинической психологии,

Тихоокеанский государственный медицинский университет,

Владивосток, Россия;

Трифонов Даниил Александрович,
ассистент кафедры клинической психологии,
Тихоокеанский государственный медицинский университет,
Владивосток, Россия

Аннотация. В статье приводится предварительный анализ результатов реализации программы развития практики осознания телесных ощущений и чувств у 100 студентов-психологов. Методы диагностики: Торонтская шкала алекситимии, Томский опросник ригидности Г. В. Залевского. Описываются основные подходы и психологические приемы программы. Представлены показатели снижения уровня алекситимии и сенситивной ригидности.

Ключевые слова: алекситимия, ригидность, студенты, рефлексия, телесные ощущения, переживания.

**PRACTICE OF AWARENESS OF BODY PHENOMENA
AND DIFFERENTIATION OF EMOTIONS IN PSYCHOLOGICAL STUDENTS
AS AN OPPORTUNITY OF SELF-DISCLOSURE UNDER
THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION**

Natalia A. Kravtsova,

Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,

Head of the Department of Clinical Psychology,

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia,

e-mail: kranatali@yandex.ru

Anastasia Yu. Dovgenko,

Senior Lecturer of the Department of Clinical Psychology,

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia;

Natalia V. Bolotina,

Senior Lecturer of the Department of Clinical Psychology,

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia;

Daniil A. Trifonov,

Assistant of the Department of Clinical Psychology,

Pacific State Medical University, Vladivostok, Russia

Abstract. The article provides a preliminary analysis of the results of the implementation of the program for the development of the practice of awareness of bodily sensations and feelings in 100 students of psychology. Diagnostic methods: Toronto alexithymia scale, Tomsk rigidity questionnaire G.V. Zalevsky. The main approaches and psychological techniques of the program are described. The indicators of the decrease in the level of alexithymia and sensitive rigidity are presented.

Keywords: alexithymia, rigidity, students, reflection, bodily sensations, experiences.

В условиях современного цифрового общества, когда цифровизации охватывает не только профессиональную сферу, но и сферу социальных коммуникаций, и сферу образования и воспитания, нельзя игнорировать ее непосредственное влияние на развитие всех сфер личности. Широко дискутируемым последние десятилетия является проблема социального познания, опосредованного через развитие социальных когнитивных и напрямую связанная с способностью к самораскрытию личности.

В соответствии с определением R. Adolphs (2001), социальные когниции проявляются в способности «строить репрезентации отношений между собой и другими людьми и использовать их для гибкой регуляции социального поведения» [цит. по 7].

В настоящий момент нарушения социального познания все чаще начинают трактоваться как универсальная основа психической и социальной дезадаптации [7]. В жизни мы все чаще сталкиваемся с молодыми людьми, предпочитающими коммуникации в социальных сетях прямому межличностному общению.

Самораскрытие как важная составляющая межличностной коммуникации человека проявляется не только в речевой описательной или оценочной форме, но и на невербальном уровне, представленным телесными реакциями в тесной связи с эмоциональным компонентом. Именно по соответствию вербального и невербального участник коммуникации воспринимает конгруэнтность или инконгруэнтность собеседника. Все большее участие людей в виртуальной активности приводит к нарушению контакта со своим телом, ибо яркая, быстро меняющаяся виртуальная реальность акцентирует на себе все внимание, обуславливая «слепоту» сознания к телесным ощущениям.

По мнению Уильяма Джеймса, именно сфокусированность внимания определяет, будут ли внешние физические ощущения влиять на деятельность сознания, тело является, скорее, орудием для выражения сознания, чем самим источником возбуждения. Иными словами, сознанию доступны лишь те переживания, которые «признаны» достойными внимания [2].

В современных условиях развитие психики происходит в соответствии с совершенно новыми закономерностями, которые еще не исследованы и которые обуславливают нарушение контакта с телесными ощущениями. Обсуждаемые и широко исследуемые проявления алекситимии у современных детей напрямую связаны с «отчуждением» телесных ощущений.

Коллектив кафедры клинической психологии ТГМУ (г. Владивосток) в течение последних 10 лет исследует феномен алекситимии в связи с различными психологическими и психосоматическими явлениями у студентов [4]. По данным наших исследований распространенность высокого уровня алекситимии у студентов колеблется в пределах от 30 до 68%, пограничный уровень алекситимии (зона риска), проявляющийся в фиксации на внешних событиях в ущерб внутренним, ограниченное использование символов, а также в отсутствии способности идентифицировать и давать описание своих эмоциональных переживаний, различать чувства и телесные ощущения, понимать чувства других людей выявлен от 17 до 27 % [4]. Исследование феномена психологической ригидности на выборке 100 студентов показало у 32% студентов низкий, у 58% умеренный уровень по шкале симптомокомплекса ригидности, что говорит о низкой склонности к персеверациям, навязчивостям, стереотипам, упрямству и педантизму [3]. Исследование актуальной ригидности показало, что большая часть студентов выборки (88%) способны при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживаний. По шкале сенситивной ригидности у 29% студентов выборки отмечался

высокий уровень ригидности, а у 2 % очень высокий, что может говорить о проявлении одной и той же эмоциональной реакции (чаще всего негативной) при разных ситуациях, требующих изменения. У 37% отмечен высокий уровень ригидности как состояния, а у 7% - очень высокий. Высокий (29%) и очень высокий (2%) уровень выявлены по шкале преморбидной ригидности. Выявлена большая склонность к зависимому поведению (компьютерная зависимость 55,3% выборки) студентов с высоким и пограничным уровнем алекситимии ($P=0,001$) [4].

Анализ приведённых выше результатов комплексных исследований студентов явился основанием для расширения и дополнения программы развития профессиональной рефлексии, реализуемой на кафедре клинической психологии [5, 6]. Отдельные элементы программы были апробированы и реализованы в диссертационном исследовании А.А. Земсковой при работе с курсантами МЧС России [1].

Материал и методы. В выборку вошли 100 студентов специальности Клиническая психология в возрасте от 19 до 24 лет, из них девушек 73%, мужчин 27%. Методики: *Томский опросник ригидности Г.В. Залевского (ТОРЗ)*, *Торонтская шкала алекситимии*.

Торонтская шкала алекситимии (Д.И. Тейлор, 1986), адаптирована в НИИ им. Бехтерева, включает 26 вопросов и имеет три подшкалы: трудность идентификации чувств (ГИЧ), трудность описания чувств (ТОЧ) и внешне-ориентированное (экстернальное) мышление (ВОМ). Нормальным уровнем считается не более 62-х баллов, когда как значение 74 и более – признаки явной алекситимии. *Томский опросник ригидности Г.В. Залевского (ТОРЗ)* разработан Г.В. Залевским в 1987 году с целью количественной и структурной оценки ригидности как свойства личности. Вопросы – утверждения ТОРЗ охватывают все подструктуры личности: динамическую, практическую, когнитивную, эмотивную и психосоциальную. Предполагается, что ригидность является устойчивой чертой личности, проявляющейся в неспособности в той или иной мере воспринимать новый опыт и включать его в систему личности. Противоположностью ригидности считается открытость личности новому опыту, переоценке ценностей и изменению поведения.

Программа повышения уровня осознанности студентов реализуется через осознание телесных ощущений и дифференциации эмоций и чувств, что способствует более эффективному процессу самораскрытия. Данная программа реализуется на практических занятиях таких дисциплин как «Психосоматика», «Практикум по психосоматике», «Самосознание при пограничных расстройствах личности», «Супервизия» и «Психологическая супервизия», а также на внеаудиторных встречах по субботам в клубе психологической игры.

Акцент в этих занятиях ставится на задавании вопросов в реальных, моделируемых и виртуальных ситуациях: «Что ты сейчас ощущаешь?»; «Что ты сейчас чувствуешь?» в интервизорских группах. Для того, чтобы работа в интервизорских группах могла стать безопасной средой для участников, проговариваются правила начала и завершения, технология задавания вопросов. В результате фокусирования внимания на телесных ощущениях некоторые студенты как будто заново начинают ощущать свое тело и осознавать свои переживания. При этом актуализируется та

способность к ментализации, которая зарождается в начале развития психики между матерью и младенцем.

У студентов последовательно и планомерно развиваются взаимосвязанные процессы рефлексии, ментализации, репрезентации объекта, что способствует становлению более устойчивой позиции Я. В результате студенты становятся более включенными в межличностное общение, находясь при этом в контакте со своими ощущениями и переживаниями. Для развития профессиональной идентичности будущих клинических психологов это крайне важно, ибо вся профессиональная деятельность реализуется в межличностном общении и от способности специалиста признать переживания пациента будет зависеть и качество терапевтической связи (альянса) и эффективность терапии. Специалист может признать чувства пациента/клиента в том случае, если он принимает свои переживания.

Исследование по реализации программы продолжается, но по предварительным данным отмечается снижение уровня алекситимии у студентов с изначально высоким уровнем с $M=93,2$; $SD=8,1$ до $M=68$; $SD=2,6$ (пограничный уровень). Корреляционный анализ результатов исследования алекситимии и ригидности показал наличие связи между отсутствием алекситимии и низким уровнем всех шкал ригидности. Выявлено наличие связи между алекситимией и высоким уровнем сенситивной ригидности, что позволяет говорить о том, что низкая способность к вербальному отражению собственных ощущений и переживаний, характерная для лиц с высоким уровнем алекситимии связана с обеднением сферы эмоционального реагирования. Это проявляется фиксацией на одних и тех же эмоциональных реакциях в любых новых ситуациях, связанных с жизненными изменениями. Главными составляющими данных реакций чаще всего являются тревога перед изменениями и страх потерять устоявшиеся способы поведения, даже если они стали неэффективными. В динамике прохождения студентами занятий снижается уровень сенситивной ригидности, что позволяет студентам моделировать новые паттерны эмоционального реагирования. Это проявляется качественными изменениями рефлексий и качеством установления межличностного контакта.

Список литературы

1. Земскова А. А., Кравцова Н. А. Программа повышения жизнестойкости и психологической устойчивости курсантов МЧС России к экстремальным факторам в условиях имитации профессиональной деятельности // Сибирский психологический журнал. – 2018. – № 70. – С. 42–58.
2. Джеймс У. Что такое эмоция / пер. с англ. О. С. Копиной, В. К. Вилюнаса // Психология эмоций / под ред. К. П. Вилюнаса. – СПб.: Питер, 2008. – С. 100.
3. Кравцова Н. А., Довженко А. Ю., Галкина Д. А. Психическая ригидность у студентов медицинского вуза // Актуальные проблемы психологии и педагогики: материалы международной научно-практической конференции (Оренбург, 25–27 ноября 2016 г.). – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2016. – С. 339–345.
4. Кравцова Н. А. Некоторые показатели психического здоровья у студентов с разным уровнем алекситимии // Общение в эпоху конвергенции технологий: сборник научных трудов. – М.: Психологический институт РАО, 2022. – С. 320–323.
5. Кравцова Н. А. Формирование профессиональной рефлексии клинических психологов на додипломном этапе обучения // Психолого-педагогические аспекты высшего профессионального образования: проблемы, решения, перспективы: материалы 5-й межрегиональной научно-практической конференции (Хабаровск, 28 ноября 2012 г.). – Хабаровск: Изд. ДВГМУ, 2013. – С. 114–119.

6. *Кравцова Н. А.* Технология супервизии в подготовке клинических психологов в медицинском вузе // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 30–32.

7. *Холмогорова А. Б.* Природа нарушений социального познания при психической патологии: как примирить «био» и «социо»? // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – Т. 22, № 4. – С. 8–29.

УДК 1+111.1+165:004(075.8)

СДВИГИ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Лешкевич Татьяна Геннадьевна,

д-р филос. наук, проф.,

проф. Академии психологии и педагогики,

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия,

e-mail: Leshkevicht@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена выявлению сдвигов смыслообразования и их негативных эффектов в условиях цифрового мира. Обосновано, что сдвиги смыслообразования имеют не только отличительные особенности, но и свои фреймы, пределы и границы. С опорой на труды Л. С. Выготского и А. Р. Лурия показано значение смыслообразования, проецируемое на деятельностную позицию человека. Выявлено значение концепта «граница», его барьерные, контактные и фильтрующие функции. Акцент сделан на реадaptации как изначального сдвига смыслообразования в условиях транзита в цифровую реальность. В качестве негативных эффектов отмечено сужение пространства рефлексивности, феномен «аренды знания» и трансформация смысловых регуляций повседневности. Фиксируется парадокс гипердоверия цифровым транзакциям. Делается вывод о необходимости соразвития онлайн- и офлайн-практик.

Ключевые слова: смыслообразование, реадaptация, границы, рефлексивность, парадокс цифрового гипердоверия.

SHIFTS OF MEANING IN THE CONDITIONS OF DIGITAL REALITY

Tatyana G. Leshkevich,

Dr. Sci. (Philosophy), Prof.,

Prof. of the Academy of Psychology and Pedagogy,

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia,

e-mail: Leshkevicht@mail.ru

Abstract. The article is devoted to identifying shifts in meaning formation and their negative effects in the digital world. The author shows that shifts in meaning formation have not only distinctive features, but also their own frames, boundaries and limits. Based on the works of L. S. Vygotsky and A. R. Luria, the article reveals the importance of meaning formation in connection with the activity position of a person. The value of the concept border with its barrier, contact and filtering functions is shown. The article substantiates the significance of readaptation as an initial shift in meaning formation in the conditions of transit to digital reality. The negative effects of meaning formation are associated with the narrowing of the space of reflexivity, the phenomenon of “rent of knowledge” and the transformation of the regulations of everyday

life. The paradox of hypertrust in digital transactions and the need for co-development of online and offline practices is fixed.

Keywords: meaning formation, readaptation, boundaries, reflexivity, paradox of digital hypertrust.

Происходящие в условиях цифровой реальности сдвиги смыслообразования имеют не только отличительные особенности, но и свои фреймы, границы и пределы. Основной целью статьи является анализ сдвигов смыслообразования в процессе транзита в цифровую реальность. Происходящие цифровые трансформации как фронтиры, разделяющие цифровую и доцифровую эры, указывают на требование своеобразного симбиоза человека и новейших технологий. Значимым методологическим инструментом выступает концепт граница, обнаруживающий свои барьерные, контактные и фильтрующие функции. Это позволяет установить отличие ориентиров смыслообразования в цифровой среде по сравнению с их аналогами, опирающимися на опыт рефлексивного осмысления реально существующего. В то время как изначальное истолкование понятия «смысл» акцентирует сопровождаемые мыслью «снятый выбор», решение или действие. А используя вывод Л. С. Выготского уточним, что речь идет «о сложной реакции выбора – свободного и связанного» [3, с. 106], опирающегося на вспомогательные стимулы (знаки, слова), включающие в себя процесс образования мотивов и процесс решения [3, с. 107]. В конечном счете процесс смыслообразования конституирует своеобразный «коридор жизнеобеспечения», обозначающий жизненный маршрут и во многом зависимый от намерений индивида и заданных обстоятельств. В общих чертах смыслообразование как своеобразное «планерство» направлено на обнаружение предпочтительной траектории с учетом реадaptации к сложной и стремительно меняющейся реальности. Именно потребность в реадaptации к условиям существования в цифровой реальности обуславливает первый и необходимый сдвиг, предполагающий саморегуляцию человека в условиях переноса многочисленных типов взаимодействий в цифровой формат.

Тем не менее следует не упускать из виду, что онтологические ограничения смыслообразования находятся под воздействием жизни в гибридном мире и обязывают учитывать характеристики как онлайн-овых, так и офлайн-овых норм и практик. В случае, когда интернет предстает в качестве доступного информационно емкого сервиса, можно говорить о тенденции соразвития данных практик. Вместе с тем, цифровые и физические навыкообразующие формы, накладываясь друг на друга, нередко конфликтуют, требуют принципиально иных реакций и типов взаимодействий. Человек, помещенный в условия вынужденной адаптации к цифровой реальности и включаясь в универсальный процесс реадaptации, испытывает на себе двойной прессинг сопряжения офлайн-овых и онлайн-овых стандартов. Причем последние, динамично усложняясь, «атакуют» психо-ментальную сферу индивида каскадом интеллектуальных обновлений, являя собой когнитивные потрясения.

В этом своеобразном «движении в сложности» явно ощутимым фронтиром, прочерчивающим границы цифрового и доцифрового, является сужение простран-

ства рефлексивности. В контексте цифровых алгоритмических транзакций востребованным становится не осмысление как таковое и «тяжелая работа думания», а императив: «на какую кнопку нажать!» Технологические инструменты наделяются особой значимостью в силу того, что «запуск» намерений нашего современника проходит при их посредничестве. Более того, освоение технологических новшеств маркирует собой уровень современного образа жизни. Таким образом, технический навык вытесняет смысл, а смысл пасует перед технологическим алгоритмом, попадая в его ловушки. Та «элитарность и аристократизм функционирования самоактуализированных личностей», о которой говорил Д. А. Леонтьев [6], в условиях алгоритмических цифровых трансформаций сталкивается с фактом наличия или отсутствия цифровых компетенций, умением ориентироваться в цифровых транзакциях и необходимостью вписаться в заданный контекст вне всякой зависимости от его разумности и персональных предпочтений. В поле цифровых интервенций субъект оказывается своеобразным испытуемым, послушным реципиентом, ему отведена роль агента сетевых практик, руководимых алгоритмами. По мнению А. Кларка, расширение цифровой архитектуры столь масштабно, что ведет к новому виду «вплощенного человека», его новой функциональности. В рамках «логики сетевого господства» вопрос: «кто мы есть»? может быть сведен к пониманию того, что «мы в значительной степени – это функция сетей окружающих структур» [11, с. 174]. Однако именно рефлексия является механизмом самосовершенствования человека и перестройки его сознания, основанием, направляющим его действия. Именно смыслополагание оценивается как «капитальный факт в структуре сущего», оно «управляет нашими практиками» и выступает своего рода несущей конструкцией бытия, направляющий поступки и поведение человека [9].

Тем не менее в настоящее время фиксируется своеобразный парадокс, состоящий в следующем. Несмотря на «непрозрачность» интеллектуальных систем, глини и «выход из-под контроля», демонстрируемые искусственным интеллектом, а также то обстоятельство, что рядовой пользователь беспомощен перед ошибками цифровых алгоритмов, одной стороны. С другой стороны, субъекты доверяют действию цифрового алгоритма так, как они доверяли бы самоё себе. Гипердоверие цифровым алгоритмам способствует насаждению фреймов «новой нормальности», а сдвиги смыслообразования в границах полагаемой дигитализацией «новой нормальности» влекут за собой иную систему ценностей. Стремление к самореализации, связанное с активной деятельностной природой человека (трудом, который как подчеркивает Л. С. Выготский, «стал колыбелью всех высших интеллектуальных функций, всех высших специфических для человека форм поведения» [3, с. 110], переносится в Сеть. Уже в 2019 г. эффект проникновения Интернета в современную жизнь у подростков (16–19 лет) достиг почти 100%, в категории 20–39 лет этот показатель варьирует от 94% до 97%, в категории 40–49 лет – 89%, люди в возрасте 50–64 лет – 66%, а категория старше 65 лет – до 36% [14]. Ученые справедливо подчеркивают, что пребывание в виртуальных мирах, социальных сетях и различных виртуальных сферах обуславливают совершенно иное состояние по сравнению с тем, когда человек был просто пассивным воспринимающим в эпоху телевидения

и радио. Вследствие виртуализации мы больше не можем приравнивать первостепенную реальность – физический мир конкретных объектов к зоне первостепенной актуальности. Виртуализация общества побуждает нас воспринимать виртуальные миры как области, преобразующие конечные смыслы существования и, прежде всего, мир труда [12].

Особо отметим, что при смыслообразовании важно отслеживать процесс сопряжения внутреннего и внешнего, при котором происходит осознаваемое наблюдение ситуации при одновременном конструировании ее смысла. Данная практика фиксируется понятием рекурсивность [1, с. 86] и оказывает влияние на смысловые значения окружающей реальности. При этом важно различать понимания среды и ситуации [2, с. 59]. Среда в широком смысле внесубъектна. Конфигурацию же ситуации очерчивают субъективные, психо-эмоциональные оценки, во многом зависящие от мировоззренческой позиции личности и ее ценностной системы, выступающей в значении универсального интегратора действий индивида. В результате ситуация предстает как некий когнитивный социально-психологический конструкт, смысл и значение которого зависят от того, что А.Р. Лурия именовал как «синдром личности» и что, на наш взгляд, связано с той субъективной аксиологической окраской, которая обусловлена индивидуальным восприятием человека.

Вместе с тем, сдвиги смыслообразования в условиях транзита в цифровую реальность касаются всей так называемой «большой пятерки» человеческих качеств, включающей в себя: реальную вовлеченность во внешний мир; привязанность, сотрудничество; добросовестность, надёжность; эмоциональность и открытость новому опыту. В атмосфере тотального ощущения «пребывания настороже» человек «помещен в ситуацию серийного порождения ситуативно значимых символических качеств и отбрасывания мало востребованных» [7, с. 28], он связан актами создания краткосрочных смысложизненных ориентиров [там же, с. 151]. Цифровая эпоха декларирует такие ценности, как «сетевой успех», количество фалловеров, погоня за «лайками», мультитаскинг, обладание вариативной идентификацией, иллюзия собственного Я, право на сетевое самоопределение. «Гуглизация всего» выступает значимым приоритетом, включающим в себя все виды соблазнов [13]. Стремление индивида выдать имеющуюся в Сети информацию за личностный когнитивный потенциал и уже сформированный навык «аренды знания» с минимальным погружением в его суть чреваты ярко выраженным негативным эффектом. Ситуация, когда сетевые внесубъектные ресурсы представляются собственно личностным знанием, свидетельствует о своеобразном субъектном отчуждении. Фактом является то, что беглый просмотр контента Сети не обеспечивает его автоматического превращения в личностное знание, необходимое для самореализации человека и не является эквивалентом собственных умственных способностей человека. Здесь сдвиги смыслообразования обусловлены тем, что субъектность приобретает характер конвергентной, «сращенной» с возможностями Сети. Цифровые инструменты воспринимаются продолжением естественных физических и ментальных способностей индивида. Подавляющее большинство «цифровых энтузиастов», проводя многие часы своей жизни перед экранами компьютеров, не считают Сеть

лишь внешним средством интеллектуальной деятельности. «Умные» устройства оцениваются как интеллектуальные партнёры, обеспечивающие хранение информации на «внешнем носителе». Но поскольку базовым основанием цифровых алгоритмов является математический формализм и программное обеспечение, рассчитанное на стандартные ситуации, вынужденное пребывание «в мире цифры» грозит по меньшей мере примитивизацией персональной смысловой сферы и порождает актуальный вопрос: насколько наш современник обладает представительством Cogito?

Ежедневное многочасовое пребывание в Сети ведет к изменению смысловых регуляций повседневной активности. Интернет, будучи изначально «искусственным компонентом» мира повседневности, обретает статус естественного и постоянного запроса, инкорпорированного в каждодневные практики. Жизнь «лицом в устройство», являющаяся атрибутом существования среднестатистического индивида, не может не оказывать своего программирующего воздействия. Человек попадает под влияние внешних пакетов кодов и программ, отслеживающих его привычки, интересы, круг чтения, покупки и продажи в Интернете. Визуальная привлекательность продуцирует механизм притяжения гламурных симулятивных образов, наделяемых в контексте цифрового существования символической значимостью. Акцент на так называемый «визуальный удар» влияет на общие конфигурации смыслового поля регуляции. Смыслом наделяется поверхностный эффект вписанности в цифровую реальность. Уровень рефлексии замещается интенсивностью и экспрессией инфомеседжей, задающих фреймы понимания и случайные направления активности. Атакующая «нарезка» инфомеседжей сопровождается когнитивным следом обостренной эмоциональной реакции: от шока, негодования, удивления, до одобрения и веры фейковым сообщениям, формирующим паттерны поведения, подчиненным манипулятивным стратегиям. Принуждение к цифровой жизни и погружение в нее формируют фрагментарность восприятия, вызывает чувство усталости и утомления. Угасание смысла происходит в связи с информационной перенасыщенностью, сопровождаемой ощущением того, что индивиды не в состоянии переработать лавины поступающей информации, выявить причинно-следственные связи, отличить важное от второстепенного. Обычный интернет-пользователь чувствует симптомы стресса, раздражимости, умственного истощения. Цифровое «расщепление» повседневности привносит эффект «разложения сопричастности» домашнему очагу.

На очевидные сдвиги смыслообразования указывает и Инет-язык. Дигитальная лексика, включающая в себя дискурс компьютерных команд, смайлики, мемы, картинки, активно завладевает смысловой сферой, обедняя ее полифонию. В «новой грамотности» дигитального мира вербальное общение составляет лишь 7%. Цифровой язык справедливо сравнивают с платоновской пещерой и пляшущими тенями на стенах, искажающими подлинное отражение реальности [5]. Ярким показателем примитивизации смыслообразования является самодостаточность «серфинга по Сети» и гиперссылочность, когда в поисках одной информации индивид перескакивает на спектр других тем. Погружение в дебри Интернета сопровождается утратой основной цели смыслового поиска. Вместе с тем Сеть настолько

велика и генерируется столь случайным образом, что индивид пропадает в «черной дыре монитора», а предоставленное информационное разнообразие чревато «скачиванием в абсурд».

Существенные сдвиги смыслообразования опираются на признанный показателем эффект «даннофикации», обозначающий перевод социальных действий в онлайн-количественные данные. Технология Big Data, утверждающая, что «данные решают все», присваивает себе не только статус критериев значимости ученых, общественных деятелей и научных учреждений, но становится основанием для принятия решений. В то время как еще Л.С. Выготский справедливо предупреждал, что надо не только измерять, но и исследовать. Фиксируемая тенденция, ведущая к диктатуре Больших данных и происходящие под ее воздействием изменения в современной жизни оцениваются как социогуманитарный революционный переворот [8]. Исследователи уверены, что полученные с различных датчиков и онлайн-платформ совокупные данные предоставляют собой своеобразный канал контроля, позволяющий отслеживать любые действия индивидов.

Таким образом, результаты теоретико-проблемного анализа позволяют зафиксировать, что, во-первых, потребность в реадaptации обуславливает первый и необходимый сдвиг смыслообразования, предполагающий саморегуляцию человека в условиях переноса многочисленных типов взаимодействий в цифровой формат. Во-вторых, гибридный мир, обязывающий сопрягать онлайн- и офлайн-практики жизнедеятельности, накладывает свои ограничения, требуя гибридных навыкообразующих форм взаимодействий. В-третьих, к негативным эффектам сдвига смыслообразования в эпоху цифрового транзита относится сужение сферы рефлексивности. Поиск смысло-жизненных ориентиров оттеснен в зону безрефлексивности, а говоря о психотехниках очевидным становится преобладание измерения над содержательным истолкованием и осмыслением сути, тенденций и последствий изучаемого процесса.

В качестве значимых выводов, отметим следующее. В силу того, что функция просмотра контента и функция осмысления существенно различны, а самосознание массового человека цифровой эры не является социально востребованным, наш современник помещен в ситуацию тотального навязывания смыслов. Фиксируемый парадокс гипердоверия цифровым транзакциям показывает, что, несмотря на «непрозрачность» интеллектуальных систем и беспомощность перед ошибками цифровых алгоритмов, рядовые пользователи доверяют их действиям, как они доверяли бы себе. Жизнь «лицом в экран» и цифровое «расщепление» повседневности, несут собой эффект «разложения сопричастности» домашнему очагу. Ценности цифрового мира, обладая качеством принудительности, задают иное «здоровомыслие».

Очевидной перспективой видится гуманитарный протест и противостояние тенденциям разрушения подлинно человеческих смыслов и ценностей. Возможности человеческого рефлексивного осмысления превосходят контент алгоритмизированной цифровой реальности. Вместе с тем в условиях, когда цифровые техноло-

гии стали формообразующими ингредиентами современности, значимой перспективой выступает установка на соразвитие онлайн- и офлайн-норм и практик. Перспективной предстает стратегия, направленная на адаптацию технических средств под естественные ритмы и анатомические особенности человека» [4, с.85]. Не теряет свою актуальность и перспектива, обрисованная В. Франклом, согласно которой на вопрос о смысле жизни человеку необходимо отвечать «не словами, а действиями» [10, с. 11]. Важно стремление к образу жизни, который сконцентрирован не на приспособлении ко все возрастающим скоростям обмена информацией и увеличению ее комплексности, а на поиске и воплощении соответствия между осознанием личностью самоё себя и осмыслением внешнего бытия, как пространства собственного самореализации.

Список литературы

1. *Аришинов В. И.* Сложностный мир и его наблюдатель // *Философия, методология и история науки.* – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 86–99.
2. *Баева Л. В.* Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации // *Развитие личности.* – 2016. – № 3. – С. 57–74.
3. *Выготский Л. С.* Проблема высших интеллектуальных функций в системе психотехнического исследования // *Культурно-историческая психология.* – 2007. – Т. 3, № 3. – С. 105–111.
4. *Гасилин А. В.* Минимализм как этика цифровой культуры // *Философия и общество.* – 2017. – № 4. – С. 83–95.
5. *Косилова Е. В., Миронов В. В., Сокулер З. А., Фролов А. В., Шапошников В. А.* Бытие, познание и человек в цифровую эпоху. – М.: Издатель Воробьев А. В., 2019. – 184 с.
6. *Леонтьев Д. А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // *Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева.* – М., 2002. – С. 13–46.
7. *Лешкевич Т. Г., Мотожанец А. А., Катаева О. В.* Цифровая детерминация и трансформация смысложизненной рефлексии. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2020. – 196 с.
8. *Майер-Шенбергер В., Кукьер К.* Большие данные. Революция, которая изменит то, как мы живем, работаем и мыслим / пер. с англ. И. Гайдюк. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2014. – 240 с.
9. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 357 с.
10. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. *Clark A.* Natural-Born Cyborgs: Minds, Technologies, and the Future of Human Intelligence. – Oxford, England: Oxford University Press, 2004. – 240 p.
12. *Ollinaho O. I.* Virtualization of the life-world // *Human Studies.* – 2018. – Vol. 41. – Pp. 193–209. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10746-017-9455-3>
13. *Vaidhyanathan S.* The Googlization of Everything (and why we Should Worry). – Berkeley, LA: University of California Press, 2012. – 266 p.
14. Прирост интернет-аудитории в 2019 году обеспечили пенсионеры [Электронный ресурс]. – URL: https://www.rbc.ru/technology_and_media/13/01/2020/5e1876549a7947210b5ef636 (дата обращения: 25.05.2022).

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ
РАЗВИТИЯ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Лопатина Людмила Владимировна,
*д-р пед. наук, проф., зав. кафедрой логопедии,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru*

Баряева Людмила Борисовна,
*д-р пед. наук, проф. кафедры логопедии,
Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия,
e-mail: alesej@yandex.ru*

Ивлева Мария Геннадьевна,
*канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии,
Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: m.g.ivleva@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены технология и результаты исследования по использованию цифровых средств для формирования знаково-символической деятельности в процессе когнитивного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и детей с задержкой психического развития. Выявлены и описаны особенности восприятия детьми с указанными видами дизонтогенеза дидактического материала, предъявляемого в цифровом формате с использованием программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-РИТМ» и электронной панели «Солнышко». Представлено описание специальных игровых заданий на цифровых носителях, реалистического дидактического материала, который структурирован для формирования знаково-символической деятельности дошкольников с разными стартовыми возможностями, в том числе для старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: цифровизация, цифровые образовательные технологии, знаково-символическая деятельность, задержка психического развития, тяжелые нарушения речи.

**DIGITALIZATION OF EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN
WITH DISABILITIES IN THE SYSTEM OF DEVELOPMENT OF SIGN-SYM-
BOLIC ACTIVITY**

Ludmila V. Lopatina,
*Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.,
Head of the Department of Speech Therapy,
Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia,
e-mail: l.v.lopatina@mail.ru*

Ludmila B. Baryaeva,

Dr. Sci. (Pedagogy),

Prof. of the Department of Speech Therapy,

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia,

e-mail: alesej@yandex.ru

Maria G. Ivleva,

Cand. Sci. (Pedagogy),

Assoc. Prof. of the Department of Speech Therapy,

Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia,

e-mail: m.g.ivleva@yandex.ru

Abstract. The article presents the technology and results of the study on the usage of digital tools for the formation of sign-symbolic activity in the process of cognitive development of children with disabilities, namely older preschool children with severe speech disorders and children with the delay of mental development. The features of the perception of didactic material presented in digital format by children with these types of dysontogenesis using the software and hardware complex “SIGVET-RHYTHM” and the electronic panel “Sunny” are identified and described. The description of special game tasks on digital media, realistic didactic material, which is structured for the formation of sign-symbolic activities of preschoolers with different starting opportunities, including for older preschoolers with disabilities, is presented.

Keywords: digitalization, digital educational technologies, sign-symbolic activity, delay of mental development, severe speech disorders.

Цифровизация является одним из ключевых трендов современного образования, в том числе его дошкольной ступени. Активное использование цифровых технологий в обучении детей, в частности детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), меняет его структуру и организацию; предполагает модификацию дидактических материалов; диктует особые требования к их отбору [6].

Одними из наиболее динамично развивающихся являются интерактивные технологии, представленные компьютерными и аппаратными средствами. Цифровизация образовательного процесса предполагает отбор подходящих интерактивных технологий для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; их дополнение необходимыми дидактическим средствами в целях более продуктивного когнитивного развития данной категории детей.

В контексте проводимого исследования к интерактивным технологиям были отнесены такие технологии, которые способствуют вовлечению каждого ребенка с нарушениями в развитии в доступные ему формы взаимодействия и направленные на овладение знаково-символической деятельностью [4].

Основополагающим для нашего исследования считаем положение о том, что гармоничное развитие ребенка зависит от продуктивного синтеза когнитивного, речевого, нравственного, эстетического, физического и трудового воспитания. Исходя из этого следует, что становление когнитивной сферы ребенка не может рассматриваться отдельно от его развития в целом [2, 5]. Именно поэтому при проведении исследования мы фокусировали внимание на необходимости формирования

различных познавательных функций и процессов, обеспечивающих когнитивное развитие дошкольников.

Экспериментальное исследование было проведено на базе ГБДОУ № 5 Невского района, ГБДОУ № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в 2019-2020 гг. В нем принимали участие 74 воспитанника старшего дошкольного возраста: 34 ребенка с тяжелыми нарушениями речи с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи III уровень речевого развития, стертая дизартрия»; 40 детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза.

Целью исследования выступало диагностическое изучение и обоснование педагогической ценности и целесообразности использования цифровых технологий в процессе когнитивного развития детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, для формирования знаково-символической деятельности.

Исследование было проведено с использованием цифровых средств: программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-РИТМ» [3] и интерактивной панели «Солнышко» [1]. Коротко представим их описание и охарактеризуем направленность воздействия. Детский игровой терминал «Солнышко» с набором дидактических материалов создан, в том числе и авторами статьи, для организации интерактивной игровой деятельности детей. Он представляет собой системный блок с лицензионной операционной системой и вандалостойкий сенсорный экран, что важно для безвредной и надежной его эксплуатации детьми. Терминал укомплектован пакетом игровых программ, которые могут быть дополнены новыми. К интерактивным играм мы подобрали и специально разработали дидактические пособия для игровых упражнений из дерева, пластмассы, бумаги, соответствующие по своей тематике интерактивным играм. Таким образом, дети играют в цифровом и реальном пространствах одновременно.

Направленное коррекционное воздействие при использовании программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-РИТМ» позволяет стимулировать различные зоны мозга специфическим для них образом, а именно целенаправленно образовывать новые межфункциональные связи (зрительно-моторные, зрительно-кинестетические, слухомоторные) на основе применения одновременной опосредованной активизации различных сенсорных центров.

Большая часть интерактивных игр комплекса «СИГВЕТ-РИТМ» также сопровождается дидактическими наборами, выполненными из дерева и бумаги, что позволяет детям играть в интерактивном и реальном пространстве одновременно. Мы предположили, что также, как и в процессе использования интерактивной панели «Солнышко», для когнитивного развития детей с ОВЗ важно последовательно-параллельное использование интерактивных и дидактических игр с объемными объектами. В этом случае у детей совмещается формирование абстрактных (изучаемых с помощью цифровых средств) и реальных представлений.

Изучение особенностей восприятия дидактического материала с использованием цифровых технологий проводилось в ходе пяти занятий с каждым ребенком.

Занятия проводились индивидуально с каждым ребенком один раз в неделю по 20 минут. Из них у экрана монитора испытуемый находился одновременно не более 7 минут.

В процессе обследования ребенку демонстрировалось и объяснялось каждое задание в отдельности, после чего он приступал к его выполнению с организующей помощью экспериментатора. Перед проведением обследования нами заранее были подготовлены необходимые манипуляторы (разные по форме «мыши»), пальцевый эспандер. Обследованию предшествовала беседа, в ходе которой экспериментатор настраивал ребенка на занятие.

Для адекватного использования программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-РИТМ» мы сначала знакомили детей с эргографической консолью, которая представляет собой пальцевый эспандер со встроенными датчиками усилия (перемещения). Техническая подготовка руки/рук испытуемых в работе с программным комплексом также стала одним из аспектов диагностического исследования, так как выполнение движений с помощью эспандера является значимой составляющей распределенного внимания и требуются не только тактильные действия, но и включенность зрительного анализатора.

После подготовки детей к манипулированию пальцевым эспандером и проверки способности координировать движения рук при его использовании были проведены диагностические занятия с применением непосредственно интерактивных средств.

Первое занятие по этой методике проводилось сначала на интерактивной панели «Солнышко» или на программно-аппаратном комплексе «СИГВЕТ-РИТМ», а затем детям предлагались трехмерные дидактические материалы – игрушки, картинки, иллюстрированные кубики, пазлы и т. п. Выбирался материал, соответствующий представленным в интерактивном пространстве играм.

На втором занятии экспериментатор выкладывал на столе дидактический материал, располагая его рядом с интерактивным оборудованием - программно-аппаратным комплексом «СИГВЕТ-РИТМ» или интерактивной панелью «Солнышко». Ребенку предлагалось выбрать, с чего он хочет начать заниматься – с игр с реальными игрушками или с интерактивных игр на экране панели. В зависимости от желания ребенка проектировался ход эксперимента. Одна из игр обязательно соотносилась с той игрушкой, которую выбрал ребенок, а вторую мог задать взрослый.

На третьем занятии ребенку предлагалась игрушка и взрослый уточнял, с какой игрой на программно-аппаратном комплексе «СИГВЕТ-РИТМ» или интерактивной панели «Солнышко» соотносится эта игрушка (игрушки). Экспериментатор ориентировался на те игры, в которые ребенок ранее уже играл. Ребенку предлагалось рассказать об этой игре и пояснить, что он должен делать на экране или с помощью манипулятора (мышки). Рассказы детей фиксировались. Затем испытуемому предлагалось выбрать, с чего он начнет играть: с игры на панели/ комплексе или с игры с игрушкой.

На четвертом занятии ситуация менялась. Экспериментатор включал панель или комплекс и выбирал одну из игр, а ребенку предлагалось найти подходящую

к этой игре игрушку и рассказать, как он с ней будет играть. Все дидактические игры и игрушки были представлены ребенку, а в случае необходимости взрослый открывал их, демонстрировал ребенку. Рассказы детей фиксировались. Далее ребенку предлагалось выбрать, с чего он начнет играть: с игры на панели/комплексе или с игры с игрушкой.

На пятом занятии экспериментатор, ориентируясь на полученные в ходе предыдущих четырех занятий результаты диагностики, предлагал ребенку те игры в интерактивном режиме, которые вызывали у него наибольшие сложности и фиксировал результаты выполнения задания, соотнося их с предыдущими. На этом занятии предлагались одна-две новые игры в интерактивном режиме и к ним сразу же предоставлялся дидактический материал. Ребенку предлагалось выбрать, с чего он начнет играть: на панели/комплексе или играть с игрушкой.

Для изучения особенностей использования цифровых технологий в условиях образовательной деятельности с детьми с ОВЗ мы разработали оценочные критерии выполнения для игр, представленных в программно-аппаратном комплексе «СИГВЕТ-РИТМ» и на интерактивной панели «Солнышко». Оценка выполнения каждого задания была от 4-х баллов (самый высокий) до 1 балла (самый низкий). По ряду заданий, например, представленных в программно-аппаратном комплексе «СИГВЕТ-РИТМ», с целью унификации анализа результатов система оценивания заданий была представлена в обобщенном виде:

- ребенок составляет самостоятельно и успешно оперирует с реальными предметами (ежик, цифры и др.), понимает инструкцию по выполнению заданий с помощью компьютерных средств. Успешно выполняет задания в виртуальной действительности (с частичной помощью) - 4 балла;
- ребенок успешно (с частичной помощью) оперирует с реальными предметами (ежик, цифры и др.). После 1-2 повторов понимает инструкцию по выполнению заданий с помощью компьютерных средств. Задания в виртуальной действительности выполняет только при наличии постоянной помощи – 3 балла;
- ребенок с ошибками оперирует с реальными предметами (ежик, цифры). После 3-х и более повторов частично понимает инструкцию по выполнению заданий с помощью компьютерных средств. Задания в виртуальной действительности начинает выполнять только при наличии помощи, но успешно завершить не может – 2 балла;
- ребенок не приступает к выполнению задания, организующую помощь взрослого не принимает – 1 балл.

Для наглядности представляем описание одного из заданий программно-аппаратного комплекса «СИГВЕТ-РИТМ». Задание «Собери цифру» направлено на изучение моторно-зрительных функций ребенка в процессе составления объемных фигур – цифр с помощью манипулирования кнопками на клавиатуре по составлению целой фигуры. Цель задания заключается в том, чтобы, управляя кнопками, передвинуть части цифры так, чтобы получилась целая цифра. Материалы для эксперимента: ноутбук, манипулятор «мышь», коврик. Описание задания: на кнопке «Собери цифру» необходимо полосой прокрутки выбрать цифру для сборки, после

чего нажать на кнопку «мышь». На экране появится цифра и три ее части, расположенные в случайном порядке. При щелчке левой и правой кнопки мыши на частях они начнут вращаться (необходимо выбрать нужное положение части). Для того, чтобы передвигать части по экрану, используются кнопки «вверх», «вниз», «вправо», «влево» на клавиатуре. Установка выбранной части цифры на свое место выполняется при указании курсора на область на эталонной цифре щелчком левой кнопки мыши.

Дополнительно предлагались задания с реалистичным дидактическим материалом. Например, для задания «Собери цифру», представленного выше, предлагался стимульный материал – деревянные цифры-пазлы, соответствующие картинкам, изображенным на экране монитора. Они последовательно предлагались ребенку для составления целой цифры из частей.

Приведем пример выполнения задания «Звери» на интерактивной панели «Солнышко» и описание анализа результатов. Задание «Звери» направлено на изучение представлений детей об окраске животных. Цель задания заключается в том, чтобы к изображениям семи силуэтов зверей выбрать соответствующий окрас. По ходу игры идет автоматическая проверка правильности выполнения задания. Для выполнения заданий этого игрового файла необходимо коснуться изображения над надписью «Звери». На экране появляются картинки, соответствующие силуэтам животных, их можно «заполнить», коснувшись подходящей картинки из набора, расположенного справа. Каждое изображение отображает фактуру и цвет шерсти определенного животного. Играющий анализирует набор картинок и выбирает подходящую «раскраску», коснувшись пальцем на экране сначала данной картинки, потом силуэта животного.

Дополнительно к интерактивной панели предлагались задания с дидактическим материалом. Например, после выполнения задания в игровом файле «Звери» предлагался стимульный материал – альбом, где детали картинок были разделены на две части, подбор изображения проводился следующим образом: ребенок находил верхнюю часть изображения, а к ней путем перекладывания нижних частей подбирал необходимое так, чтобы получилась целая картинка. Все картинки соответствовали иллюстрациям, изображенным на экране панели. Они последовательно предлагались ребенку для составления целых изображений животных из частей.

Аналогичным образом построены и другие игры на интерактивной панели «Солнышко» (более 100 игр), которые структурированы по образовательным областям, представленным в образовательной программе.

Проведя диагностическое изучение целесообразности использования цифровых технологий для формирования знаково-символической деятельности в процессе когнитивного развития детей с ОВЗ, а именно детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза, мы установили следующее.

Из 34 детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи только трое детей не смогли в ходе выполнения заданий получить больше 2-х баллов за выполнение большинства заданий. Эти дети часто отвлекались, достаточно

хаотично действовали с манипулятором («мышкой»), не стремились дослушать и осмыслить даже простейшие инструкции, предлагаемые к играм на интерактивной панели. Они очень быстро уставали и не проявляли достаточного интереса к играм с дидактическим материалом. 26 детей с ТНР получили при выполнении разных заданий на панели и комплексе по 3 балла, а 5 детей с ТНР достигли наивысшего уровня, получив по 4 балла за выполнение практически всех заданий.

Из 40 детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза 12 детей получили по 2 балла за выполнение каждого задания. Необходимо отметить, что эти дети стремились выполнять задания, но не могли осмыслить ход выполнения задания и допускали многочисленные ошибки. Дети с задержкой психического развития, получившие по 2 балла за выполнение большинства заданий с ошибками оперировали и с реальными предметами (ежик, цифры и др.). После 3-х и более повторов частично они понимали инструкцию по выполнению заданий с помощью цифровых средств. Задания в виртуальной действительности начинали выполнять только при наличии помощи, но успешно завершить не могли.

Остальные 28 детей с ЗПР достигли результатов в 70% заданий, соотносимых с 3-мя баллами за выполнение каждого. Они успешно (с частичной помощью) оперировали с реальными предметами (ежик, цифры и др.). После 1-2 повторов понимали инструкцию по выполнению заданий с помощью компьютерных средств. Задания в виртуальной действительности выполняли только при наличии постоянной помощи. Но по ряду заданий, например, на панели «Солнышко» задание по составлению картинки из 9-ти частей (соотносилось с объемными иллюстрированными кубиками «Цифры», «Эмоции» и др.), не могли собрать иллюстрацию на экране, хотя достаточно быстро это делали, собирая трехмерный игровой материал.

Для методического обеспечения знаково-символической деятельности на основе когнитивного подхода важны результаты исследования, которые позволили заключить следующее.

В ходе анализа результатов по организации динамической координации при выполнении последовательно организованных движений с пальцевым эспандером, которое выполнялось с использованием пальцевого эспандера после цикла диагностических занятий мы получили значительно лучшие результаты, чем при первичном исследовании этого процесса у детей. Действия с пальцевым эспандером стали доступны для одной руки большинству испытуемых, малое количество детей еще пользовались действиями двух рук, в том числе и ребенок, который не смог выполнять эти движения на ознакомительных занятиях.

Дети с тяжелыми нарушениями речи с одинаковым интересом и схожими результатами занимаются на интерактивной панели или на программно-аппаратном комплексе, а затем переходят к играм с дидактическим материалом. Эти дети в большинстве предпочитают играть в интерактивные игры, а дидактический материал выбирают преимущественно по просьбе взрослого.

Дети с задержкой психического развития уже на втором занятии (32 ребенка) предпочли играть с трехмерным дидактическим материалом, хотя на первом

занятии интерес к интерактивному оборудованию был у них очень высок. Некоторые из детей даже не хотели после игр с игрушками заниматься на цифровом оборудовании, прежде всего, на программно-аппаратном комплексе «СИГВЕТ-РИТМ». Они поясняли это тем, что им неинтересно, трудно, а чаще всего просто ничего не объясняли, а лишь пожимали плечами и переходили к другим играм. Несколько лучше обстояло дело с играми на интерактивной панели «Солнышко». Мы предположили, что манипулирование рукой (пальцами) по экрану немного проще для детей, и они с этим чаще встречаются, взаимодействуя с интерактивными техническими средствами родителей (смартфоны, планшеты и т.п.)

Дети с тяжелыми нарушениями речи достаточно хорошо соотносили игрушки с играми на интерактивной панели и на программно-аппаратном комплексе. Это отличало их от большинства детей с задержкой психического развития, которым было сложно вспомнить интерактивную игру по предлагаемому дидактическому материалу.

Предлагая детям с ограниченными возможностями на пятом занятии игры в интерактивном режиме, которые вызывали у них наибольшие сложности, мы обратили внимание на повышение результативности выполнения заданий практически у всех участников эксперимента. Исключение составили пять детей с тяжелыми нарушениями речи, показавшие самые высокие результаты уже на первом занятии и один ребенок с задержкой психического развития, не набравший больше баллов за выполнение заданий по сравнению с начальным этапом эксперимента. Результаты выполнения интерактивных заданий у этого ребенка остались на прежнем низком уровне.

Полученные данные демонстрируют, что цифровые технологии для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья не могут использоваться изолированно, должны органично встраиваться в коррекционно-развивающий процесс. Наблюдается более высокая продуктивность выполнения заданий детьми с ОВЗ на интерактивных панелях после выполнения аналогичных действий с игровым реалистическим материалом.

Значимым итогом исследования является изучение и описание полученных результатов, позволяющих обосновать необходимость включения при формировании знаково-символической деятельности детей с ОВЗ последовательно-параллельного использования интерактивного и реального (трехмерного) игрового материала. Именно такой подход к процессу цифровизации в дошкольном образовании является, по нашему мнению, наиболее комплексным и перспективным.

Мы надеемся, что представленная нами информация будет полезна учителям-логопедам и учителям-дефектологам, а также воспитателям, осуществляющим образовательную деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья и уделяющим большое внимание когнитивному развитию детей указанной категории с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

Список литературы

1. *Арсеньева М. В., Баряева Л. Б., Генералова Р. Н., Силиванова Л. В.* Интерактивная сенсорная панель «Солнышко». Игры и занятия с детьми и не только: пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 40 с.
2. *Венгер Л. А.* Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 43–50.
3. *Голуб Ю. В., Генералова Р. Н., Чаплинская Л. Н.* Программно-аппаратный комплекс «СИГВЕТ-РИТМ». – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. – 113 с.
4. *Лебедева И. Н.* Нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 36–41.
5. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
6. *Сунагатуллина И. И., Пушкарева А. А., Кувшинова И. А., Чернобровкин В. А., Долгушина Н. А., Мицан Е. Л.* Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3 (51). – С. 221–246. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2021.3.16>

УДК 159.9

ЦИФРОВОЕ ОБЩЕСТВО: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Марцинковская Татьяна Давидовна,

д-р психол. наук, проф.,

Институт психологии им. Л. С. Выготского

Российского государственного гуманитарного университета;

Психологический институт РАО,

Москва, Россия,

e-mail: tdmartsin@gmail.com

Аннотация. Раскрывается продуктивность использования культурно-исторического подхода для исследования психологических состояний, когнитивного и личностного развития людей в цифровом обществе. Показывается необходимость создания методологии с гибкой и открытой парадигмой, являющейся по сути гештальтом, способным трансформироваться под влиянием новых вызовов науки и общества. Представлены основные теории и когнитивные и эмоциональные характеристики цифрового общества. Доказывается, что в основе нового подхода должна лежать трансформированная схема использования орудия (знака) в разных пространственно-временных континуумах. Анализируются потенциальные возможности такого подхода в исследовании способности действовать в различных пространствах и взаимодействовать как с окружающими, так и с новыми технологиями. Доказывается необходимость изучения как факторов, помогающих психическому развитию, так и препятствующих этому.

Ключевые слова: цифровое общество, методология, орудие-знак, смешанное пространство, интериоризация.

DIGITAL SOCIETY: NEW CHALLENGES OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

Tatiana D. Martsinkovskaya,

Dr. Sci. (Psychology), Prof.,

Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky

of the Russian State University for the Humanities;

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,

e-mail: tdmartsin@gmail.com

Abstract. The productivity of using of the cultural-historical approach for the study of psychological states, cognitive and personal development of people in a digital society is revealed. The necessity of creating a methodology with a flexible and open paradigm, which is essentially a gestalt capable of transforming under the influence of new challenges of science and society, is shown. The main theories and cognitive and emotional characteristics of the digital society are presented. It is proved that the new approach should be based on a transformed scheme of using the tool (sign) in different space-time continuums. The potential possibilities of the such approach in the study of the capacity to act in different spaces and interact both with others and with new technologies are analyzed. The necessity of studying both the factors that help mental development and those that hinder it is proved.

Keywords: digital society, methodology, tool-sign, mixed space, interiorization.

Цифровое общество стало новым вызовом не только для социальной практики, но и для теории и методологии психологической науки. Поэтому необходима теоретическая концепция, которая могла бы раскрыть новые возможности культурно-исторической психологии в современной ситуации и тем самым помочь и теории, и практике психологической науки [4].

Цифровое общество характерно, прежде всего, акцентом на информации и знании, которые становятся основным параметром оценки человека и социума в целом. Информация и знания становятся главным продуктом общественного производства. Развитие глобальных информационных сетей приводит к увеличению объема обобщенной и обезличенной информации. Это ставит в центр исследований вопросы информационной культуры, заключающиеся в умении ориентироваться в информационном пространстве и адекватно воспринимать и перерабатывать получаемую из разных источников информацию.

Концепции цифрового общества

Практически все исследователи цифрового общества (Д. Белл, Э. Тоффлер, М. Кастельси др.) [2; 5; 10]. Выделяли три волны в развитии цивилизации: аграрную, индустриальную и информационную. Информационный этап связан с интеллектуальной, социальной и производственной революциями. В результате появляется новый класс, новая элита интеллектуалов, а информация становится главным результатом деятельности и источником дальнейшего развития производства, так как информация может заменить огромное количество материальных ресурсов.

Д. Мартин также подчеркивал, что развитие цифрового общества подразумевает становление «информационного сознания». То есть можно говорить, что информация становится новым «орудием» в терминах культурно-исторической концепции, инструментом, который преобразовывает нашу психику, наши когнитивные процессы [7]. Но здесь важно подчеркнуть два момента, которые оставались вне границ внимания большинства ученых. Ведь сознание, как подчеркивали и А.Р. Лурия и Л.С. Выготский [3] определяет не только стиль мышления, но и эмоции, и переструктурирование личности, ее ценностей и мотивации [6]. Сегодня мы можем говорить о новом подходе к проблеме целостности личности и гармонизации всех аспектов ее идентичности. Не менее важен и тот факт, что речь идет не просто об информации, но, прежде всего, об электронных носителях информации и новых способах коммуникации и мышления. Ведь новый вид информации, поступающей из Интернета, фактически ведет к интериоризации не только самой информации, но и способов ее получения.

Еще один момент, определяющий изменение мотивации людей, связан с распространенным в цифровом обществе «феноменом известности». Это понятие, введенное Ч.Р. Миллсом, подразумевает, что новые технологии распространения информации и новые формы ее интериоризации делают возможным быстрое распространение популярности, известности человека за счет частого появления в разных средствах массовой информации – на телевидении, в социальных сетях, на видеохостингах. Такая популярность дает возможность определенной группе людей конвертировать свою известность в материальные и социальные блага [9].

Новые теоретико-методологические подходы к исследованию цифрового общества

Современная психология переживает достаточно сложный этап в своем развитии, связанный с пересмотром многих методологических положений, установившихся в последние годы. Это и ориентация на конвергенцию, соединение основных достижений ведущих психологических направлений, ярко выраженная в большинстве последних конференциях и дискуссиях. Это и отказ (как явный, так и завуалированный) от чисто естественнонаучной ориентации, от старых, еще со времен позитивизма, подходов к пониманию предмета и методов исследования в психологии, который также особенно ясно просматривается в последние десятилетия с активным развитием цифрового общества и проникновением идеи культуры и орудия, например, артефактов, в когнитивную психологию. Характерной чертой времени является и тот факт, что в разных концепциях эти исследования связывались с анализом природы знака и символа, их места и роли в процессе жизни и художественной деятельности человека.

Поэтому в настоящее время главной особенностью современной методологии становятся разнообразные исследовательские конструкты, которые меняются, модифицируются, вбирая в себя новые факты и новые аспекты действительности [8]. Ценность этих конструктов определяется гармоничным сочетанием в их содержании постоянства и изменчивости. Их важной характеристикой является гибкость и соотнесенность и сизменяющейся действительностью, и друг с другом. То есть

можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, но о гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим. Таким образом, необходимо понимать, что в современной методологии парадигма представляет собой не замкнутый эталон, но открытый гештальт с проницаемыми границами и возможностью переструктурирования [1].

Поэтому при конструировании новых теоретических подходов надо исходить из того, что в настоящее время мы не можем уже работать в жестких парадигмах, необходимо сочетание разных методологических и методических подходов, их конструирование в первом приближении хотя бы в виде коллажа постмодерна.

Необходимо учитывать и то, что один из ведущих вызовов сегодня – проблема сохранения эмоционального благополучия и, одновременно, стремления к самореализации. Эти две тенденции – к эмоциональной стабильности и развитию, самореализации, являются континуумами, иногда с противоположными полюсами.

Исходя из этого в качестве новой теоретической модели может быть предложена трансформированная схема использования орудия (знака) в разных пространственно-временных континуумах. Сейчас существует несколько пространственно-временных континуумов – цифровой, транзитивный, повседневный, суженный жесткими не только пространственными, но и временными границами. При этом возникает необходимость разделения с одной стороны, реального транзитивного и повседневного пространств, а с другой – пространства интернета, виртуального и дополнительного. Теоретически и эмпирически надо проанализировать, как гетерохронность разных сторон развития орудия и его перехода в знак, а также его интериоризация, дает возможность продуктивно совмещать разные пространства. Понятно, что уход во времени (и в прошлое, и в будущее) не может быть продуктивен, что возвращает нас к разным пространствам настоящего времени – реальному, интернет пространству, виртуальному и дополнительному пространствам. Цифровое общество во многом дает стимул к развитию именно в ситуации пандемии, это, прежде всего, овладение новыми орудиями-знаками, новыми формами работы с информацией. Но осмысление и интериоризация информации относит нас и к важности изучения связи между эмоциональным благополучием в новом цифровом обществе и характеристиками личности, когнитивным стилем, пассионарностью, ценностями и смыслами людей. Поэтому необходимы эмпирические исследования специфики их соотношения в новой ситуации на разных этапах онтогенеза и в различных социальных и культурных группах.

Не менее важны и работы, посвященные исследованию внутренней формы слова и тех представлений, которые за ней лежат при работе с разной информацией и в разных пространствах. В этом контексте культура рассматривается как тот запас знаний, который помогает человеку представить то или иное понятие, следовательно, как орудие. Нарушение связей между отдельными разделами этих знаний либо выпадение тех или иных разделов приводит к нарушению и восприятия, и мышления, и речи. Специфика действия информации как особого вида орудия, тесно связанного с разными пространствами и социокультурными контекстами получила в свое время эмпирическую проверку в исследованиях, проведенных

А.Р. Лурия в Узбекистане, а также в проведенном уже совместно с Л.С. Выготским сравнительном изучении развития психики у приматов и детей [3; 6].

Смешанная реальность в контексте культурно-исторической психологии

В основании модели смешанной реальности цифрового общества лежит идея интериоризации орудия-знака. Трансформация первоначальной модели смешанной реальности была связана с включением реального, сетевого и интернет-пространства. Приоритетным в этом случае становится настоящее время, в котором происходит гармонизация переживаний, связанных с различными аспектами интерпретации орудия-знака и как информации, и как способа операционализации новых технологий в восприятии, переработке и интерпретации информации.

Проблемы, которые возникают в цифровом обществе, в еще большей степени, чем в доцифровом мире, связаны, прежде всего, с возможностью гармонизации двух континуумов с разными полюсами – к психологической стабильности, комфорту и самореализации. В решении этой проблемы ведущую роль играет орудие-знак, помогающие реализации поисковой активности человека. Не меньшее значение имеет и распределение активности между реальным, сетевым и виртуальными пространствами как способности личности распределять продуктивную деятельность в разных пространствах для работы, проведения досуга и коммуникации в ответ на изменения ситуации. При этом способность человека соединять, сочетать и разделять разные пространства может рассматриваться как одна из индивидуальных характеристик поведения в ситуации изменчивости и неопределенности

Изучение качеств личности, которые помогают продуктивной работе с информацией и преобразованию орудия в адекватный ситуации знак, показало, что личностные характеристики, положительно коррелирующие с эффективным поведением в сложной ситуации смешанного пространства – это толерантность к неопределенности, открытость новому и, менее выражено, добросовестность. Отрицательные корреляции были получены с такими качествами как экстраверсия и эмоциональность.

Эмпирические материалы показали, что включение в разные виды деятельности интернет или виртуального пространства изменяет картину поведения, при этом, чем больше люди привыкают к распределению времени в различных пространствах, тем более выражена тенденция к использованию новых пространств именно как орудий. Это не зависит от возраста, но только от открытости опыту и использования онлайн формата. При этом степень погружения в виртуальную реальность не связана прямо с индивидуальными чертами, невысокая прямая корреляция была выявлена только с такими чертами как эмоциональность и открытость опыту.

Представляется, что данные результаты показывают, что переживания, как позитивные, так и негативные, могут способствовать интериоризации определенных образов, возникающих в виртуальной реальности. Эти образы могут также рассматриваться как определенные стимулы-средства, помогающие частично адаптировать людей к кризисным ситуациям, происходящим в реальности. Дальнейшие исследования должны быть направлены на уточнение связи реакции на различные

виртуальные ситуации с потенциалом самоизменений. Это даст возможность и выявить потенциал этих образов как стимулов-средств в принятии неопределенности, а также определить роль эмоций в их интериоризация и операционализации.

Заключение. Сегодня мы можем говорить о новых поворотах в связи между аффектом и интеллектом. Негативные коллективные переживания соединяются с амбивалентной оценкой новых эталонов поведения, общения, работы, учебы. Эмоциональная нестабильность сопровождается и когнитивными барьерами, связанными, прежде всего, с неумением распределять активность между разными пространствами, в том числе между разными платформами интернет пространства, виртуальным и дополнительными пространствами. Важным аспектом здесь является отношение к технологиям, а также необходимость переучиваться, исходя из новых форм обращения с технологиями. Когнитивные барьеры по отношению к цифровому обществу и высоким технологиям тесно связаны со страхом потери работы в ситуации цифровой среды.

Поэтому в настоящее время необходимо изучение не только тех факторов, которые помогают поддержанию гармонии между эмоциональной стабильностью и развитием, но и того, что серьезно ее нарушает. И это одно из ведущих направлений новых исследований.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2007. – 528 с.
2. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Академия, 1999. – 783 с.
3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
4. *Зинченко В. П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.
5. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество, культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
6. *Лурия А. Р.* Психологическое наследие. – М.: Смысл, 2003. – 431 с.
7. *Мартин Д.* Психологические эксперименты. Секреты механизмов. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Нева, 2002. – 477 с.
8. *Марцинковская Т. Д.* Проблема социализации в историко-генетической парадигме. – М.: Смысл, 2015. – 247 с.
9. *Миллс Ч. Р.* Властвующая элита. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 844 с.
10. *Тоффлер Э.* Шок будущего. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Мерикова Марина Андреевна,
*аспирант кафедры возрастной психологии
им. профессора Л. Ф. Обуховой,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
e-mail: merikova@gmail.com*

Аннотация. Рассматривается роль цифровых технологий в реализации развивающего обучения на уроках математики. Анализируется использование цифровой образовательной среды при обучении математике учащихся подросткового возраста. Представлены варианты наиболее популярных и широко используемых цифровых образовательных платформ, предназначенных как в целом для обучения школьников, так и целенаправленно для изучения математических дисциплин.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровая образовательная среда, математика, развивающее обучение.

USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN MATH LESSONS

Marina A. Merikova,
*Postgraduate Student of the Department of Developmental Psychology
named after Professor L. F. Obukhova,
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
e-mail: merikova@gmail.com*

Abstract. The role of digital technologies in the implementation of developmental education in mathematics lessons is considered. The use of the digital educational environment in teaching mathematics to adolescent students is analyzed. Variants of the most popular and widely used digital educational platforms are presented, designed both in general for teaching schoolchildren, and purposefully for studying mathematical disciplines.

Keywords: digital technologies, digital educational environment, mathematics, developmental education.

Математика является фундаментальной для многих профессий, особенно для естественных наук, технологий и инженерии. При решении математических задач необходимо развивать креативное мышление, способствующее генерации новых идей и обеспечивающее новый подход к решению той или иной задачи. Математика также способствует обучению учащихся на основе их действий и опыта (например, событий) в новой, лично значимой манере. Кроме того, математическое, логическое мышление как когнитивный навык жизненно важен для учащихся, как в обычной жизни, так и в дальнейшем профессиональном развитии [3].

Главная цель школьного образования состоит в том, чтобы развить конструктивный личностный и профессиональный потенциал обучающихся и ввести их в культуру своего общества, чтобы они выросли и стали полноценными и все-сторонне развитыми взрослыми, способными внести свой вклад в развитие общества. Основная задача обучения математическим дисциплинам в рамках данной общей цели – развитие у обучающихся такого стиля мышления, который предполагает активный поиск и самостоятельное приобретение математических знаний, переработку и творческое их осмысление [2]. Для достижения этих целей на первый план, с одной стороны, выходит необходимость применения принципов развивающего обучения, а с другой, привлечения всех современных образовательных ресурсов, в первую очередь – цифровых технологий и платформ.

Характеризуя современные принципы личностно-развивающего образования, отметим, что в своей основе они связаны с принципами развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, З. И. Калмыковой, Е. Н. Кабановой-Меллер и отражают представление о необходимости сочетания в образовании процессов обучения, развития и воспитания. Вместе с тем, образовательная деятельность предполагает постоянное совершенствование инструментов и методов обучения, а также их соответствие современным тенденциям. В связи с этим всё большую популярность приобретает использование различных цифровых технологий для обеспечения полноценного и всестороннего развивающего обучения.

Цифровые технологии – это электронные инструменты, системы, устройства и ресурсы, которые генерируют, хранят или обрабатывают данные. Эффективное использование цифровых средств обучения в классах может повысить вовлеченность учащихся, помочь учителям улучшить свои планы уроков и облегчить персонализированное обучение. Цифровые технологии предоставляют учащимся легкодоступную информацию, ускоренное обучение и множество возможностей практиковать то, что они изучают. Это позволяет изучать новые предметы и углублять свое понимание сложных концепций, а если говорить о математике, то значительно облегчает восприятие сложных математических, геометрических и алгебраических правил.

Различные цифровые ресурсы не только облегчают восприятие информации, но и делают сам процесс обучения более интересным, захватывающим. Каждый учащийся может подобрать себе задание для проверки или получения знаний в таком цифровом ресурсе, который будет им доступен, интересен, а также сможет подстраивать задания под измеренный уровень усвоения информации (например, темпы обучения и т.д.). Это позволит не только сделать процесс обучения более индивидуализированным, ориентированным на зону актуального ближайшего развития, но и повысить заинтересованность обучающихся в самом предмете, сформировать внутреннюю мотивацию, способствующую более эффективной деятельности [10].

Говоря о роли в развивающем обучении принципа единства обучения, развития и воспитания, отметим, что использованные различных цифровых техноло-

гий воспитывает в учащихся самостоятельность, внутреннюю потребность в приобретении знаний [4]. Использование различных приложений или цифровых платформ создаёт также удобную и комфортную среду для самоконтроля и обратной связи от педагога [6; 9].

Интеграция технологий в образование представляет собой очень сложный процесс, включающий множество факторов, и, как и все другие инновационные концепции, важно, чтобы он не включался до тестирования различных элементов [17]. Важно обосновать инновации с точки зрения уровня их уместности и пригодности, их применимости в классах, их влияния на учебный процесс и экономической эффективности. Что касается математического образования, было предложено, разработано, опробовано и реализовано множество инновационных концепций для использования с различными последствиями. Конкретными областями, в которых они доказали свою успешность, являются образовательные подходы, основанные на цифровых технологиях, применении открытого и дистанционного обучения, виртуальных образовательных платформах, распространении цифровых образовательных ресурсов [19].

Образовательные подходы, основанные на цифровых технологиях, представляют собой методы преподавания и обучения, в которых цифровые инструменты активно используются для улучшения обучения учащихся [12]. Школы по всему миру уже используют широкий спектр существующих цифровых технологий для обучения математике [15].

По наблюдениям М. Т. Абари [11], интерес учащихся и уровень их успеваемости значимо повышается за счёт использования цифровых технологий в процессе обучения математике в средней школе (особенно в старших классах) (в данном исследовании был использован цифровой ресурс GeoGebra).

В настоящее время в математическом образовании появились новые аспекты инноваций в области цифровых технологий, включая цифровые инструменты, которые позволяют систематически наблюдать и контролировать все взаимодействия, происходящие в классе [20]. Другой областью, в которой цифровые инструменты были широко применены при обучении математике, являются мобильные технологии [14].

Ученые и практики в области образования уделяют повышенное внимание использованию мобильных технологий (например, мобильных телефонов и планшетов) учителями и учащимися для изучения математики. Особые атрибуты мобильных устройств, включая тот факт, что они портативны, доступны, позволяют пользователям получать доступ к Интернету и являются наиболее перспективным цифровым инструментом в образовании обучающихся подросткового возраста. Т. Уайт и Л. Мартин [21] отмечают, что специфические особенности мобильных устройств (например, способность собирать данные, общаться и взаимодействовать с разными пользователями и т.д.) могут быть легко переведены в научный, математические и инженерные методы для использования в обучении.

Первые исследования применения мобильного обучения в математике можно проследить до конца 2000-х годов, и с тех пор наблюдается значительное

расширение такого рода исследований. Большинство исследований, можно разделить на две основные группы:

- исследования возможных областей применения мобильных устройств для преподавания и обучения математике;
- использование мобильных устройств для формирования цифровых компетенций у педагогов.

Например, одним из крупнейших является исследование М. Уиджерса и соавт. [22], которые использовали игру под названием MobileMath для мобильных устройств с технологией GPS, которая облегчала создание и исследование четырехугольных уравнений вместе с их свойствами в реальной среде.

Другие исследования были сосредоточены на изучении мнений и впечатлений, которые испытывают преподаватели математики и их учащиеся при изучении математики с помощью цифровой образовательной среды в мобильных устройствах. Например, Б. Дж. Голубц [18] собрал отзывы учителей и учащихся о программе под названием «Принеси свое собственное устройство» (BYOD), которая поощряла использование Интернета и мобильного оборудования при изучении математики.

Исследование, проведенное Х. Кромптон [16], иллюстрирует способ, с помощью которого мобильные устройства могут использоваться для содействия изучению математических понятий. В рамках своей работы Х. Кромптон провела исследование, в котором iPad использовался в качестве средства поддержки в изучении понятия углов у детей младшего школьного возраста.

Исходя из поставленных перед педагогом целей и особенностей возрастного развития, подбираются необходимые цифровые ресурсы, которые являются наиболее актуальными и эффективными при работе с разными возрастными группами школьников.

Наиболее популярные цифровые образовательные платформы, с точки зрения сотрудников Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», можно подразделить на три большие категории [1].

Контентные проекты – цифровые образовательные платформы с учебными материалами: электронные учебники, электронные конспекты, видео- и анимационные ролики, вебинары и т.д. Они включают в себя такие ресурсы, как: Библиотека видеоуроков «InternetUrok.ru»; Мобильное электронное образование (МЭО); Московская электронная школа (МЭШ); Новый диск; «Открытая школа»; «Просвещение»; Российская электронная школа (РЭШ); «Фоксфорд»; «Школьная цифровая платформа»; «Яндекс.школа»; «Lecta»; «1С: Образование 5. Школа»; «Лекториум».

Тренажеры – цифровые образовательные платформы с интерактивными заданиями. Они включают в себя такие ресурсы, как: «Учи.ру»; «ЯКласс»; «Яндекс.Учебник»; «Platio»; «Skysmart».

Экстернаты, дистанционные школы полного цикла – цифровые образовательные платформы с дистанционным обучением. Они включают в себя такие ресурсы, как: Домашняя школа «InternetUrok.ru»; Экстернат и домашняя школа «Foxford»; Онлайн-школа № 1.

Среди крупных математических цифровых ресурсов наиболее успешными являются следующие [7; 13].

Geogebra – бесплатное компьютерное программное обеспечение, в котором представлены материалы и возможности для работы с графиками, чертежами и т.д. по различным математическим дисциплинам: арифметике, алгебре, геометрии. Все материалы представлены в соответствии с разными образовательными уровнями.

Euclidea – коллекция интерактивных геометрических головоломок, основанная на классических евклидовых задачах на построение. Особенность данного цифрового ресурса заключается в высокой сложности геометрических построений, достигающих цель разными путями. Это приложение активно использует работу Евклида в своих элементах, что дает хорошее представление о том, как математики представляли геометрию в то время.

Arcademics – коллекция интерактивных игр, позволяющих изучать математику в рамках игровой деятельности. Данный цифровой ресурс сочетает в себе увлекательность видеоигр с образовательным контентом, чтобы обеспечить высокую скорость обучения за счет захватывающего целенаправленного повторения, которое позволяет быстро достичь автоматизма и беглости речи.

Desmos – компьютерное и мобильное приложение, представляющее собой графический калькулятор с возможностями решения уравнений, составления графиков, чертежей и т.д.

Wolfram Alpha – база знаний и набор вычислительных алгоритмов. По своему содержанию схож с программой Desmos, то есть отчасти является графическим калькулятором, однако преимущественно алгебраическим. Данное приложение позволяет вычислять интегралы, производить операции с матричными данными и т.п.

Академия Хана – это индивидуальный учебный ресурс, предназначенный для учащихся разных возрастных групп; он предоставляет практические задания, обучающие видеоролики и индивидуальную учебную панель, которая позволяет учащимся работать со своей скоростью как в классе, так и за его пределами. Задания по математике предоставляют рекомендации как для начинающих, так и для тех, кто изучает исчисление, используя новейшие адаптивные технологии, которые способны выявлять сильные и слабые стороны учащихся.

Технологию обучения математическим правилам в системе развивающего обучения с использованием цифровых технологий можно представить следующим образом.

I. Мотивационно-ориентировочная часть.

а) Этап актуализации. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, как: электронные тесты и конструкторы, представленные в цифровых образовательных платформах типа «тренажеры» (например, «Plario», «Skysmart», «Академия Хана»).

б) Этап мотивации. На этом этапе актуальны будут такие цифровые образовательные платформы, как: «Euclidea», «Arcademics», «Flippity» и др., которые по-

средством интерактивных игр создадут, с одной стороны, положительный эмоциональный настрой, с другой стороны, сформируют представление о возможностях применения математики в реальной жизни.

в) Этап постановки учебной задачи. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, как: мультимедийные презентации (например, «Prezi», «iSpring Free»), видеофильмы, интерактивные кроссворды (например, «Puzzel.org», «Фабрика кроссвордов» и др.).

г) Этап планирования. На этом этапе актуальны будут цифровые ресурсы для создания карт знаний и диаграмм связей (например, «VUE», «MindMeister» и т.д.)

II. Операционно-исполнительская часть.

а) Этап преобразования условия задачи. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, как виртуальные лаборатории, обеспечивающие максимальную наглядность математического правила (например, «PhET: Interactive Simulations for Science and Math», «Enauczanie», «Gizmos», «Labxchange» и др.)

б) Этап моделирования правила. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, как: электронные тесты, электронные конструкторы, представленные в цифровых образовательных платформах типа «тренажёры» («Skysmart», «Академия Хана», «Учи.ру», «ЯКласс» и др.).

в) Этап преобразования модели правила. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, которые позволят самостоятельно заполнять необходимые задания, а также диалоговые тренажёры (например, «Core App», «Online Test Pad» и др.)

г) Этап отработки правила. На этом этапе актуальны будут такие цифровые инструменты, как, например, «MyQuizz», «Quizizz», «H5P», «Learningapps.org», «Wordwall», которые позволяют оперативно сконструировать задания и опросы, предназначенные для контрольной проверки полученных знаний, а также образовательные платформы для интерактивных заданий («Plario», «Skysmart», «Академия Хана»).

Резюмируя, подчеркнём, что включение цифровых технологий в образовательный процесс в настоящее время не только необходимо, но и неизбежно, поскольку цифровизация охватывает всё больше сфер жизни общества. Цифровые образовательные технологии, особенно на уроках математики, повышают, в целом, информационную компетентность учащихся за счёт более развёрнутой системы мотивации и самоконтроля. Использование цифровых технологий при изучении математики у учащихся подросткового возраста способствует развитию креативного и логического мышления, формирует умение не только видеть причинно-следственные связи, но и решать на их основе сложные задачи. При этом параллельно процессу обучения неизменно протекают и процессы воспитания и развития, поскольку цифровые технологии предполагают, в первую очередь, умение выстроить собственную мотивацию, поставить цель, подобрать необходимые средства её достижения и осуществить самоконтроль.

Список литературы

1. Анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
2. Белова Е. И. Применение цифровых технологий на уроках математики // Лучшие практики «Вызов цифрой» по предметным областям «Математика», «Информатика», «Технология»: методическое пособие. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2020. – С. 11–13.
3. Вяткина И. С. Цифровые образовательные ресурсы в преподавании математики // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в высшей и средней школе: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Немо-Пресс, 2011. – С. 14–17.
4. Горькая Ж. В. Цифровые технологии как фактор трансформации временных ориентаций школьников разного профиля обучения // Вестник Московского государственного областного университета. – 2020. – № 3. – С. 154–172.
5. Налётова Н. Ю., Троицкая Л. М. Использование цифровых технологий на уроках математики для старшекласников // Проблемы современного образования. – 2020. – № 6. – С. 188–198.
6. Погожина И. Н., Сергеева М. В., Егорова В. А. Цифровая компетентность и детство – уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2019. – № 4. – С. 80–106.
7. Развивающее обучение математике: состояние, проблемы, перспективы: монография / под ред. В. А. Далингера. – Омск: Сфера, 2007. – 378 с.
8. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22). – С. 50–60.
9. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1. – С. 3–14.
10. Ткаченко И. В., Швачич Н. В. Развитие личности и ее познавательной активности в обучении с использованием цифровых технологий (на примере обучения математике детей с нарушением слуха) // Опыт образовательной организации в сфере формирования цифровых навыков: сборник материалов всероссийской научно-методической конференции с международным участием (Чебоксары, 31 декабря 2019 г.). – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 372–377.
11. Abari M. T. Effect of Geogebra on senior secondary school students' interest and achievement in statistics in Makurdi Local Government Area of Benue State. An unpublished M.Ed Thesis submitted to the Department of Science Education, University of Agriculture, Makurdi, Nigeria. 2014. – 170 p.
12. Agbo-Egwu A. O., Abah J. A., Abakpa B. O. Perceptions of tech-augmented learning in basic mathematics among university students: A case of matrix algebra tools // International Refereed Journal of Arts, Science & Commerce. – 2018. – Vol. 6, Issue 1. – Pp. 121–131.
13. Borba M. C., Askar P., Engelbrecht J. [et al.] Digital Technology in Mathematics Education: Research over the Last Decade // Proceedings of the 13th International Congress on Mathematical Education, 2017. – Pp. 221–233.
14. Cherner T., Lee C.-Y., Fegely A., Santaniello L. A Detailed Rubric for Assessing the Quality of Teacher Resource Apps // Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice. – 2016. – Vol. 15. – Pp. 117–143.
15. Clark-Wilson A., Oldknow A., Sutherland R. Digital technologies and mathematics education: A report from the working group of the Joint Mathematical Council of the United Kingdom, 2011. – 32 p.
16. Crompton H. Understanding angle and angle measure: A design-based research study using context aware ubiquitous learning // International Journal for Technology in Mathematics Education. – 2015. – Vol. 22, Issue 1. – Pp. 19–30.
17. Haddad W. D., Draxler A. Technologies for education: Potentials, parameters, and prospects. UNESCO, 2002.
18. Holubz B. J. Mobilizing mathematics. Participants' perspectives on bring your own device // Mobile learning and mathematic. Foundations, design, and case studies / Eds. H. Crompton, J. Traxler. – Pp. 213–222.
19. Iji C. O., Abah J. Mathematics education for all through information technology innovations // ABACUS (Mathematics Education Series). – 2018. – Vol. 43, Issue 1. – Pp. 89–100.

20. *Manny-Ikan E., Tikochinski T. B., Bashan Z.* Does use of ICT-based teaching encourage innovative interactions in the classroom? Presentation of the CLI-O: Class learning interactions observation tool // *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*. – 2013. – Vol. 9. – Pp. 219–232.

21. *White T., Martin L.* Mathematics and mobile learning // *TechTrends*. – 2014. – Vol. 58, Issue 1. Pp. 64–70.

22. *Wijers M., Jonker V., Drijvers P.* MobileMath: Exploring mathematics outside the classroom // *ZDM–The International Journal on Mathematics Education*. – 2010. – Vol. 42, Issue 7. Pp. 789–799.

УДК 159.922.7+004.738.5

ИГРОВОЕ СООБЩЕСТВО DOTA 2 КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Молчанова Галина Викторовна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры возрастной психологии,
Московский педагогический государственный университет;
доц. кафедры медицинской педагогики, философии и иностранных языков,
Российская медицинская академия непрерывного
профессионального образования Минздрава России,
Москва, Россия,
e-mail: gymolch@mail.ru*

Аннотация. Рассматривается игровое сообщество Dota 2 как отдельная субкультура, со своими ценностями и правилами функционирования, анализируется социальная ситуация развития современного подростка, занимающегося киберспортом.

Ключевые слова: киберспорт, социокультурное пространство, подросток.

DOTA 2 GAMING COMMUNITY AS A SOCIO-CULTURAL SPACE FOR PERSONAL DEVELOPMENT

Galina V. Molchanova,

*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Age Psychology,
Moscow Pedagogical State University;
Assoc. Prof. of the Department of Medical Pedagogy,
Philosophy and Foreign Languages,
Russian Medical Academy of Continuing Professional Education
of the Ministry of Health of the Russian,
Moscow, Russia,
e-mail: gymolch@mail.ru*

Abstract. The Dota 2 gaming community is considered as a subculture, with values and rules of functioning, describe the social situation of the development of teenager in the esports.

Keywords: esports, socio-cultural space, teenager.

Сегодня индустрия онлайн игр – активно развивающийся сегмент, включающий разработку, продвижение и продажу игр, затрагивающий огромный пласт потребителей (и детей, и взрослых). Именно в 21 в. можно говорить об онлайн играх не только как о многожанровом развлечении, но и как о проводниках идей современного творчества и новаторства. Во многих странах (США, Франция) онлайн игры признаны отдельным видом искусства, отражением новой субкультуры со своим «языком», законами и правилами функционирования, событиями и уникальными мероприятиями. Киберпространство в современном мире превратилось в параллельную альтернативную реальность (киберреальность) для жизнедеятельности человека, удовлетворения его потребностей, для открытия новых возможностей и преломления классических видов деятельности (общения, игры, учения, труда). Интерфейс онлайн игр включает в себя наиболее востребованные опции соцсетей, то есть онлайн игры все больше и больше превращаются в социальные пространства, где игра и общение переплетаются друг с другом (TheCrew, Minecraft, Dota 2). Происходит интеграция с социальными сетями: игроки могут не только записывать видеоролики интересных решений в игре, но и, не выходя из самой игры, имеют возможность сразу размещать материалы в соцсетях.

В последнее десятилетие одной из самых стремительно развивающихся сфер игровой индустрии является **киберспорт** – индивидуальное или командное соревнование, проводимое в виртуальном пространстве, моделируемое компьютерными технологиями. Киберспортивные турниры сопоставимы по охвату и призовому фонду с традиционными видами спорта. Крупнейшие турниры – мейджоры (например, IEM Katowice, ESL Pro League Season) – проводятся на реальных площадках, собирая тысячи зрителей. Помимо этого, киберспортивные соревнования транслируются в прямом эфире в Интернете, собирая многомиллионную аудиторию, а также отдельные СМИ приобретают эксклюзивные права для своей целевой аудитории. Россия стала первой страной в мире, которая признала киберспорт официальным видом спорта. Соответственно, киберспорт имеет похожую структуру взаимодействия со спортсменами, их родителями и, безусловно, с болельщиками. Формирование личности киберспортсменов происходит в условиях, существенно отличающихся от стандартных: дети включаются в новое сообщество «киберспортсменов», к которому у них формируется интенсивное эмоциональное отношение; взаимоотношения со сверстниками по поводу спортивных занятий, как правило, включающих либо открытую конкуренцию либо ярко выраженное сотрудничество, становятся специфической и весьма значимой частью их социальной ситуации развития; наблюдается тенденция перестройки внутрисемейной системы отношений детей-киберспортсменов по типу центрации на ребенке в результате активного включения родителей в спортивную жизнь ребенка; детско-родительские взаимоотношения в семьях киберспортсменов обретают особые черты: они начинают опосредоваться успешностью ребенка на кибертурнирах; соотношение значимости учебной деятельности, киберспорта и иных форм активности детей, типичных для их возраста, меняется по сравнению с нормативно описываемой ситуацией, когда ведущая деятельность занимает основное, преобладающее (прежде всего по времени) место.

Несмотря на единичные исследования киберспортсменов, можно отметить существенное отличие их социальной ситуации развития от нормативной возрастной.

Также в игровой индустрии формируется новый сегмент – **игровой стриминг** – онлайн трансляция прохождения игры в режиме реального времени. Многие пользователи онлайн игр готовы не только играть, но и смотреть, как играют другие люди, поскольку именно стриминг создает ориентировку в возможностях игры, в стратегиях прохождения тех или иных сюжетов, в открытии новых решений в игровом процессе. Также для развития сегмента стриминга в игровой индустрии производители делают акцент на усовершенствование графики, в ближайшем будущем ожидается что она будет неотличимой от кино, причем дополненная и виртуальная реальность будут создавать максимальный эффект погружения.

Во время пандемии 18 лидеров игровой индустрии совместно с ВОЗ (Всемирная организация здравоохранения) запустили глобальную кампанию по рассылке ключевых сообщений относительно стремительного распространения вируса COVID-19, наряду с чем людям предлагались эксклюзивные предложения, мероприятия и вознаграждения. Успех данной просветительской кампании доказывает существование отдельной субкультуры игроков в онлайн пространстве.

Онлайн игра является привлекательной как подросткам, так и взрослым, поскольку обладает возможностью симуляции различных мировмировой культуры и позволяет удовлетворять глубинные психоэмоциональные потребности человека. Онлайн игры совмещают в себе два свойства:

- с одной стороны, они являются духовным благом;
- с другой – элементом инфраструктуры (своеобразной платформой)

сбыта виртуальных благ.

Рассматривая онлайн группы в качестве элементов инфраструктуры, необходимо отметить, что они выступают как системы культурно-ценностных ориентиров при выборе виртуальных благ, тем самым формируя неценовые факторы спроса на виртуальные блага. Функции такой платформы проявляются в следующем:

- производство и реализация виртуальных благ;
- дистрибуция и реклама сопутствующих товаров;
- дистрибуция и реклама комплементарных товаров;
- формирование и поддержание аудитории потребителей виртуальных благ

посредством развития комьюнити и различных сообществ [4].

Также в игре усиливается ощущение собственной компетентности, поскольку онлайн игра в своей основе подразумевает владение четко очерченным количеством навыков для успешного функционирования в ней, убирая, при этом, переживание фатальности ошибки. Онлайн игра привлекательна тем, что ее всегда можно начать заново, а в многопользовательской онлайн игре имеется возможность даже изменить состав игроков. Наконец, многопользовательская игра предполагает включенность даже самого заядлого индивидуалиста в совместные действия, что продиктовано самой организацией игрового процесса. Даже человек, который в ре-

альной жизни испытывает трудности с установлением контактов и с осуществлением совместной деятельности, в виртуальном миремногопользовательской игры оказывается автоматически вписанным в команду игроков с общими задачами и с общей целью [1]. Все это создает условия для развития новых компетенций (командные, коммуникационные), позволяющие социализироваться в игровом пространстве, быть принятыми непривычным в реальности обществом.

Исследование А. Прцибильски с коллегами показало, что удовольствие, ценность и желание продолжать игру в будущем тесно связаны с опытом автономии и компетентности, который переживается игроком во время игры. Например, видеоигры с насилием привлекают не за счет возможности выразить свою агрессию или получить от нее удовольствие, а за счет предоставляемой ими возможности почувствовать свободу действовать в другом мире (за счет большого количества выборов, предложенных игрой) и возможности упрочить свою компетентность, быть успешным, применить свои способности и умения. Исходя из результатов исследования мотивации игроков, очевидно, что в массовые онлайн-игры будут играть снова и снова [1].

Практически все характеристики онлайн игры прекрасно удовлетворяют возрастные потребности ребенка подросткового возраста для решения основных задач самоопределения: освоение новой телесности, развитие абстрактного мышления, приобретение навыков межличностного общения со сверстниками, формирование автономии и независимости, выработка жизненной философии и системы ценностей. Решение данных задач в подростковом возрасте является фундаментальным для дальнейшего развития, а онлайн игры позволяют начать их решение в модельных, безопасных условиях. Возможно, именно поэтому многопользовательские игры столь популярны в подростковом возрасте: в них играют одновременно несколько (а чаще — сотни и тысячи) геймеров. Среди групповых ролевых онлайн игр наиболее исследованы и чаще используются игры типа **MMORPG** и их предшественник — **MUD** (Multi User Dungeon, Multi User Dimension). **И MMORPG, и MUD** — это виртуальный мир, основанный на приключенческой ролевой игре с сюжетами из фантастических книг, фильмов, включающий общение с другими геймерами.

MUD — текстовая многопользовательская онлайн игра жанра фэнтези, научная фантастика. Взаимодействие с игровым миром осуществляется посредством текстовых команд, которые игроки посылают в чат. В ответ каждый игрок получает от других онлайн-пользователей описание местности, игровых комнат и т.д. Примерами таких игр являются: «Мир Ведьмака», «Былины» (<https://torrent2games.net/1422-the-witcher-2007.html>; <http://www.bylins.su/>).

Массовая многопользовательская ролевая онлайн-игра (**MMORPG игра**) интегрирует в себе элементы ролевых и массовых онлайн игр, где игрок принимает на себя определенную роль персонажа, принадлежащего к игровому миру. **Dota 2** (MMORPG игра, относящаяся к киберспорту) сочетает в себе элементы ролевой игры и стратегии в реальном времени. Каждый новый игровой сет включает в себя

противостояние двух команд, играющих за противоположные стороны света (светлая, темная). *Основная задача команды* – уничтожение главного объекта на территории противника. В данной игре существует ряд ролей, каждая из которых имеет свои функциональные особенности. Все роли можно разделить на две основные группы: *ведущие и роли поддержки*. Каждый игрок выбирает роль по своему желанию, но от его выбора зависит потенциал и эффективность всей его игровой команды (основные типы игрового поведения отражены в Табл.1). Наличие 119 персонажей позволяет создать 140 364 532 варианта команды по пять игроков, что свидетельствует о неисчерпаемости игровых ситуаций, что, безусловно, является привлекательным для подростков.

Таблица 1

Типы игрового поведения [5]	
Тип игрового поведения	Описание
Carry	Атакующий тип, направлен на нанесение повреждений «ключевым объектам» и героям из команды-соперников
Support	Помогающий тип, направлен на помощь персонажам своей группы
Disabler	Запрещающий тип, направлен на остановку игровых действий соперника
Durabler	Обороняющий тип, направлен на защиту игроков своей команды
Nuker	Убивающий тип, направлен на убийство персонажей соперника
Escape	Избегающий тип, умеющий избегать того, чтобы быть убитым

Анализ игрового сообщества Dota 2 позволяет выделить в ней следующие структурные компоненты: тематика, развитие персонажей, социальное взаимодействие, культура, правила и законы функционирования, миф и символика. Наиболее подробно каждый из компонентов рассмотрен в Таблице 2.

Таблица 2

Структура игрового сообщества Dota 2

Название компонента	Назначение
1	2
Тематика. Сюжет.	<i>Фэнтези</i> . Независимое продолжение карты-модификации DotA для игры Warcraft III (стратегия в реальном времени).
Развитие персонажей	Каждую игровую сессию игрок выбирает персонажа. Развитие игрока происходит в зависимости от сыгранных игр, выигранных игр, количества убитых противников и т.д. (Создается рейтинг игрока, в основе которого лежат, например, количество «побед», «поражений», «убийств», «помощи», «смертей».) Для успешного прохождения игровой сессии («повышения уровня опыта и увеличения количества золота») необходимо выбрать определенную игровую стратегию (Табл.1.). Для этого необходимо подбирать правильную связку персонажей в команде.
Социальное взаимодействие	Социальное взаимодействие игроков происходит в сети Интернет с помощью игрового чата или мессенджеров вне игры. Процесс общения между игроками, как правило, возникает не только на игровые темы. Тенденция - доверительные, дружеские или даже романтические отношения между игроками. Игроки предпочитают говорить в голосовой чат для экономии игрового времени, нередко употребляя ненормативную лексику

1	2
Культура	Сообщества игроков с элементами субкультуры (миф, символика, специфические потребности – пребывание в игровом пространстве и т.д.), предпочитают исключительно свою корпоративную игру, пренебрегая аналогами. Субкультура характеризуется массовостью, сплоченностью и желанием совершенствовать свои игровые навыки
Правила и законы функционирования	<p>1.Используется игровой сленг для ускорения реакций в командной работе, позволяющий кратко передать важную информацию команде. Объем картотек и словоупотреблений составляет около 1000 единиц:</p> <ul style="list-style-type: none"> - в письменной форме преобладают информативные жанры: легенды, напутствия, объяснения; - в устной форме: представлены оценочные речевые жанры (оскорбление, ругательство, похвала)и императивные (приказ, совет и напутствие); <p>2. Имена героев имеют латинскую графику, используется транслитерация, могут формироваться путем заимствования;</p> <p>3. Сюжетная линия представлена имплицитно; составить из нее единое целое можно при помощи подсказок («пасхалок»), спрятанных в различных описаниях артефактов, репликах героев;</p> <p>4. Имеется карта с искусственными географическими объектами.</p>
Миф	Существуют две линии: Линия Света и Линия Тьмы, между которыми идет бесконечная битва. Заложено множество рецептов на разнообразные миф, религии и культуры. Например, бог грома из греческой культуры – Зевс, бог войны и римской культуры - Марс, падший ангел из христианской религии и тп.
Символика	Эмблемы игры, изображения персонажей.

Игровые сообщества формируются на основе: *дружеских отношений*; на основе *пристрастия к определенной онлайн игре* (к определенному жанру онлайн игр); на основе *игрового уровня участников* онлайн игр. В игре геймер ощущает себя внутри художественного произведения и получает индивидуальный опыт взаимодействия в нем, идентифицируясь с определенным игровым персонажем. Геймер перевоплощается, как актер, стремится к позиции творца с новыми правами и возможностями. В игре геймер получает возможность управлять временем.

В исследованиях Мельничук М.О., проведенных под руководством Молчановой Г.В. на старших подростках (N=61), показано, что командная роль, предпочитаемая в реальной жизни, определяет выбор наиболее предпочитаемой игровой роли (k=13,232 (Краскел-Уоллес), при $p < 0,001$): командная роль – координатор и реализатор по классификации Р.М.Белбина (32%)- определяет выбор ведущих игровых ролей в он-лайн игре Dota 2, так как и в игре, и в коллективе люди, предпочитающие ведущие позиции находятся во главе остальных членов группы, четко формулируют цели и являются лидерами; командная роль по Р.М. Белбин – душа команды – определяет поддерживающие игровые роли в он-лайн игре Dota 2, поскольку люди, предпочитающие роли поддержки, как правило, гибкие, способные подстраиваться под любую ситуацию и действовать. Командная роль по Р.М. Бел-

бин– контролер – не позволяет игроку определить наиболее привлекательную игровую роль в Dota 2. Мотивация к успеху и наличие выраженных лидерских качеств не оказывают статистически значимое влияние на выбор игровой роли в онлайн игре Dota 2. Низкий уровень мотивации к успеху и отсутствие лидерских качеств приводит к предпочтению поддерживающих ролей в онлайн игре Dota 2, поскольку онлайн игра является для них единственной сферой для самореализации. Мальчики тратят на онлайн игру значительно больше времени, чем девочки (по Кендалу $r=0,307$ при $p<0,05$).

Таким образом, в онлайн игре подростки ищут возможности самореализации своего личностного и командного потенциала. Онлайн игра Dota 2 максимально отвечает потребностям современного подростка. Именно в онлайн игре Dota 2 присутствует одновременно и осознанность последствий принятых решений (последствия очевидны, т.е. подросток четко понимает к каким последствиям приведет то или иной принятое им решение), и непредсказуемость этих последствий в определенных моментах (т.е. подросток не знает, какие именно последствия наиболее вероятны в результате принятия соответствующего решения). Все это приводит подростка к ощущению собственного выбора, столь необходимому для становления его личности. Необходимо также учитывать, что в команде игроков Dota 2 присутствуют люди разных возрастов (обычно от подростков до людей среднего возраста), что позволяет подростку не только осознавать себя взрослым, но и чувствовать, что его позицию и стратегию учитывают все участники команды. Таким образом, игровое сообщество Dota 2 может рассматриваться социокультурным пространством развития личности современного подростка.

Список литературы

1. *Иванова Н. А., Артемов А. В., Волохонский В. Л., Дубик С. В.* Мотивация онлайн-гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. – 2016. – № 2. – С. 47–58.
2. *Кыштымова И. М., Тимофеев С. Б.* Психологическая модель компьютерных игр // Социальная психология и общество. – 2019. – Т. 10, № 4. – С. 160–174. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2019100411>
3. *Кремлев А. Г.* Основные понятия теории игр: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2016. – 144 с.
4. *Попов М. В.* Компьютерная игра как современная платформа реализации виртуальных благ // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2017. – № 3. – С. 137–143.
5. *Рубцова О. В., Панфилова А. С., Артеменкова С. Л.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей игроков подросткового и юношеского возраста с их поведением в виртуальном пространстве // Психологическая наука и образование. Серия: Психология развития. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 137–148.

**О ВАЖНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В НЕЙРОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
В УСЛОВИЯХ ОНЛАЙН-ФОРМАТА**

Назаренко Виктория Александровна,
*клинический психолог, детский нейропсихолог,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: vn.clinpsy@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей организации нейрокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста в условиях онлайн-формата. Описывается роль родителей в процессе реализации нейрокоррекционного сопровождения. Рассматриваются зоны возможностей и рисков дистанционного формата в практической психологии.

Ключевые слова: нейропсихология, высшие психические функции, культурно-историческая психология, метод нейропсихологической коррекции, нейрокоррекция, онлайн-формат, совместная деятельность.

**THE IMPORTANCE OF THE METHODOLOGICAL APPROACH
TO ONLINE NEUROCORRECTION WORK WITH CHILDREN**

Viktoria A. Nazarenko,
*Service Psychologist, Child Neuropsychologist,
Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,
e-mail: vn.clinpsy@mail.ru*

Abstract. The present article deals with the peculiarities of organising neurocorrection work online with preschool and primary school children. The article describes the role of parents in neurocorrection assistance and examines the risks and opportunities of working online in practical psychology.

Keywords: neuropsychology, higher mental functions, cultural-historical psychology, method of neuropsychological correction, neurocorrection, online, joint activity.

У науки имеется собственная специфическая логика развития,
которую весьма важно учитывать.
Наука всегда должна работать в запас, впрок,
и только при этом условии она будет находиться
в естественных для нее условиях.
С. И. Вавилов

Темпы технического прогресса всё больше погружают как исследователей, так и практиков в диджитал пространство, которое с каждым годом становится

неотъемлемой частью нашего бытия. Условия пандемии, охватившей планету в 2019 г., принудительно перенесли все формы работы в онлайн режим, что стало вызовом и проверкой для ряда практических дисциплин.

В сегодняшнем дне мы с полной уверенностью можем сказать, что научные наработки культурно-исторической психологической школы однозначно сработали впрок и не на толику не потеряли, а скорее значимо больше обрели свою актуальность как в неизбежно продолжающемся процессе научных открытий, так и в прикладных отраслях психологического знания. Если в далёком 1925 г. Л. С. Выготскому и А. Р. Лурия только предстояла фундаментальная задача по созданию естественно-научной психологии [1], то сегодня ни у кого не вызывает сомнений тот факт, что принцип биосоциокультурного единства развития психики является доминантой. Значение социокультурного контекста развития стало чрезвычайно явным даже невооружённому глазу, когда миллионы людей оказались в условиях социальной депривации, повлекшей за собой изменения в макро- и микросоциумах, а также в жизнях отдельно взятых личностей. В процессе поиска копинг-стратегий, в точности по аналогии с принципом опоры на сохранённые звенья, человечество было вынуждено опосредствовать свою деятельность с помощью онлайн ресурсов. Уже сегодня тема особенностей любой активности с пометкой «онлайн» является объектом научного интереса огромного количества исследователей, но задача этой работы заключается в попытке осмысления особенностей, возможностей и сложностей организации нейрокоррекционной работы в онлайн формате.

В первую очередь необходимо сказать о начальном этапе в рамках коррекционной работы – о диагностике. Онлайн формат вносит значительные коррективы в процесс проведения диагностического этапа, но ключевой принцип субъектности, где личность ребёнка выступает «в качестве основного системообразующего и целеполагающего фактора» [3] диагностики, должен оставаться неизменным. Безусловно, дистанционный формат лишает специалиста возможности прямого контакта с ребёнком, зачастую умаляет потенциал метода наблюдения и требует привнесения дополнительных средств с целью качественного проведения диагностических проб, но в то же время открывает возможности для более детального анализа социальной ситуации развития. Неизбежная необходимость включения родителя в диагностический процесс оборачивается ценной возможностью проанализировать характер системы детско-родительских отношений и социальной ситуации развития в целом, что важно учитывать при обработке диагностических данных, так как все ВПФ социальны по своему генезу. Вместе с тем, необходимость участия родителей в ходе диагностики позволяет уже на первых порах привлечь их в работу на правах полноценного участника. Сразу необходимо отметить, что включённость родителей в ход коррекционной работы – обязательное условие и залог успешности процесса вне зависимости от формата, но в отдельных случаях условия дистанционной практики оказываются более эффективными в решении этой задачи.

Несмотря на то, что фундаментальным теоретическим базисом развития методов нейропсихологической коррекции в детском возрасте является теория системной динамической локализации ВПФ (А. Р. Лурия; Л. С. Выготский) [2; 5; 6],

коррекционно-развивающая работа с детьми также основывается на теориях: формирования психических функций (Л. С. Выготский); планомерно-поэтапного формирования (П. Я. Гальперин), теории деятельности (А. Н. Леонтьев), работах Д. Б. Эльконина и многих других деятелей культурно-исторической концепции, и представляет собой комплексный подход к коррекционно-развивающему обучению. Каждое отдельно взятое занятие — это организованная с учётом особенностей протекания процесса интериоризации деятельность ребёнка и взрослого, которая должна отвечать задачам развития слабых функциональных звеньев при опоре на сильные. Поистине эффективной эта деятельность может стать только с учётом соблюдения принципа эмоциональной вовлечённости ребёнка, что возможно только в том случае, если контекст отвечает текущему типу ведущей деятельности ребёнка и находится в поле его зоны ближайшего развития. Изменение формата проведения занятия не должно концептуально менять его наполненность, соблюдение всех этих принципов необходимы в целях достижения положительного эффекта.

Наиболее сложной стороной организации такой деятельности становится как раз эмоциональная вовлечённость ребёнка и проблемы мотивационного плана в целом. Многие современные дети с интересом относятся к возможностям интерактивных онлайн занятий, но для большинства детей в нашей практике подобный формат становится сложным вызовом. Низкий уровень концентрации внимания, повышенная истощаемость, трудности произвольной регуляции — все эти особенности функционального развития детей значительно усложняют процесс онлайн занятий, ведь в ходе очных встреч, в условиях прямого контакта специалисты обладают большими ресурсами для прямой организации деятельности таких ребят. Подобные сложности ставят перед специалистами задачу поиска дополнительных инструментов работы, обогащения сюжетных сценариев, подбора эффективных и доступных пособий, создания чётких и выверенных инструкций для родителей.

Психотерапевтическая работа не является сферой влияния нейропсихолога, но подчас сам прецедент участия значимого взрослого уже является для ребёнка психотерапевтическим. Сопровождение и направление родителя со стороны специалиста в свою очередь раскрывает часто незаметные глазу сильные стороны ребёнка, достраивает ориентировку родителя в личностных особенностях их детей, что немаловажно и для эффективной нейрокоррекционной работы, ведь, как очень точно подмечала Ж.М. Глозман: «для формирования полноценной личности ребёнку необходимо осознавать, что для его родителей он всегда, во всех обстоятельствах, самый лучший...» [7, с. 174]. Подобный опыт также создает возможность формирования и присвоения принципов организации самостоятельной совместной деятельности за пределами занятий, что становится мощнейшим инструментом для расширения и качественного изменения образовательного процесса ребёнка в целом. Конечно, в идеальной модели всё это возможно делать и оффлайн, но действительность такова, что большой процент родителей всё же склонен делегировать эту ответственность на специалиста, предпочитая оставаться наблюдателем в перманентном ожидании прогресса.

Ещё одним неоспоримым плюсом онлайн формата является его доступность для жителей городов, где устройство инфраструктуры не даёт возможности получить квалифицированную помощь. Расширение географии применения нейропсихологического подхода также реализует и просветительскую миссию, позволяет большому количеству людей узнать о высокой эффективности метода, что ускоряет процесс его внедрения в социально-психологические службы.

Говоря о недостатках онлайн занятий, необходимо упомянуть о технической стороне вопроса. Реализация качественной нейропсихологической коррекции возможна только высококвалифицированными специалистами, но помимо широчайших знаний в области психологии необходимыми становятся и навыки компьютерной грамотности, позволяющие адаптировать коррекционный процесс. Специалист вынужден стать и организатором и администратором технического аспекта занятия, более того, на его плечи ложится задача координации родителей. Кажущаяся лёгкость подобных задач, вместе с тем, увеличивает объём временных и интеллектуальных затрат и усилий, что важно учитывать и не обесценивать.

Но всё же, издержки занятий перед экраном – незначительные колебания в пределах погрешности в том случае, если при построении коррекционных маршрутов соблюдены базовые принципы метода. Исходя из опыта онлайн работы Центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия мы видим, что стремительный переход в онлайн сферу действительно стал проблемной ситуацией на начальных этапах внедрения, но проблемной ситуацией в духе теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова [4], где видимая сложность стала основным условием развития и модернизации. Высокий профессионализм, творческий подход и стремление продолжать свою работу в любых условиях позволили команде наших сотрудников в кратчайшие сроки преодолеть этот кризис и выйти из него с качественными новообразованиями [8, с. 39] нового этапа развития. На сегодняшний день онлайн занятия стали обыденностью для сотрудников нашего центра. Освоив этот формат мы имеем возможность оказывать помощь детям не только в нашей стране, но и за рубежом. Также дистанционно были проведены курсы групповых проектов для детей.

В заключении хотелось бы сказать, что таких успехов нам не удалось бы добиться без помощи Ж. М. Глозман, которая на всём пути существования центра была его научным руководителем, идейным вдохновителем и, безусловно, личным примером. И сегодня мы всеми силами стараемся быть последователями классиков культурно-исторической школы, продолжать и развивать их идеи, идя в ногу со временем.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Роль Л. С. Выготского в развитии нейропсихологии // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2, № 4. – С. 57–68.
2. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – С. 404–418.
3. Глозман Ж. М. О субъектности лурьевской нейропсихологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 2. – С. 31–36.

4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Лурия А. Р. Высшие корковые функции. – 2-е изд. – М., 1969.
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М., 1973.
7. Наука любить ребенка: книга для родителей / под ред. Ж. М. Глоzman. – М.: Смысл, 2022. – 174 с.
8. Словарь Л. С. Выготского. – М.: Смысл, 2022. – 39 с.

УДК 316.6+004

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

Нелюбин Николай Иванович,

канд. психол. наук,

доц. кафедры практической психологии,

Омский государственный педагогический университет,

Омск, Россия,

e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется концепт «социальная ситуация развития». Раскрывается роль социальной ситуации развития в опосредовании психического развития и формировании системы отношений ребенка. Делается аналитический акцент на феноменологическом плане социальной ситуации развития. Описываются негативные тенденции трансформации социальной ситуации развития современного ребенка в условиях нарастающей цифровизации общественных отношений.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, переживание, взрослость, инфантильность, цифровизация.

TRANSFORMATION OF THE SOCIAL SITUATION OF DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF PUBLIC RELATIONS

Nikolaj I. Nelyubin,

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.

of the Department of Practical Psychology,

Omsk State Pedagogical University,

Omsk, Russia,

e-mail: nelubin2001@yandex.ru

Abstract. The article analyzes the concept of “social situation of development”. The role of the social situation of development in the mediation of mental development and the formation of a system of child relations is revealed. An analytical emphasis is placed on the phenomenological plan of the social situation of development. The negative trends in the transformation of the social situation of the development of a modern child in the context of the growing digitalization of social relations are described.

Keywords: social situation of development, experience, adulthood, infantilism, digitalization.

Л.С. Выготским в концептуально-объяснительный аппарат отечественной психологии концепта «социальная ситуация развития» было продиктовано стремлением ученого раскрыть те локальные культурно-исторические условия (как проекции более масштабных и объективных культурно-исторических условий), которые задают реальный социально-психологический контекст для формирования системы интерпсихологических, интрапсихологических отношений и психологических новообразований на каждом возрастном этапе.

Социальная ситуация развития была определена Л.С. Выготским как: «... совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной... Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [2]. Л.С. Выготский выделял как минимум три ключевых момента в ССР, если говорить об интерперсональном срезе ее анализа, пока не беря во внимание ее феноменологическое измерение. Во-первых, социальная ситуация развития определяет положение ребенка в макро системе (социум, взятый в конкретном культурно-историческом контексте) и микро системе (семья и другие малые группы) общественных отношений, социальные ожидания и нормативно-ролевые требования, предъявляемые к нему со стороны взрослых носителей общественных отношений. Во-вторых, она включает в себя набор культурно-исторически предопределенных ситуаций и сцен (по отношению к которым у ребенка нет генетически обусловленных поведенческих и интеллектуальных программ адаптации), в которые с необходимостью вовлекается ребенок на том или ином этапе возрастном этапе, в контексте которых и разыгрывается драма его психического развития. Это обстоятельство в свою очередь инициирует возникновение переломного момента в отношениях между ребенком и окружающей его действительностью. В-третьих, ССР представляет собой пространство для освоения и построения интерперсональных отношений, которые в последующем становятся своего рода проектами или «ориентировочными основами» (в терминологии П.Я. Гальперина) отношений с собой. Так социальные диспозиции, устойчивые модели детско-родительских взаимодействий и взаимоотношений, изначально проявляющиеся (и в определенной мере «консервирующиеся» в интерперсональном пространстве), затем переходят, «врастают» (метафора Л.С. Выготского) во внутренний план сознания ребенка в форме достаточно устойчивых аффективно-оценочных реакций и установок, адресованных себе.

По мысли ученого, решающую роль в динамических преобразованиях в психике и личности ребенка играет не сама по себе объективная данность новых требований к ребенку, нового места, которое он занимает в системе общественных отношений, а те переживания, которые составляют «феноменологическую из-

нанку» этих данностей и условий: «...среда определяет развитие ребенка через переживание среды, ...отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка» [2]. В этом собственно и проявляется активность ребенка в формировании субъективной аффективно-мотивационной и смысловой ориентировки в тех социальных отношениях и нормативно-ценностных предписаниях, которые образуют внешний план социальной среды. Переживание определяет то, «...каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию» [1].

Отсюда налицо противоречие между субъективной представленностью среды, – той индивидуальной феноменологической картиной среды, которая представлена в сознании ребенка и условно объективной картиной среды, которая открывается внешнему наблюдателю в форме требований, ролевых предписаний и прочих данностей социального бытия ребенка. Именно поэтому в процессе детской психотерапии объективное наблюдение и сбор психологического анамнеза путем прямого опроса родителей, – не дают достаточных оснований для понимания жизненного мира ребенка. Необходима реконструкция переживания посредством игровых и знаково-символических средств. По замечанию Л.С. Выготского в переживании, как в целостной единице анализа жизненного мира ребенка воплощается неразложимое единство особенностей личности и особенностей социальной ситуации: «...в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, – переживание всегда относится к чемуто, находящемуся вне человека, – с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т. е. все особенности личности и все особенности среды представлены в переживании...» [1].

Отношения между ребенком и социальной средой сегодня уже претерпели и продолжают претерпевать значительные изменения. Родители утрачивают прежнюю гегемонию в посредничестве между социальной действительностью и жизненным миром ребенка в формировании традиционных моделей взросления. Меняется и виртуализируется сам образ жизни ребенка, поскольку он уже с раннего детства становится соучастником социальных контактов, культурных и образовательных практик, опосредствованных различными цифровыми гаджетами и средствами цифровой коммуникации. Переход традиционных социальных практик и контактов в онлайн «приводит к распаду сложившейся социальной структуры детства» [3], создает предпосылки для возникновения и экспансии особой социальной ситуации развития современного ребенка [6]. Сегодня мы имеем дело с ситуацией, когда «...детство, как и взросление, представляется полем возможностей, ландшафтом потенциальных изменений, а никак не траекторией движения с ясной перспективой» [4].

Социальная ситуация развития все больше виртуализируется и начинает определять качественно новые формы и пути перехода социальных отношений в индивидуальную субъективность ребенка. Линия развития, обозначенная Д.Б. Элькониным как «Ребенок – Общественный взрослый» трансформируется

в линию «Ребенок – Оцифрованный взрослый», то есть современный ребенок активно осваивает нормативно-ценностную систему обобщенного взрослого и моделирует индивидуальные паттерны поведения, не только наблюдая за родителями и старшими сиблингами, но и путем идентификации с множеством людей, не входящих в «ближний круг» социализации, но попадающих в фокус социальной перцепции через многочисленные развлекательные видеоплатформы и мессенджеры.

Сами родители в свою очередь все чаще вверяют внимание собственных детей так называемым «цифровым няням» (успешно сменивших «радионянь») и тем самым значительно сокращают время, отводимое ранее на общение и совместную игру. С одной стороны, ребенок получает возможность наблюдать более широкий репертуар аффективно-поведенческих и речевых реакций «общественного взрослого». С другой стороны, эти поведенческие реакции никак не скоординированы ни по нормативно-ценностному, ни по семиотическому основанию. Современные родители очень редко берут на себя ответственность за морально-этическую маркировку и оценку того конкретного виртуального контента, который воспринимают их дети. Смысловая и этическая составляющие этого контента крайне редко становятся предметом оценки и совместного обсуждения, так как это требует с одной стороны выстраивания особых диалогических отношений (что является для современных родителей архисложной задачей), с другой стороны родители должны быть уже сложившимися, автономными носителями хорошо отрефлексированной и персонифицированной нормативно-ценностной системы. Поэтому, как правило, всё ограничивается определенными настройками в приложении «Родительский контроль».

Современные родители все чаще придерживаются весьма инфантильных моделей поведения в отношениях со своими детьми, демонстрируют достаточно спорные проявления взрослости, впадают в детские формы самоутверждения, реализуют гедонистические, потребительские ценности и полевые формы поведения по отношению к этим ценностям, поставляя тем самым своим детям богатый материал для идентификации и моделирования поведения. «Взрослость, – как отмечает О.А. Карабанова, перестает быть ценностью – детские психологические характеристики, образы, формы поведения и творчества (играизация, непосредственность, эмоциональность, «детскость» в творчестве и т.д.) все более проникают в мир взрослых и приобретают особую ценность» [3]. На эту же тенденцию указывает Е.Е. Сапогова, описывающая довольно распространенный в современном обществе феномен псевдовзрослости, которая приходит на смену традиционной взрослости «...с ее необходимостью принимать на себя ответственность и самоопределяться» [5]. Формально взрослые (в календарном плане) люди, воспитывающие собственных детей, характеризуются весьма распространенной «тенденцией к избеганию ответственности за течение и психологическое содержание собственной жизни, за совершаемые в ней выборы» [5]. Современный институт родительства начинает утрачивать свою посредническую функцию, перестает быть авторитетным, ответственным и последовательным медиатором между миром культуры и становящимся жизненным миром ребенка.

Нарастающая инфантилизация мира взрослых и усиление его ценностного релятивизма накладывает свои отпечатки на социальную ситуацию развития: меняется положение ребенка макро и микро системах общественных отношений; само представление о детстве в массовом сознании, его возрастно-психологических границах, нормативных проявлениях становится крайне размытым; искажаются представления о социально-психологических границах и нравственных эталонах взрослости; деформируется образ «общественного взрослого», он начинает терять свою императивную и регулятивную функцию; утрачивается ценностно-смысловой инвариант в обобщенной модели нормативного взрослого поведения (вследствие чего ориентировочные основы для построения ребенком собственного нормативного поведения приобретают конкретно-ситуативный характер). Когда ребенок становится свидетелем того, как условно авторитетный и эмоционально привлекательный взрослый – блогер или стример успешно монетизирует свою эмоциональную экзальтацию и прочие проявления инфантильности (дурашливость, капризность, импульсивность, потребительский гедонизм, наигранную непосредственность, эмоциональную зависимость от игр и др.), то у него появляется альтернативный и достаточно убедительный прототип для косвенного научения и собственных поведенческих экспериментов. Социальные ожидания и нормативные требования родителей в такой ситуации начинают обесцениваться и утрачивать свою побудительную и направляющую силу. Если еще и сами родители при этом демонстрируют псевдовзрослые модели поведения, не имеют устойчивой и выверенной родительской позиции, то и противоречия никакого не возникает между интернет-эталоном взрослости и той моделью «взрослого» поведения, которую ребенок наблюдает в семье.

Итак, в условиях нарастающей цифровизации общественных и детско-родительских отношений наименее контролируемые и слабо прогнозируемые изменения происходят как раз-таки не во внешнем, а во внутреннем плане социальной ситуации развития (её феноменологической представленности в жизненном мире ребенка), – в переживаниях ребенка. Сложно представить себе всю динамику этих преобразований и, тем более, сделать её более-менее управляемой. Вместе с тем в этом и заключается одна из основных психотехнических задач современной психологии развития.

Список литературы

1. *Вересов Н.* Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации // Культурно-историческая психология. – 2016. – № 3. – С. 129–148.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Элькониной. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. *Карабанова О. А.* Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2020. – № 3. – С. 4–22.
4. *Поливанова К. Н.* Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. – 2016. – № 2. – С. 5–10.
5. *Сапогова Е. Е.* Территория взрослости: горизонты саморазвития во взрослом возрасте. – М.: Гнозис, 2016. – 312 с.
6. *Солдатова Г. У.* Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – № 3. – С. 71–80.

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК АРТЕФАКТ КУЛЬТУРЫ И ИХ ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ

Нечаев Николай Николаевич,

*академик Российской академии образования, д-р психол. наук, проф.,
проф. кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
e-mail: nnnechaev@gmail.com*

Калакуцкая Алина Александровна,

*психолог, магистрант кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
e-mail: kalakutskaya@gmail.com*

Аннотация. В статье метафорические ассоциативные карты рассматриваются как артефакт культуры. С опорой на культурно-историческую теорию описаны диагностические возможности этого психологического инструмента.

Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, артефакт, художественные способности.

METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AS AN ARTIFACT OF CULTURE AND THEIR DIAGNOSTIC CAPABILITIES

Nikolay N. Nechaev,

*Academician of the Russian Academy of Education,
Dr. Sci. (Psychology), Prof., Prof. of the UNESCO
Department Cultural-Historical Psychology of Childhood,
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
e-mail: nnnechaev@gmail.com*

Alina A. Kalakutskaya,

*Psychologist, Master Student of the UNESCO
Department Cultural-Historical Psychology of Childhood,
Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia
e-mail: kalakutskaya@gmail.com*

Abstract. In this article, metaphorical associative cards are considered as an artifact of culture. Based on the cultural-historical theory, the diagnostic capabilities of this psychological tool are described.

Keywords: metaphorical associative cards, artifact, artistic abilities.

Последнее десятилетие Метафорические Ассоциативные Карты (МАК) стали необычайно популярны в России. Картинки размером с игральные карты (реже – размером с открытку) вызывают стойкий интерес у аудитории любого возраста: их хочется держать в руках, рассматривать, перебирать и раскладывать, редко кого они оставляют равнодушным.

Первая колода метафорических карт «ОН» увидела свет в Германии в 1985 году благодаря совместной работе художника Эли Рамана и психотерапевта, издателя Моритца Эгетмейера [8]. С тех пор были изданы тысячи колод в разных странах (особенно в Германии, Израиле, на Украине и в России) разными авторами.

Несмотря на то, что МАК всё активнее внедряются в психологическую и педагогическую практику [1], [4], [6], [7], [15], [17], исследователи располагают крайне скудными данными о психологических возможностях применения данного инструмента в различных сферах психологической диагностики и коррекции. Очевидно, что новый инструмент диагностики нуждается в целенаправленном изучении, формировании прочной теоретической базы, опирающейся на ведущие принципы культурно-исторической психологии, сформулированными Л.С. Выготским и определяющими регламент его использования.

Исходя из этого, мы ставим перед собой следующие задачи: рассмотреть МАК как артефакт культуры в свете культурно-исторической психологии; раскрыть возможности МАК как средства диагностики личностных особенностей и художественных способностей субъекта; обозначить специфику использования МАК в психологической работе в условиях цифровизации.

Культурно-историческая теория, реализуемая в рамках коммуникативно ориентированного деятельностного подхода [12], заставляет переосмыслить многие традиционно используемые в психологии психодиагностические инструменты. История психологии показывает, как это осмысление происходило: первым для исследования интеллекта и воображения использовал чернильные пятна Бине, затем появилась стандартизованная процедура - тест Роршаха, следующий шаг – возникновение Тематического Апперцептивного Теста (ТАТ) [9], в котором с помощью специально подобранных картинок пытались выявить смысловые конструкторы личности.

Изучая работы Л. С. Выготского, нельзя не заметить, какой пристальный интерес автор демонстрировал ко всем вопросам, связанным с искусством и творчеством. Довольно часто он упоминает и исследования с использованием теста Роршаха. Например, анализируя материалы А. Р. Лурия (применение данного теста во время экспедиции в Узбекистан), Выготский делает запись: «Замечательный факт: бессмысленные фигуры осмысливаются... а [пятна в тесте] Rorschach[a] - не осмысливаются» [2, с. 224], - то есть наблюдалась определенная специфика воображения испытуемых, определяемая культурным контекстом их практической деятельности. До сих пор психологические механизмы этого феномена остаются не раскрытыми, и возможна следующая гипотеза: это связано с тем, что пятна Роршаха жителями аулов воспринимались как вполне очевидные для них изображения шкур животных, поэтому они не могли продуцировать богатый ряд ассоциаций. Можно

предположить: если бы Л. С. Выготским был нашим современником, то он продолжил бы начатую им и А. Р. Лурия линию исследований, опираясь на изучение феноменов восприятия, связанное с использованием «двойственных» и/или «неоднозначных» изображений [13].

Спросим себя: «Был ли в нашей жизни такой эпизод, когда какая-либо картина произвела на нас необычайно сильное впечатление?» Возможно, в этот момент у нас на глазах навернулись слезы, чаще забилося сердце, стало жарко или, наоборот, холодно... Возможно, мы тогда вспомнили какой-то фрагмент из нашего детства или юности. А может быть, увидев полотно, мы начали фантазировать и представлять что-то свое на нем... Ведь с психологической точки зрения каждая картина тоже является своеобразной метафорической картой, артефактом культуры, который призван актуализировать важные ценностные смыслы, словно высвечивая и поднимая их на «поверхность» нашего сознания.

Если читатель не знаком с картиной Эндрю Уайета «Мир Кристины» [11], то рекомендуем на нее взглянуть, так как она отнюдь не случайно считается одним из шедевров мировой живописи [16]. Что вы увидите? Женщина полулежит на поляне, а в глубине, на горизонте, стоит дом. Вы вряд ли что-то поймете в этой работе, если не будете знать, что Кристина – парализованная, она ползет к дому, потому что не может ходить. Мир Кристины – это ее дом. Перед нами – пример блестящего мастерства и в плане живописи, и в попытке художника актуализировать для зрителя глубокий смысловой ряд. Однако, когда мы читаем искусствоведческие работы, раскрывающие для нас те возможные смыслы, которыми руководствовался художник при создании картины, то тем самым нам как бы делают понятными те смыслы, которые мы там, возможно, «не видим». Без подобной предварительной работы каждый зритель может воспринять любое полотно как материал для реализации механизма проекции и, следовательно, не раскрыть тот смысл, который с помощью специально созданного артефакта культуры хотел сделать достоянием нашего сознания мастер. Таким образом, любая картина – это еще и рассказ художника, предполагающий, что мы войдем в тот мир, который он изобразил. Как отмечал А.А. Потемня, «искусство есть язык художника, и как посредством слова нельзя передать другому своей мысли, а можно только пробудить в нем его собственную, так нельзя ее сообщить и в произведении искусства; поэтому содержание этого последнего (когда оно окончено) развивается уже не в художнике, а в понимающих. Слушающий может гораздо лучше говорящего понимать, что скрыто за словом, и читатель может лучше самого поэта постигать идею его произведения» [14, с. 167].

Поэтому смыслы любой картины – это всегда наши смыслы, которые раскрываются для нас в процессе художественного восприятия произведения искусства, они не лежат на поверхности, они требуют изучения как личностного, так и культурно-исторического аспектов создания того или иного произведения искусства.

Хотя мы убеждаемся, что любая картина – это метафорическая карта, но картина профессионального художника в этом плане - не совсем подходящий пример, так как автор сам «закладывает» в нее определенные смыслы, используя те или

инные средства организации восприятия плоскости картины. Но, если картина широко известная, то у зрителя она, порой, вызывает преимущественно уже не смыслы, а значения, закрепленные в общественном сознании, содержание которых может оставлять зрителя равнодушным. В частности, такое явление мы неоднократно фиксировали во время обсуждения с респондентами картины Карла Брюллова «Всадница»: у большинства испытуемых она ассоциируется с детством, семьей, так как ее репродукция висела раньше чуть ли не в каждом доме.

Подчеркнем: любая картина, скульптура, фильм, театральная постановка, литературное произведение, фотография, песня и прочие произведения искусства мы рассматриваем как артефакты культуры, но сама культура концентрируется в зрителе, и, более того, она меняется из-за того, что, благодаря расширению и обогащению личного опыта зрителя само «воздействие» артефактов культуры становится более значимым для личности. Здесь будет уместна такая метафора: представители искусства словно создают своеобразную рамку, в которую зритель помещает свою картину, исходя из своего личного и культурно-исторического опыта.

Следовательно, воздействуя с помощью артефактов на человека как на носителя культуры, мы даем ему возможность проявить для себя то социальное, которое стало его индивидуальным. Таким образом, МАК мы тоже можем причислить к новым артефактам культуры, так как мы воспринимаем их через призму своего культурно-исторического опыта.

Любой художник всё время работает с материей, материалом (кисти, краски и др.), пытаясь «передать» свои представления, чтобы у других этот материал вызвал адекватную реакцию. Материал нужен для того, чтобы вызвать к жизни те смыслы, которые сам человек не осознает. В этом ключе МАК – это, прежде всего, средство и способ осознания тех смыслов, которые сложились в нашей деятельности, но остаются скрытыми для нас самих.

Чтобы нивелировать влияние шаблонов социального опыта, первые МАК были специально размытые, не четкие – это облегчало проекцию смыслов зрителя. Стоит добавить, что респонденты в наших исследованиях легче взаимодействовали с метафорическими картами (по сравнению с картинами и скульптурами), так как они для них были неизвестными или малоизвестными: в итоге испытуемые продуцировали больше смыслов в виде ассоциаций, мы наблюдали более длинные рассказы, а на первый план выходили личные переживания [6]. Например, один из респондентов, увидев карту с изображением природы, отметил, что эта картинка похожа на то место, где он ранее отдыхал, далее он поделился воспоминаниями об отпуске и планами на следующую поездку.

Самое важное, с чем мы не можем согласиться – это весьма распространённое в практике использования МАК представление о том, будто бы метафорические карты являются своеобразным «гадательным» инструментом, то есть содержат в себе некие закрепленные значения. Культурно-историческая психология изучает роль артефактов культуры в становлении сознания и самосознания, но, как неоднократно отмечал Л.С. Выготский, знаки выступают как посредники, позволяющие

субъекту сделать «социальное» индивидуальным. Благодаря этим посредникам актуализируются те формы деятельности, которые у нас были ранее, но уже перестали быть для нас актуальными и сохраняются для нас на уровне нейронных «паттернов» прошлого опыта.

К сожалению, вслед за Выготским Л.С., мы часто стали думать о смыслах, прежде чем думать об артефактах культуры, хотя именно артефакты необычайно важны. Знаки – это артефакты культуры. Артефакты – это следы того процесса, который мы и хотим исследовать, а мы исследуем те проблемы ценностей, которые для данного человека значимы, выявляем перспективы его ожиданий, пытаемся понять его конфликты в этой культуре, потому что он несет в себе общество.

Согласно нашим, пусть еще и предварительным, данным, мы полагаем, что метафорические карты могут быть также использованы в качестве инструмента диагностики уровня развития художественных способностей, которые мы рассматриваем как сложившиеся и/или складывающиеся возможности человека смыслового, «очеловеченного» восприятия объективной действительности. Наше предположение исходит из общей идеи К. Маркса о том, что «...чувства непосредственно в своей практике стали теоретиками. Они имеют отношение к вещи ради вещи, но сама эта вещь есть предметное человеческое отношение к самой себе и к человеку, и наоборот.» [10, с. 592] и основано на идеях Ильенкова Э.В. о чувственном (эстетическом) восприятии человеком окружающего мира. «Человек с развитым воображением (а особенно художник, у коего эта способность развита профессионально, специально), – отмечал Э.В. Ильенков, – «видит» вещь глазами «всех других людей» (в том числе и людей угасших поколений) «сразу», интегрально, непосредственно. Он не вынужден для этого «воображать» себя на месте каждого из этих людей» [5, с. 242].

В ходе наших исследований было отмечено, что, во-первых, респонденты, имеющие профессиональное образование и опыт работы в сфере искусства (в их числе – художники, иллюстраторы, архитекторы, литераторы, художественный руководитель и др.) действуют с МАК иначе, чем респонденты без указанного образования и опыта [6]. Во-вторых, анализ экспертных оценок показал, что респонденты из сферы искусства по-другому оценивают метафорические карты, созданные другими людьми. В частности, они оценивают воспринимаемое полярно, т.е. при восприятии одного и того же изображения выдвигают диаметрально противоположные гипотезы о содержании изображенного, не боятся ставить разные оценки, демонстрируют тенденцию к более низким оценкам по шкале «ценное – важное» по сравнению с другими испытуемыми и др. Таким образом, мы убеждаемся на практике, что МАК являются достаточно перспективным диагностическим инструментом при исследовании уровня развития художественного восприятия объективной действительности.

Особенно значимым представляется использование МАК в условиях цифровизации психологического эксперимента, который позволяет целый ряд процессов организовывать без прямого и непосредственного контакта. Если раньше мы не

представляли, как работать с МАК в онлайн-пространстве, то сейчас многое становится возможным. В том случае, если у клиента отсутствуют бумажные карты, современный специалист может использовать следующие варианты разрешения данной ситуации в онлайн-формате:

1) использование тех карт, которые есть у специалиста (в этом случае клиент называет номера изображений, далее терапевт отсчитывает нужную карту и демонстрирует её в камеру);

2) использование онлайн колод (препятствием является то, что не у всех специалистов такие колоды есть в арсенале, да и далеко не каждая бумажная колода имеет электронный аналог);

3) аренда онлайн-кабинет со встроенными электронными колодами метафорических карт, – тогда терапевт и клиент одновременно могут виртуально взаимодействовать с картами, но данный вариант чреват дополнительными материальными затратами;

4) и, наконец, создание респондентом метафорических карт самостоятельно, но под руководством специалиста, когда сам респондент рисует или делает коллаж, работая в смешанной технике, фотографируя и т.д.

В наших исследованиях самодельные метафорические карты (сделанные из простых фигур, а также созданные из журнальных вырезок) показали себя как доступный и эффективный инструмент психологической диагностики, имеющий немало преимуществ по сравнению с классическими колодами МАК [6]. В частности, респондентам благодаря самодельным картам удавалось открыть для себя больше личностных смыслов, осознать свои желания, потребности, возможности и, в целом, лучше понять себя.

В заключение подчеркнем следующее: в рамках культурно-исторической теории метафорические карты рассматриваются нами как артефакт культуры; используя который, специалист вызывает к осознанию те важные и значимые смыслы у респондента, которые ранее им не были доступны. Через другого, в данном случае, через специалиста, респондент получает возможность осознать те смыслы, которые были скрыты от него или оставались непонятыми.

В ситуациях, когда с помощью метафорических карт мы осознаем что-то новое, ценное и важное о себе, изначально говоря будь то бы не о себе, а о том, что нарисовано, мы можем опираться на мудрые слова Выготского Л.С.: «Мы познаем себя, потому что мы познаем других и тем самым способом, каким мы познаем других, потому что мы сами в отношении себя являемся теми же самими, чем другие являются в отношении нас» [3, с. 38].

Список литературы

1. Буравцова Н. В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. – Новосибирск, 2017. – 200 с.
2. Выготский Л. С. Записные книжки. Избранное / под общ. ред. Е. Завершневой, Р. ван дер Веера. – М.: Канон+, 2022. – 308 с.
3. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.

4. Дмитриева Н. В., Буравцова Н. В. Метафорические карты в пространстве консультирования и психотерапии. – Новосибирск, 2015. – 228 с.
5. Ильенков Э. В. Искусство как коммунистический идеал. – М.: Искусство, 1984. – 349 с.
6. Калакуцкая А. А. Возможности метафорических ассоциативных карт в практической психологии // Практика исцеления творчеством: современная арт-терапия в образовании, медицине и социальной сфере: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Кемерово: Изд-во КемГМУ, 2022. – С. 159–165.
7. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. – М.: Генезис, 2018. – 160 с.
8. Кирике В. Клубника за окном. Ассоциативные карты для коммуникации и творчества. – Oh Verlag, Germany, 2010. – 240 с.
9. Леонтьев Д. А. Тематический апперцептивный тест. – М.: Смысл, 2000. – 254 с.
10. Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М.: Политиздат, 1956. – 689 с.
11. Мир Кристины. Почему картина Эндрю Уайета стала культовой [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.arts-dnevnik.ru/mir-kristiny-uayet/> (дата обращения: 15.08.2022).
12. Нечаев Н. Н. О новом подходе к языку и речевой деятельности в условиях цифровизации коммуникативных возможностей человека. // Вопросы психологии. – 2019. – № 6. – С. 19–34.
13. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–22.
14. Потебня А. А. Мысль и язык // Потебня А. А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 282 с.
15. Толстая С. В. Метафорические ассоциативные карты в семейном консультировании. – М.: Вариант, 2019. – 260 с.
16. Юрьева Т. С. Эндрю Уайет. – М.: Изобразительное искусство, 1986. – 160 с.
17. Ayalon O. Healing trauma with metaphoric cards // Therapy Today. – 2009. – September. – Pp. 22–24.

УДК 159.95

РИСУНОК И ФОТОГРАФИЯ В ОПОСРЕДСТВОВАНИИ ГЕНЕЗА АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Нуркова Вероника Валерьевна,

д-р психол. наук, доц.,

проф. кафедры общей психологии факультета психологии,

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,

Москва, Россия,

e-mail: Nourkova@mail.ru

Мирзамедова Татьяна Игоревна,

студ. факультета психологии,

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,

Москва, Россия,

e-mail: tanya.mirzamedova@mail.ru

Аннотация. В статье на основе культурно-деятельностного подхода анализируется развитие автобиографической памяти в онтогенезе. Указывается на пробел в понимании роли визуальных материальных средств в процессе совместного конструирования автобиографических воспоминаний

в ситуации вербального взаимодействия ребенка со взрослым. Излагаются результаты поискового эмпирического исследования запоминания автобиографических эпизодов 10 пар родителей и их детей – старших дошкольников. Показано, что фотографическое опосредствование первичной разделенной со взрослым нарративизации опыта при отсроченном индивидуальном воспоминании ребенка связано с фокусом на перцептивных признаках эпизода прошлого, а рисуночное опосредствование – на признаках активности и семантических знаниях. Отмечается, что полученные закономерности варьируют в зависимости от графической и вербальной компетентности детей.

Ключевые слова: онтогенез автобиографической памяти, детские автобиографические воспоминания, автобиографический нарратив, цифровая фотография, рисование, визуальное опосредствование, вербальное опосредствование.

DRAWING AND PHOTOGRAPHY AS MEDIATORS OF AUTOBIOGRAPHICAL MEMORY DEVELOPMENT IN PRESCHOOLERS

Veronika V. Nourkova,

*Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,
Prof. of the Department of General Psychology,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia,
e-mail: Nourkova@mail.ru*

Tatiana I. Mirzamedova,

*Student of the Faculty of Psychology,
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia,
e-mail: tanya.mirzamedova@mail.ru*

Abstract. The article analyzed the ontogenetical development of autobiographical memory through the lenses of a cultural-activity approach. We pointed out a gap in understanding the role of visual means in the joint construction of autobiographical memories within a situation of verbal child-adult interaction. We presented the results of an exploratory empirical examination of memories addressed real autobiographical experiences in 10 child-parent dyads. The differences between photographically and graphically mediated memories were detected. After one month of delay, the former memories were associated with perceptual features, while the latter memories contained references to various activities and semantic knowledge. It is worth noting that the patterns of results varied depending on the participant's graphic and verbal competence.

Keywords: ontogenesis of autobiographical memory, children's autobiographical memories, autobiographical narrative, digital photography, drawing, visual mediation, verbal mediation.

В русле культурно-исторической психологии сложилась авторитетная традиция исследований онтогенеза автобиографической памяти, где в фокусе находится совместная вербальная деятельность взрослого и ребенка по овладению культурно-специфичными форматами нарративов [14; 18; 23]. Разнородные исследовательские программы объединяет базовое положение о том, что корпус ранних воспоминаний ребенка не является точной репрезентацией пережитого им опыта, а создается во взаимодействии ребенка и взрослого как психологическое новообразо-

вание, функционал которого – задать мотивационно-ценностный «каркас» развитию личности и конденсировать в себе наиболее существенные аспекты отношений с миром и другими людьми [13]. Воспоминания детства мыслятся как результат соавторства, где ребенок мотивирован потребностью в общении, а взрослый – трансляцией своих жизненных компетенций растущему члену культурной общности [6].

Подробно изучены культивирующие специфические аспекты автобиографической памяти стили родительско-детского диалога о прошедших событиях в их связи с отсроченными характеристиками личности [11; 12; 16; 5; 6]. Показана стимулирующая роль опережающих актуальное развитие интервенций взрослых как носителей идеальной вербальной формы памяти о себе [15]. Закономерный интерес вызывают кросс-культурные различия в параметрах культурного менталитета, связанные с акцентом на определенных модусах использования автобиографического опыта [19; 22; 24; 27].

Однако, до сих пор практически не уделялось внимания невербальным материальным средствам, выступающим компонентами социальных практик развития автобиографической памяти. Особенно очевиден данный пробел в отношении старшего дошкольного и младшего школьного возраста, где возрастным новообразованием является способность генерировать нарратив о единичном событии личного прошлого [9].

В то же время, в рамках культурно-исторического подхода существуют основания для утверждения о том, что как готовые, так и авторские изображения, включаясь во взаимодействие взрослого и ребенка, ведут к развитию мнемической и знаковой компетентности последнего.

Во-первых, в классических исследованиях и их репликациях [2; 3] было зафиксировано лавинообразное повышение запоминания материала при наглядном опосредствовании готовыми рисунками. Более того, обучение ассоциативному связыванию изображений со словом обеспечивало двукратное улучшение воспроизведения и устойчивое использование приема через год у старших дошкольников [20].

Во-вторых, Маккензи и Вересов [17], опираясь на идею Л.С. Выготского о рисунке как графическом письме [1, с. 219], показали развивающий потенциал рисования для овладения письмом, введя в процесс обучения переходную форму «мультиmodalного текста», где ребенок выражает содержание и рисунком, и буквенными символами. Причем если сначала буквенный текст дополняет рисунок, то затем уже рисунок иллюстрирует буквенный текст. Объясним эффективность приема тем, что переход от овладения сигнификаций визуального опыта рисунком к фрагментарному использованию конвенциональных абстрактных знаков сегментирует зону ближайшего развития символических функций. Сходным образом, В.С. Мухина анализировала детское рисование как отражение совокупности этапов развития знакового сознания, сопряженных с уровнями становления произвольности [4].

В свою очередь, в когнитивной психологии задокументирован положительный эффект рисования для отсроченного извлечения как учебного материала [21], так и автобиографического опыта, включая травмирующий [10; 25; 26].

Рассматривание готовых фотографий и авторское рисование ребенка - две экологичных визуальных практики раннего развития автобиографической памяти. Взрослые фотографируют детей в тех ситуациях, которые считают достойными включения в устойчивую «базу данных» детского опыта, чтобы визуально продублировать воспринятую сцену и «повторить» её при ретроспективном воспроизведении в форме нарратива [см. подробно 7]. В то же время рисование не перестало быть одной из самых распространенных форм детской активности в XXI веке, и рисунки современных детей не отличаются принципиально от рисунков детей доцифровых поколений [8]. Нет сомнений в том, что дети способны рисовать ретроспективно, «по памяти», в т.ч. те события, которые с ними произошли. Однако, насколько нам известно, отсутствуют исследования, где бы в формате внутригруппового дизайна были соотнесены мнемические эффекты этих двух форм опосредствования запоминания автобиографически релевантного материала.

В связи с этим, мы поставили перед собой задачу анализа влияния цифровой фотографии и авторского рисунка в составе совместной со взрослым первичной вербализации событийного опыта ребенка на характеристики отсроченного свободного воспоминания. Мы предположили, что включение в диалог фотографии за счет визуального повторения акцентирует перцептивную составляющую опыта. Авторское создание рисунка, напротив, будет связано с фокусом на собственной активности, в т.ч. за счет двигательного компонента рисования, а также усилит мнемический ответ за счет эффекта генерации, т.е. улучшенного воспроизведения самостоятельно созданного материала. При этом фигуративное рисование, требующее по словам Л.С. Выготского как минимум «символизма первой степени» [1, с. 219], окажется благоприятным для ретроспективного включения семантических знаний. Мы также ожидали, что степень сформированности графической деятельности и уровень вербальной компетентности ребенка окажут влияние на выраженность и направление полученных эффектов.

Участники исследования. В поисковом исследовании приняло участие 10 диад родитель (27–49 лет) – ребёнок (5–6 лет) из г. Москвы и г. Дербента.

Методика и процедура исследования. В первый день родитель и ребёнок совместно посещали выбранные заранее локации - Дарвиновский музей, Развлекательный парк «Остров мечты» (г. Москва), парк Воинской славы (г. Дербент). Нахождение в каждом из «мест интереса» составляло 10 минут. Взрослый привлекал внимание ребёнка к Месту 1 и фотографировал ребёнка на телефон. Привлечение внимания к Месту 2 не сопровождалось фотографированием. В тот же день проводилась онлайн-конференция диады ребенок-взрослый с исследователем, где ребенка просили вспомнить места интереса в двух условиях: опираясь при рассказе на фотографии Места 1 и сопровождая рассказ рисованием Места 2. Через месяц детей просили вспомнить Места 1 и 2 в свободной форме без предоставления внешних средств.

Обработка результатов. Записи онлайн-конференций были транскрибированы, подсчитывалось количество знаков в каждом транскрипте. В соответствии с гипотезами тремя экспертами - психологами кодировались следующие категории:

наблюдаемые перцептивные признаки объектов (ПП: размер, форма, цвет, текстура); психологические состояния (ПС); динамические признаки (ДП: собственная активность, активность других людей и животных; динамика объектов); общие знания об объектах (СП). Специально отмечались упоминания процессов фотографирования и рисования. Вербальная компетентность детей ранжировалась в диапазоне от 1 до 3 баллов с учетом грамматической сложности речи, использования метафор, низкочастотных слов и абстрактных категорий. Рисунки разделялись на три типа: доизобразительные (каракули) – 1, однофигурные – 2 и многофигурные – 3.

Результаты и обсуждение.

Экспертные оценки представлены в таблице.

В день посещения достопримечательностей 80% детей и взрослых проявили большую вербальную активность в процессе ретроспективного рисования, чем при воспоминании с опорой на цифровые фотографии. Значительную часть реплик составлял обмен суждениями по поводу рисунка. На интерактивность указывает высокая значимая корреляция между речевой продуктивностью взрослого и ребенка в условии рисования ($r = 0.719$, $p = 0.019$), в то время как при рассматривании фотографий она незначима. Относительная речевая пассивность как со стороны взрослого (А.М., К.М.), так и со стороны ребенка (А.Д., А.К.) предсказуемо препятствовала продуктивному опосредствованию запоминания рисунками, делая их дисфункциональными при отсроченном воспроизведении.

Спустя месяц объем речи при воспоминании эпизодов, кодировавшихся в разных условиях, выровнялся (среднее различие между условиями в первый день – 365 знаков, через месяц – 24 знака) на фоне предсказуемого общего снижения вербальной продуктивности. Воспоминания всех участников со средним и высоким уровнем вербальной компетентности стали более краткими (в широком диапазоне 2 – 68% исходного текста). Однако у трех детей (все с низкой вербальной компетентностью) наблюдалась обратная динамика: А.М. и К.Ж. в условии фотографии и А.К. в условии рисования отсрочено актуализировали более объемные и информационно насыщенные тексты воспоминаний, чем при первичном обсуждении. Особенно показательна здесь эффективность включения фотографии в первичное кодирование воспоминания. Можно предположить, что трудность вербализации опыта в ходе его проживания побуждает ребенка воспринимать предъявленную ему фотографию как эрзац-опыт, активно включаться в его освоение, что делает воспоминания фотографического условия более качественными.

Таблица

Результаты оценки экспертами вербальной и графической компетентности детей, количество знаков в транскриптах и их категориальный состав												
Ребенок		А.Д.	А.К.	А.М.	Ж.Л.	К.Ж.	К.М.	М.А.	С.П.	Т.И.	Х.Д.	
Вербальная компетентность		2	1	1	3	1	1	3	2	2	2	
Тип рисунка		2	1	3	2	2	1	3	2	3	3	
Кол-во знаков речи ребенка / речи других участников	Фотография	День 1 Фото	163 / 348	345 / 799	10 / 620	254 / 778	29 / 579	189 / 1473	375 / 1112	444/1287	224 / 789	292 /1582
		День 30 Беседа	0 / 389	53 / 517	121 / 415	166 / 130	99 / 218	70 / 140	254 / 251	132/374	112 / 109	40 /496
	Рисование	День 1 Рисунок	127 / 647	60 / 1098	75 / 612	423 / 791	114 / 1770	428 / 1419	1640/3247	900/6688	833/2673	1376/5302
		День 30 Беседа	27 / 94	100 / 217	29 / 48	231 / 147	51 / 199	26 / 499	124 / 135	61 / 44	165 / 117	28 /507
Категории речи ребенка	Фотография	День 1 Фото	4 пп	6пп	0 пп	2 пп	0 пп	3 пп	2 пп	5 пп	4 пп	1 пп;
			0 сп	0 сп	0 сп	2 сп	0 сп	1 сп	2 сп	2 сп	4 сп	0 сп
		4 дп	4 дп	0 дп	0 дп	0 дп	1 дп	5 дп	1 дп	3 дп	5 дп	
		1 пс	0 пс	0 пс	3 пс	1 пс	0 пс	4 пс	0 пс	0 пс	0 пс	0 пс
		День 30 Беседа	отказ	0 пп	0 пп	2 пп	6 пп	4 пп	0 пп	7 пп	4 пп	3 пп
	Рисование	День 1 Рисунок	0 сп	0 сп	0 сп	2 сп	0 сп	0 сп				
			2 дп	2 дп	0 дп	0 дп	0 дп	0 дп	11дп	0 дп	0 дп	0 дп
		0 пс	1пс	3 пс	0 пс	0 пс	0 пс	3 пс	0 пс	0 пс	0 пс	
		2 пп	1 пп	1 пп	7 пп	4 пп	4 пп	17 пп	6 пп	7 пп	11 пп	
		3 сп	1 сп	0 сп	2 сп	1 сп	1 сп	2 сп	1 сп	3 сп	1 сп	
День 30 Беседа	1 дп	0 дп	0 дп	4 дп	0 дп	0 дп	20 дп	5 дп	19 дп	14 дп		
	1 пс	0 пс	0 пс	2 пс	0 пс	0 пс	8 пс	5 пс	1 пс	11 пс		
	0 пп	0 пп	0 пп	5 пп	4 пп	0 пп	0 пп	0 пп	0 пп	отказ		
		2 сп	1 сп	0 сп	1 сп	0 сп	0 сп	1 сп	0 сп			
		0 дп	0 дп	0 дп	2 дп	0 дп	0 дп	4 дп	1 дп	5 дп		
		0 пс	0 пс	0 пс	0 пс	0 пс	0 пс	1 пс	0 пс	0 пс		

Обозначения: пп – перцептивный признак; сп – семантический признак; дп – динамический признак; пс – психологическое состояние

В соответствии с данными Маккензи и Вересова, развитие рисунка обогнало вербальную компетентность, так что двое детей на фоне низкой вербальной компетентности смогли создать фигуративные рисунки. Однако этот прогресс в рисовании избирательно связан с качеством автобиографического воспоминания. Сочетание цветного многофигурного рисунка с примитивной вербализацией (А.М.) не привело к выигрышу в воспроизведении. В то же время монохромный монофигурный рисунок (К.Ж.) уже оказался связанным с превосходящим фотографическое условие перцептивно насыщенным мнемическим результатом. Можно предположить, что мнемический эффект генерации от рисования действует на данном этапе развития ребенка только при более экономичном монофигурном рисовании. Создание многофигурной композиции, напротив, создает избыточную когнитивную нагрузку, оттягивая на себя дефицитные ресурсы и снижая продуктивность мнемических процессов.

В целом сформированность графической деятельности и вербальная компетентность неоднородно связаны с эффективностью включения фотографии и рисования в ситуацию первичной нарративизации опыта и, затем, в индивидуальное воспроизведение автобиографического воспоминания.

Авторы фигуративных рисунков со средней вербальной компетентностью показали наиболее однозначную поляризацию характеристик отсроченного воспоминания в соответствии с логикой средства кодирования, но также и максимальную пропорцию тотального забывания (А.Д. – условие фотографирования; Х.Д. – условие рисования), что затруднило сравнение между условиями. Все закодированные в условиях демонстрации фотографий воспоминания в данной подгруппе содержали ярко выраженный перцептивный компонент без упоминания признаков динамики и активности. И, наоборот, рисование при первичной вербализации эпизода показало отсроченную связь с признаками активности в нарративе, при отсутствии перцептивных признаков.

Так, С.П. вспоминает исключительно цветовые признаки объекта в условии фотографирования («Два вида павлинов. Белый и разноцветный. Разные, красивые. Яркие»). В то же время в её воспоминании об отрисованной в день прогулки бенгальской кошке присутствует признак активности («мощные зубы») и семантический признак вида («Она дикая кошка»). Аналогично, Т.И. вспоминает посещение скульптурной группы «Волшебные сапожки» с фотографированием как визуальную сцену («Сундуки были красивые. Они были нарядные»). При этом в отрисованном ранее воспоминании сделан акцент на активности в совокупности с обобщенными правилами использования объекта («Там были качели, на которые садятся двое, и они держатся рукой и ногами отталкиваются. Там была лесенка, чтобы залезть в парк. Там были турники... с которых меня папа сделал»). Х.Д. актуализировал фотографически опосредствованный эпизод предельно перцептивно («Он красный. Три динозавра. Весь красный»). В этой подгруппе в условии фотографирования через месяц в среднем воспроизведено 3 перцептивных признака, признаки активности отсутствуют. В условии рисования - при отсутствии перцептивных признаков наблюдалось в среднем 2 признака активности.

Низкий уровень вербальной компетентности в двух из четырех случаях сочетавшийся с доизобразительным уровнем рисования дал следующую картину. У К.М. в условии фотографирования наблюдается визуальный модус воспроизведения («Цвета там. Там было... Красный, тоже зелёный, белый и всё»). Воспоминание А.К. адресуется самому акту фотографирования («Лесенки там были. Поднимались мы и фоткались там»), но рисунка, представлявшего собой два смежных пятна бежевого и зеленого цветов, оказалось достаточно для включения семантического признака «чистоты». Посетивший те же локации А.М., вспоминает не вербализованный при кодировании телесный опыт пережитый в условии фотографирования, просто перечисляя элементы своего многофигурного рисунка во втором условии. У К.Ж., автора черно-белого схематичного монофигурного рисунка в обоих условиях доминируют признаки цвета и размера, однако, их больше в условии фотографирования.

Два участника, оцененные экспертами как обладающие высоким уровнем вербальной компетентности, в отличие от других детей, отсрочено вспоминали о своих прошлых психологических состояниях. Причем данный фокус был сильнее выражен после кодирования с рассматриванием фотографий. Кажется логичным допустить, что в силу высокого речевого развития психологические состояния означивались данными участниками в момент свершения эпизода, а затем легко актуализировались при рассматривании фотографии за счет факультативности проговаривания перцептивного компонента, который «и так видно» на снимке. Будучи закрепленными в беседе эти категории устойчиво воспроизводились через месяц. Воспоминание после отрисовывания эпизода было сконцентрировано на признаках активности с поправкой на индивидуальную выраженность данной тенденции в целом.

Так, Ж.Л. в обоих условиях концентрировался на своем интересе к объекту и на семантической информации: «Мне там запомнились клыки интересные. Меня мама сфотографировала с моржом. Мне понравилось в музее. И там такие животные были, такие интересные. Я вообще обалдел» (фотографирование); «Больше всего мне запомнился страус. Голова длинная и шея, и ноги длинные тоже. Бегают быстро и летать не умеет» (рисование). М.А. в целом явно фокусировалась на своих психологических состояниях и различных действиях: «Когда мама посадила меня на этот столб, там было очень страшно, такое чувство, как будто я сейчас упаду. И меня фоткали там. И я посмотрела вниз, и как будто я падаю уже вниз, и упаду и разобьюсь головой. И я упаду, и руками резко полечу» (фотографирование); «Мы там кидались с братом камушками. Там хотелось мне плавать, снять одежду и прыгнуть прямо в воду» (рисование). Как видно из процитированных транскриптов, воспоминания М.А. в обоих условиях описывали содержание за рамками наглядно изображенного, но условие фотографии активизировало описание психологических состояний, в то время как рисование поддерживало фокус на активности.

Выводы.

1. Включение в процесс совместного со взрослым создания нарратива о недавно пережитом эпизоде материальных средств запоминания в форме фотографии

и рисунка оказывает специфичное влияние и на сам ход диалога, и на характеристики отсроченного индивидуального воспоминания ребенка.

2. Процесс ретроспективного рисования провоцирует более интенсивное и координированное вербальное взаимодействие между ребенком и взрослым, чем диалог с опорой на фотографию. Отсутствие или инверсия данной закономерности отражает низкую чувствительность диады к логике используемого средства, что препятствует продуктивному запоминанию в обоих условиях.

3. Со временем различия в объеме вербальной продукции между условиями кодирования сглаживаются, оставляя категориальные «следы» способа опосредствования запоминания в отсроченном индивидуальном воспоминании ребенка.

4. Тип рисунка (доизобразительный, монофигурный, многофигурный) в зависимости от уровня вербальной компетентности ребенка различно предсказывают отсроченный мнемический эффект. При низком уровне вербальной компетентности доизобразительный и многофигурный рисунок связаны с забыванием. Монофигурный рисунок, напротив, повышает качество воспоминания. Среднему и высокому уровням вербальной компетентности сопутствует фигуративное рисование, представляющее собой символическую деятельность, реализуемую в моторных функциях. В связи с этим, в отсроченном воспоминании шире представлены выходящие за пределы наглядного содержания рисунка семантические знания и признаки активности.

5. Конструирование первичного нарратива об эпизоде с опорой на фотографию, вероятно, за счет возможности повторного восприятия и совместного со взрослым означивания фрагмента визуальной сцены приводит к повышению качества отсроченного индивидуального воспоминания ребенка в случае его низкой вербальной компетентности. В целом воспоминания, опосредствованные на стадии первичной вербализации фотографиями, насыщены перцептивными признаками на фоне сокращения интерпретационной составляющей. Причем, дети со средним уровнем вербальной компетентности актуализируют данные воспоминания скорее из позиции наблюдателя, как бы созерцая мысленным взором фотографию. В отличие от этого, детям с высоким уровнем вербальной компетентности свойственно вспоминать эпизод прошлого «изнутри», ретроспективно фокусируясь на прошлых психических состояниях.

Итак, проведенное нами пилотное исследование позволило сделать первые шаги в заполнении важной лакуны в понимании роли визуальных практик фотографии и рисования в онтогенезе феноменологически различных единиц автобиографической памяти. Мы получили эмпирические аргументы в пользу рассмотрения монофигурного рисунка как визуальной практики развития автобиографического рассказа. Обнаруженные феноменологические различия между фотографически и рисуночно опосредствованными воспоминаниями ставят проблему идентичности их функциональной нагрузки в психологическом репертуаре ребенка и, впоследствии, взрослого? Можно ли использовать направленное формирование воспоминаний «фотографического» и «рисуночного» типов для более оптимальной реализации функционального потенциала автобиографической памяти?

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. Экспериментальное исследование высших психологических функций // Леонтьев А. Н. Становление психологии деятельности: ранние работы / ред. А. А. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Е. Е. Соколова. – М.: Смысл, 2003. – С. 27–198.
3. *Мецзяков Б. Г., Моисеенко В. В., Конторина Е. В.* Параллелограмм развития памяти: не миф, но требует уточнения [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2008. – № 1. – С. 1–15. – URL: <http://psyanima.su/journal/2008/1/2008n1a3/2008n1a3.pdf> (дата обращения: 25.07.2022).
4. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
5. *Нуркова В. В., Масолова Г. Ю.* Характеристики воспоминаний о детстве и психологический облик взрослого [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2009/n4/Nurkova_Masolova.shtml (дата обращения: 25.07.2022).
6. *Нуркова В. В.* Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 4. – С. 22–30.
7. *Нуркова В. В.* Психология фотографии. Культурно-исторический анализ. – М.: Юрайт, 2019. – 473 с.
8. *Bencomo S.* Have children's drawings changed? A look at children's human figure drawings and perspective drawing in 2021/2022 [Электронный ресурс]: Master's thesis, Faculty of Art and Design, University of Lapland, 2022. – URL: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/65124/Bencomo_Sandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 25.07.2022).
9. *Bohn A., Bernsten D.* Life story development in childhood: The development of life story abilities and the acquisition of cultural life scripts from late middle childhood to adolescence // *Developmental Psychology*. – 2008. – Vol. 44, Issue 4. – Pp. 1135–1147. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1135>
10. *Butler S., Gross J., Hayne H.* The effect of drawing on memory performance in young children // *Developmental Psychology*. – 1995. – Vol. 31, Issue 4. – Pp. 597–608. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.4.597>
11. *Cleveland E. S., Reese E.* Maternal structure and autonomy support in conversations about the past: Contributions to children's autobiographical memory // *Developmental Psychology*. – 2005. – Vol. 41, Issue 2. – Pp. 376–388. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.376>
12. *Fivush R., Haden A. H., Reese E.* Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development // *Child Development*. – 2006. – Vol. 77, Issue 6. – Pp. 1568–1588. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>
13. *Fivush R.* The development of autobiographical memory // *Annual review of psychology*. – 2011. – Vol. 62. – Pp. 559–582. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131702>
14. *Fivush R., Habermas T., Waters T. E., Zaman W.* The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity // *International Journal of Psychology*. – 2011. – Vol. 46, Issue 5. – Pp. 321–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.596541>
15. *Habermas T., Negele A., Maye F. B.* “Honey, you're jumping about” – Mothers' scaffolding of their children's and adolescents' life narration // *Cognitive Development*. – 2010. – Vol. 25, Issue 4. – Pp. 339–351. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.08.004>
16. *Larkina M., Bauer P. J.* The Role of Maternal Verbal, Affective, and Behavioral Support in Preschool Children's Independent and Collaborative Autobiographical Memory Reports // *Cognitive Development*. – 2010. – Vol. 25, Issue 4. – Pp. 309–324. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.08.008>
17. *Mackenzie N., Veresov N.* How drawing can support writing acquisition: Text construction in early writing from a Vygotskian perspective // *Australasian Journal of Early Childhood*. – 2013. – Vol. 38, Issue 4. – Pp. 22–29. DOI: <https://doi.org/10.1177/183693911303800404>
18. *Nelson K., Fivush R.* The development of autobiographical memory, autobiographical narratives, and autobiographical consciousness // *Psychological reports*. – 2020. – Vol. 123, Issue 1. – Pp. 71–96. DOI: <https://doi.org/10.1177/0033294119852574>

19. *Nourkova V. V.* Cultural patterns in autobiographical memory of childhood: comparison of Chinese, Russian, and Uzbek samples // *PsyCh Journal*. – 2020. – Vol. 9, Issue 6. – Pp. 832–852. DOI: <https://doi.org/10.1002/pchj.375>

20. *Smirnov A. A., Istomina Z. M., Mal'tseva K. P., Samokhvalova V. I.* The Development of Logical Memorization Techniques in the Preschool and Young School Child // *Soviet Psychology*. – 1971. – Vol. 10, Issue 2. – Pp. 178–195.

21. *Van Meter P., Garner J.* The Promise and Practice of Learner-Generated Drawing: Literature Review and Synthesis // *Educational Psychology Review*. – 2005. – Vol. 17. – Pp. 285–325. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8136-3>

22. *Wang Q.* Relations of maternal style and child self-concept to autobiographical memories in Chinese, Chinese immigrant, and European American 3-year-olds // *Child Development*. – 2006. – Vol. 77. – Pp. 1794–1809. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00974.x>

23. *Wang Q.* Cultural pathways and outcomes of autobiographical memory development // *Child Development Perspectives*. – 2021. – Vol. 15, Issue 3. – Pp. 196–202. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12423>

24. *Wang Q., Doan S. N., Song Q.* Talking about internal states in mother-child reminiscing influences children's self-representations: A cross-cultural study // *Cognitive Development*. – 2010. – Vol. 25. – Pp. 380–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2010.08.007>

25. *Wesson M., Salmon K.* Drawing and showing: Helping children to report emotionally laden events // *Applied Cognitive Psychology*. – 2001. – Vol. 1, Issue 3. – Pp. 301–319. DOI: <https://doi.org/10.1002/acp.706>

26. *Woolford J., Patterson T., Macleod E., Hobbs L., Hayne H.* Drawing helps children to talk about their presenting problems during a mental health assessment // *Clinical child psychology and psychiatry*. – 2015. – Vol. 20, Issue 1. – Pp. 68–83. DOI: <https://doi.org/10.1177/1359104513496261>

27. *Wu Y., He Z., Jobson L.* Maternal reminiscing and autobiographical memory features of mother-child dyads in a cross-cultural context // *Child Development*. – 2020. – Vol. 91, Issue 6. – Pp. 2160–2177. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13430>

УДК 159.9.01

СУБЪЕКТИВНОСТЬ В ЕЕ ДИАЛЕКТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ

Овчинникова Татьяна Николаевна,

канд. психол. наук, психолог, преподаватель психологии,

Московский социально-гуманитарный институт,

Москва, Россия,

e-mail: tatjana.nik.ov@mail.ru

Аннотация. В работе представлены философско-психологические размышления над проблемами регуляции отношений человека с окружающим его миром, основанные на наблюдаемых в жизни фактах. Рассмотрение и анализ предлагаемого материала ведется в контексте диалектического подхода к изучению психики (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов), где человек представлен как живая саморазвивающаяся система. В работе предпринимается попытка осмысления и анализа опыта эмоциональной саморегуляции субъекта, которая осуществляется с позиций целостного диалектического подхода к изучению его психики. Анализ особенностей развития и способностей преобразования субъектом сложившейся ситуации путем ее переосмысления позволяет рассмотреть различия и особенности взаимоотношений и взаимодействий развивающегося субъекта с окружающей его средой в процессе жизнедеятельности.

Ключевые слова: диалектический подход, развитие, смысл, субъективность, социальная ситуация развития, причина, цель.

SUBJECTIVITY IN ITS DIALECTICAL DEVELOPMENT

Tatiana N. Ovchinnikova,

*Cand. Sci. (Psychology), Psychologist, Psychology Teacher,
Moscow Social and Humanitarian Institute,*

Moscow, Russia,

e-mail: tatjana.nik.ov@mail.ru

Abstract. This paper presents philosophical and psychological reflections on the problems of regulating human relations with the world around him, based on the facts observed in life. Consideration and analysis of the proposed material is conducted in the context of a dialectical approach to the study of the psyche (E. V. Ilyenkov, A. S. Arsenyev, V. S. Bybler, F. T. Mikhailov), where a person is represented as a living self-developing system. The paper attempts to comprehend and analyze the experience of emotional self-regulation of the subject, which is carried out from the standpoint of a holistic dialectical approach to the study of his psyche. The analysis of the peculiarities of the development and the ability of the subject to transform the current situation by rethinking it, allows us to consider the differences and features of the relationships and interactions of the developing subject with his environment in the process of life.

Keywords: dialectical approach, development, meaning, subjectivity, social situation of development, reason, purpose.

Рассматривая человека как *целостного*, постоянно *развивающегося* субъекта, следует иметь в виду, что его развитие происходит только при *постоянном взаимодействии* его с окружающим миром (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Э. В. Ильенков и др.). Особенности понимания такого *взаимодействия* и тот *смысл*, который, вкладывается авторами в это понятие, определяет основу подхода к пониманию развития субъекта.

Остановимся на этом понятии и проанализируем также концепции известных российских психологов и философов, где проблема *взаимодействия* человека с миром ставилась как основополагающая (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин). Впоследствии проблема эта стала решаться как *диалектическая* (Л. С. Выготский, Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.).

Несомненный интерес в этом смысле представляет понятие *социальной ситуации развития*, введенное Л. С. Выготским, дальнейшие попытки разнообразного толкования и преобразования которого можно наблюдать до сих пор.

Социальная ситуация развития определяется Л. С. Выготским как специфическая для каждого возрастного периода *система отношений* субъекта и социальной действительности, отраженная в его *переживаниях* и реализуемая им в *совместной деятельности* с другими людьми.

Понятие *социальной ситуации развития* было введено Л. С. Выготским как единица анализа *динамики* развития ребенка, т. е. совокупности законов, которыми определяются изменения психики ребенка *на каждом возрастном этапе*. Здесь, как утверждает автор, «самым существенным является *отказ от абсолютных показателей среды*; ребенок есть часть *социальной ситуации*, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через *переживание и деятельность* самого

ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря *переживанию* ребенка. Это обязывает к глубокому *внутреннему* анализу переживаний ребенка, т. е., к изучению среды, которое переносится в значительной степени *внутрь* самого ребенка, а не сводится к изучению *внешней обстановки его жизни.*» (курсив наш, 5, с. 178).

Отметим, что в основе *социальной ситуации развития* лежит *взаимодействие* целой системы отношений субъекта с окружающей его средой, которое впоследствии ученые-философы (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов) стали рассматривать как одну из основных характеристик *диалектического* подхода к изучению психического развития человека.

Согласно этой концепции, человек – это *целостный*, постоянно *развивающийся* субъект, развитие которого происходит только при *постоянном взаимодействии* его с окружающим миром (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Э. В. Ильенков и др.). Особенности понимания этого *взаимодействия* и тот *смысл*, который вкладывается авторами в это понятие, определяет основу подхода к развитию психики человека.

Рассмотрим теперь теории известных российских психологов, где проблема *взаимодействия* человека с миром ставилась как основополагающая (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), которая впоследствии, благодаря философскому анализу работ Л. С. Выготского, стала решаться как *диалектическая* (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов).

Сказанное нами подтверждает мысль Л. С. Выготского о том, что, при изучении особенностей развития ребенка психология недостаточно изучает его *внутреннее отношение* к окружающим людям, не рассматривает ребенка как *активного участника социальной ситуации.* Согласно утверждению Л. С. Выготского «развитие ребенка нельзя представить себе, как процесс, приводимый в движение и направляемый какими-либо *внешними* силами или факторами. Процесс детского развития подчинен своим собственным *внутренним* закономерностям. Он протекает, как *диалектический* процесс *самодвижения.*» [курсив наш, 5, с. 165].

Отметим, что в основе *социальной ситуации развития* лежит *взаимодействие* целой системы отношений субъекта с окружающей его средой, которое впоследствии стало рассматриваться как одно из основных характеристик *диалектического* подхода к изучению развития психики человека (Э. В. Ильенков, А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов).

В этом, как и в других суждениях Л. С. Выготского, выражена одна из основных идей *диалектического* подхода к развитию человека, позволяющая рассматривать психику в ее *целостности.* Суть этой идеи, как уже было сказано, сводится к тому, что изучение развития *целостной развивающейся психики* субъекта возможно *только* при рассмотрении психического развития человека *в единстве* с *окружающим* его *миром*, в процессе *взаимодействия* с ним. В философских исследованиях, направленных на изучение наследия Л. С. Выготского (А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Э. В. Ильенков, Ф. Т. Михайлов), было показано, что реализуемый Л. С. Выготским подход соответствует принципам *диалектики*, принятым

в философии, где одним из основных является принцип рассмотрения *развивающегося* субъекта в *единстве* его *взаимоотношений* и *взаимодействий* с окружающей средой.

Регуляция указанных *взаимоотношений* осуществляется субъектом в процессе *поиска* средств и методов, способствующих возможности их *выбора*, что проявляется, прежде всего, в *гибкости*, *вариативности* применяемых *средств поисковой активности*. Это является показателем довольно успешного владения субъектом соответствующими *логиками развития*, а также проявлением его способности к оперативной смене применяемой логики по мере необходимости, например, в связи с изменением окружающих его условий и обстоятельств, в связи с изменением *предмета деятельности*.

Двойственность мира, в котором живет человек, предполагает выделение в нем, помимо предметов *вещного* мира, также *живых, развивающихся* существ (людей, растений, животных), развитие которых происходит по другим законам логики, что требует с ними иного обращения.

Логика органических систем, характеризующая развитие всего *живого* и его способность к *порождению нового*, кардинально отличается от логики *механических систем*, свойственной *вещному* миру. Если в первом случае доминирует логика *целесолагания*, устремленная к *будущему, к цели*, способствующая *саморазвитию*, то во втором случае, - преобладает всем известная логика *причинно-следственных отношений*, характерная для *предметного вещного мира*, где *следствие* вызывает *причина*, а не *цель*.

Основываясь на положении С.Л. Рубинштейна о том, что «для человека, как личности, фундаментальное значение имеет сознание, не только, как знание, но и как отношение» [11, с. 314], попытаемся рассмотреть *процесс изменения* подобных *отношений*: например, *переосмысление* их человеком при необходимости в сложившихся условиях.

При этом следует учесть, что состояния души являются наиболее подвижными: это и *содержание*, и *процесс* (В.С. Библер), *субъективное* и *объективное* одновременно. То есть, можно сказать, что *постоянно осуществляется обновление рациональной и чувственной тканей сознания* в соответствии с *меняющимся* окружающим человека миром и его отношением к нему. Именно так мыслит субъект, стремящийся не просто *механически* действовать по правилам, но, пытающийся *прожить, прочувствовать* увиденное, обнаружив и отметив также *собственные изменения*, с целью понять *свой мир, самого себя*. Совершив какое-либо значительное действие, поступок, и ощутив в себе изменения, человек мысленно как бы *возвращается к себе, проживает и осмысливает* произошедшие в нем изменения.

В результате подобных процедур *переосмысления*, воздействующих на *саморегуляцию* субъекта, он оказывается способным не только управлять собственными действиями, своим поведением и эмоциональным состоянием, но и регулировать свой настрой. Понятие же *ведущей деятельности*, используемое как объяснительный принцип действий и поведения детей, оказывается продиктованным

особенностями **социальной** практики: ранний возраст, дошкольное детство, обучение в школе, делящееся на младший и средний школьный возраст и подростковое детство. Какова среда и ее условия, – такова и **ведущая** деятельность, играющая определяющую роль в развитии детей.

Таким образом, преодолевая трудные ситуации, человек открывает в себе новые силы и возможности.

Дальнейшее существенное изменение понимания **взаимодействий** субъекта с окружающей средой произошло в связи с привнесением в психологию и методической проработкой понятия **предметной деятельности** (А. Н. Леонтьев и сотрудники). Введенное понятие **предметной деятельности**, впоследствии трансформированное также в понятие **ведущей деятельности** (А. Н. Леонтьев и др.), использовалось при решении проблем психического развития ребенка, а также в *периодизации развития* психики детей (Д. Б. Эльконин) Созданный А.Н. Леонтьевым **деятельностный** подход к изучению психики человека позволил с большой точностью характеризовать осуществляемые субъектом действия, пути и возможности достижения **цели** деятельности, а также реализацию в ней имеющихся **мотивов**, структурируя их в **единое целое**, а также отыскивая **личностный смысл** и способы порождения новых **мотивов**.

Однако, в контексте этой теории **действующий** субъект оказывается, как бы в **страдательном залоге**, поскольку, согласно А. Н. Леонтьеву, развитие психики человека и становление его личности определяется именно **деятельностью** и ее особенностями. Таким образом, в рассуждениях автор ставит акцент не на **изменении возможностей** субъекта, а на характере и успешности осуществляемой им деятельности, выделяя ее приоритет, что продолжает в своих исследованиях Д. Б. Эльконин при изучении проблем обучения.

Понятие **ведущей деятельности**, трансформированное из понятия **предметной деятельности**, использовано Д. Б. Эльконым как **связующее звено** действующего субъекта с окружающим миром. По словам Д. Б. Эльконина «психическое развитие детей происходит в форме **усвоения**. Все, что появляется у детей в ходе их психического развития, в идеальной форме дано им в социальной действительности как источник развития и может стать их достоянием только через **усвоение**.» [курсив наш, 12, с. 212,].

Здесь мы видим попытку Д. Б. Эльконина, как бы «перекинуть мост» между ребенком и социальной средой, т. е., его попытку увязать, – **действие и противодействие**, – **акцию и реакцию**, – в единое **целое**. Это позволяет автору наделить **развивающуюся** психику ребенка несвойственным ей качеством **пассивности**, – вернее, **пассивного усвоения**, – которое, якобы, характеризует его действия в процессе осуществления **ведущей деятельности**.

Однако, понятие **ведущей деятельности**, имеющее «авторитарные» черты **предметной деятельности**, выполняет здесь роль **социальных** условий развития детей, которые диктуются принятыми в обществе правилами и нормами, характерными для определенных периодов их развития. А это, прежде всего, означает, что

действия эти стимулируются более всего **внешними**, социальными по своей природе, условиями, где акцент ставится на **усвоении** учащимися предложенного материала. **Порождение** же ими **собственных** знаний, – наряду с **мотивами**, **целью** и **поиском средств**, – остается в стороне.

Итак, подведем итог пониманию условий развития ребенка, которые лежат в основе **периодизации** развития детей (Д.Б. Эльконин), куда введены дополнительно уже охарактеризованные Л. С. Выготским еще 2 кризиса: **кризис 3-х лет**, когда происходит выделение двух сфер сознания, и **кризис подросткового возраста**, когда у детей возникает потребность **осмысления** всех тех **навыков**, которые они усвоили.

Из сказанного видно, что понятие **ведущей деятельности**, используемое как объяснительный принцип действий и поведения детей, оказывается продиктованным **особенностями социальной практики**: **ранний возраст**, **дошкольное детство**, **обучение в школе**, делящееся на младший школьный возраст, средний возраст и подростковое детство. Согласно Д.Б. Эльконину, какова **среда и ее условия**, – такова и **ведущая деятельность**, играющая **определяющую** роль в развитии детей.

Таким образом, **периодизация** детского развития выстроена Д. Б. Элькониным с опорой именно на **внешние (социальные) условия становления и развития** ребенка. Подмена же **социальной ситуации развития** (Л. С. Выготский) **внешними (социальными) условиями в периодизации** их развития выглядит как **акробатический этюд** переворачивания с ног на голову. А это способствует подмене **взаимодействия внешнего (социального) и внутреннего (субъективного) факторов** лишь **социально заданной обусловленностью**, превращенной как бы во «внутреннюю» **мотивирующую силу**.

В результате вместо **взаимодействия** указанных сфер сознания в сопровождении соответствующих им **логик**, - **логики причинно-следственных отношений** и **логики целеполагания**, - психическое развитие детей при **традиционном** обращении с ними происходит под воздействием **внешних** условий по **логике причинно-следственных** отношений, способствующей лишь **усвоению** предложенного материала и появлению новых **навыков**.

Таким образом, субъект, утратив свою **диалектическую сущность**, проявляющуюся в процессе **диалогического взаимодействия** сфер сознания (см. «диалог» В.С. Библера [7]), – утрачивает также **диалогическую** способность **общения с самим собой**, понимание **самого себя** (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.). А это превращает человека в **функционально** действующего субъекта, практически, не способного к **самоопределению**, **самовыражению**, **самореализации**, стремящегося, скорее, к **самоутверждению с желанием выглядеть** определенным образом.

Следующий шаг в решении проблемы **взаимодействия** субъекта с окружающей средой был сделан В. В. Давыдовым, который, начиная практическую работу школы **развивающего обучения** совместно с Д.Б. Элькониним. Авторы реализовали в процессе обучения метод **самодетерминации**, позволяющий детям **активно**

встраиваться в осуществляемую ими деятельность, порождая самостоятельно знания, умения и навыки и формируя у них отношение к *самим себе* в процессе осуществления деятельности.

В. В. Давыдов при анализе своих исследований уделял большое внимание понятию *идеального*. Опираясь на работы Э. В. Ильенкова, который, по словам В. В. Давыдова, показал, что «понятие *идеального* внутренне присуще тому материализму, который *последовательно* опирается на *диалектику*.» [курсив наш, б, с. 480]. Подход В. В. Давыдова к проблемам *развивающего* обучения заключается в *диалектическом* понимании процесса развития детей при освоении ими различий в отношении к познаваемому: он видел его, прежде всего, в *преодолении противоречий* в процессе усвоения знаний.

Этот новый для практической психологии *диалектический* подход к обучению как бы пробивается сквозь общепринятую теорию деятельности. (Следует учитывать, что в середине XX века, когда В. В. Давыдов создавал свою школу, господствовала *марксистская идеология*, где принцип «бытие определяет сознание» следовало воспринимать, акцентируя мысль на *бытии*, порождающем *сознание*). Возникает своего рода *борьба между «внешним» и «внутренним», или иначе*, - логикой *причинно-следственных отношений* и логикой *целесолагания*, которые характеризуют выделенные сферы сознания человека: *каждая по-своему* [1; 3; 6; 8; 9].

В исследованиях В. В. Давыдова мы можем наблюдать формирование и внедрение *диалектического* подхода в практику обучения, которое постепенно как бы раздвигает «рамки» изначально принятой концепции А. Н. Леонтьева, имеющей особые достоинства. Последние состоят в том, что они позволяют структурировать, анализировать и описывать характер и особенности выполняемой субъектом деятельности. (Подтверждение этой мысли можно найти в высказываниях В. В. Давыдова, который в ответ на вопрос о том, в контексте какого подхода ведутся его исследования, отвечал, что исследования эти осуществляются в контексте *деятельностного* подхода.)

Такая «социально заданная обусловленность, превращенная во *внутреннюю* мотивирующую силу» в процессе *развивающего* обучения, позволяет автору в своей концепции реализовать на практике тот характер *взаимодействия* учащихся со школьной средой, который очень близок (по своему пониманию *процесса развития* субъекта) понятию *социальной ситуации развития* Л. С. Выготского. Особую роль здесь играет развитие *субъективной сферы* учащихся, приводящее при решении ими *самостоятельно* поставленных задач к постепенному становлению у них *собственных целей* в процессе *самовыражения*. (И, хотя эти *цели* не всегда осознаются детьми, они имеют большое значение для их развития.)

Теперь немного уточним понимание В. В. Давыдовым особенностей *взаимодействия* ребенка с *окружающим миром*. Согласно положениям теории *развивающего* обучения, «движущие силы развития заключены в том противоречии, которое содержится в процессе усвоения ребенком *общественно-мотивационной* и *предметно-операционной* сторон действия.» [курсив наш б, с.461]. Таким образом, понимание *взаимодействия* субъекта с окружающим миром имеет несколько

иной оттенок, нежели у Д. Б. Эльконина. В контексте понимания В. В. Давыдовым это *взаимодействие* заключается как бы в *противоборстве* двух различных сфер, - *смысловой* и *предметно-операционной*. Так, например, он поддерживал мысль Д. Б. Эльконина о *человеческой* и *вещной* направленности в активности детей. Так, В. В. Давыдов отмечает, что «Д. Б. Эльконин специально выделял в человеческом действии две его стороны, усвоение которых проходит по *разным закономерностям* и даже в различные возрастные периоды.» [*курсив наш*, 6, с. 461]. Здесь очень важна мысль В. В. Давыдова о том, что действия детей, направленные на освоение *человеческих* и *вещных* отношений, имеют *разные закономерности*. Таким образом, В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин впервые обратили внимание на различия в развитии *вещных* и *человеческих* отношений детей на разных возрастных этапах их развития.

Однако, дальнейшего развития эта очень важная мысль в психологии до сих пор не получила, если не считать философские исследования сотрудников лаборатории Э. В. Ильенкова (А. С. Арсеньев, В. С. Библер, Ф.Т. Михайлов и др.), организованной В. В. Давыдовым в ПИРАО с целью более глубокого изучения *философских* вопросов *взаимодействия* человека с окружающей средой в наследии Л. С. Выготского, – которые, несмотря на их актуальность и значимость, остаются до сих пор в стороне.

Возможный вариант понимания *взаимодействия* человека с окружающим миром мы хотим предложить, опираясь на некоторые положения Л. С. Выготского, а также на философские основы *диалектического* подхода к изучению развития психики субъекта, получившие начало своей практической реализации в теории *развивающего* обучения.

Прежде всего, следует обратить внимание на известный факт *диалектической* философии, что *логика развития вещного* мира кардинально отличается от *логики развития человеческих отношений*, которым соответствуют логика *механических* и логика *органических систем* [1; 3; 4 9]. На наш взгляд, именно это положение лежит в основе мысли, высказанной авторами школы *развивающего* обучения о различиях в ориентации детей на *вещные* и *человеческие* отношения в периодически меняющихся этапах их развития (Д. Б. Эльконин, Давыдов В. В.).

Поскольку человек *целостен в своем постоянном развитии*, и развитие это происходит при постоянном *взаимодействии* его с окружающим миром (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Э. В. Ильенков, В. С. Библер, Ф. Т. Михайлов и др.), необходимо в понятие *взаимодействия* изначально заложить *диалектическую* основу его развития (Л. С. Выготский).

Суть ее состоит в применении процесса *взаимодействия* психики субъекта с миром, к отражающемуся *во взаимодействии* сфер сознания процессу (и зафиксированному Л. С. Выготским) в понятия *социальной ситуации развития*. Основу такого *процесса развития*, в отличие от *ведущей деятельности*, характеризующей лишь *социальные условия в процессе развития*, следует рассматривать как *взаимодействие* субъекта с окружающей средой в *единстве* их *субъект-субъектных* и *субъект-объектных* отношений, способствующих его *гармоничному* развитию в *процессе их взаимодействия*.

Гармоничным развитием мы называем *равноправное и равноценное* выделенных сфер сознания (деятельности) субъекта в их *взаимодействии*. В жизни же этот *двуединный* процесс существует в тесной *взаимосвязи* между ними: в форме некоторой *пульсации отношений*, порождая и изменяя, как *субъективную*, так и *объективную* реальность в процессе их *взаимодействия*. Все зависит от того, какая из них, - *субъективно-личностная* или *операционально-техническая*, а иногда, даже и *функциональная*, - сторона в жизнедеятельности человека является доминирующей. [9, 10].

Подобный *двойственный* стиль жизни человека, являясь как бы «зеркалом» *двойственности* того мира, в котором он живет, способствует его более успешной *адаптации* к условиям, а также *личностному* развитию, которые при традиционном обучении и, соответственно, при традиционном понимании *адаптации*, имея разную природу, совпадать не могут.

Список литературы

1. Арсеньев А. С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001. – 592 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
3. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
4. Библер В. С. Самостоянье человека. – Кемерово, 1993. – 96 с.
5. Выготский Л. С. Лекции по педологии. – Ижевск, 1966. – 303 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М., 1986. – 542 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
8. Ильенков Э. В. Философия и культура. – М.: Политиздат, 1991.
9. Овчинникова Т. Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психотерапия. – 2013. – № 4. – С. 63–70.
10. Овчинникова Т. Н. Саморегуляция и психосоматика // Психотерапия. – 2011. – № 7. – С. 70–75.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 253–412.
12. Эльконин Д. Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 212–220.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Огольцова Елена Геннадиевна,
канд. пед. наук, доктор PhD,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: cmaffia@mail.ru

Аннотация. В статье представлено описание программ для компьютерной поддержки. Использование данного ресурса в учебном процессе преподавания непрофильных дисциплин в технических вузах позволяет добиться качественных изменений в процессе профессионального воспитания студентов и активизации процесса обучения. Данные программы были адаптированы в образовательном пространстве ряда российских и казахстанских вузов.

Ключевые слова: программы для информационного сопровождения, профессиональное воспитание, учебно-методическое обеспечение.

**THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF STUDENTS
OF TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS WHILE
STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES**

Elena G. Ogoltsova,
Cand. Sci. (Pedagogy), Dr PhD,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: cmaffia@mail.ru

Abstract. The article presents a description of programs for computer support. The use of this resource in the educational process of teaching non-core disciplines in technical universities makes it possible to achieve qualitative changes in the process of professional education of students and the activation of the learning process. These programs have been adapted in the educational space of a number of Russian and Kazakh universities.

Keywords: programs for information support, professional education, academic provision.

Согласно стремлению к социально-экономическому улучшению современных государств, задачей профессионального просвещения является организация действенно работающего всенационального прототипа подготовки специалиста, который будет построен на достойном качестве, учитывающем запросы общества и современной промышленности в заинтересованном и качественном исполнении

своих профессиональных обязанностей. Например, высшее техническое образование должно обеспечивать подготовку конкурентоспособных специалистов, способных решать задачи обеспечения технологического суверенитета страны. В этом контексте одной из основных задач подготовки технических специалистов будет – рост мотивации у обучающихся в приобретении квалифицированных знаний, приобретении профессиональных навыков.

До недавнего времени, основная задача образовательного и воспитательного потенциала профессиональных учебных заведений была посвящена подготовке специалиста, отвечающего, прежде всего, производственным ожиданиям, а развитие его личностных (субъективных) качеств отходило на второй план. Современное развитие экономики и промышленности наглядно демонстрирует повышенные требования к интеллектуальному и творческому содержанию производства и это определяет повышенное внимание к вопросу гуманитаризации и гуманизации современного технического образования.

Теоретико-методологическими основами данного вопроса выступают положения следующих отечественных и зарубежных ученых [2]:

- культурно-историческая теория (Л. С. Выготский), в которой раскрывается связь обучения и развития;
- теория деятельности (С. Л. Рубинштейн), рассматривающая ее как субъектную деятельность;
- теория деятельности, сознания и личности (А. Н. Леонтьев);
- идеи гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс), раскрывающие категории самоактуализации, фасилитации;
- положения личностно ориентированного образовательного процесса (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, А. В. Петровский, И. С. Якиманская).

Таким образом, одной из основных задач высшего учебного заведения (наряду с получением профессиональных компетенций) является воспитание граждан, социально активных, творческих, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений. Данные маркеры соответствуют понятию «профессиональное воспитание».

Профессиональное воспитание будущих специалистов, на наш взгляд, предполагает под собой: заинтересованность в своей профессии, осознании ее значения и ценности для развития общества и государства, готовность нести ответственность за принятие профессиональных решений, осознание себя причастным к профессиональному сообществу. Именно эти составляющие и приводят к положительной динамики в процессе профессионального воспитания в техническом вузе.

Задача информатизации образовательной среды в высших образовательных организациях, в большей степени, актуальна именно для технических вузов. Ведь именно на будущих выпускников этих вузов ложится ответственность в обретении нашим государством технологического суверенитета. Разработка информационного контента для технических учебных организаций трудоемкий и наукоемкий

процесс. В нем участвует целый ряд специалистов: педагоги-психологи, специалисты профильной направленности (по профилю контента), программисты, компьютерные дизайнеры.

Современные высшие образовательные организации большое внимание уделяют развитию процесса профессионального воспитания, т.к. необходимыми условиями конкурентоспособности будущего выпускника являются: мотивированность в получении качественных знаний и умений, осознание своей приобщенности к профессиональному сообществу, готовность к принятию профессиональных решений и т.д. Кроме того, одним из обязательных условий подготовки качественного специалиста является необходимость гуманитаризации технического образования. Реализация этих задач возможна при участии блока гуманитарных дисциплин в развитии процесса профессионального воспитания в технических вузах [1].

Для активизации данного процесса возможно использование информационных программ для компьютерной поддержки. Цель данной работы: рассмотреть возможность применения данной программы для качественных изменений в процессе профессионального воспитания в техническом вузе при изучении блока гуманитарных дисциплин.

Для получения качественных изменений в процессе профессионального воспитания необходимо внедрение в учебный процесс вариативной части гуманитарных дисциплин, ряда педагогических условий. Одним из обязательных педагогических условий является внедрение в учебный процесс программ для компьютерной поддержки которые в своем содержании гармонично объединили содержание гуманитарной дисциплины и особенности будущей профессиональной деятельности студента. Примерами таких программ могут являться: «История становления и развития горно-обогатительного комплекса», «Зарождение и развитие архитектурного искусства и строительства с древнейших времен до конца XVIII века» и т.д.

Перечисленные программы, помимо образовательных задач, способствуют организации самоконтроля со стороны студента: приступить к изучению следующей темы студент может только набрав не менее 60% правильных ответов по предыдущей (иначе ему рекомендуется вернуться к изучению предыдущего материала). Еще одним плюсом является возможность работать с программами для компьютерной поддержки в удобное для студента время, в комфортном темпе (что в полной мере стало актуально в период расцвета использования дистанционных форм обучения).

Применение созданных программ возможно как для самостоятельной работы студентов, так и для аудиторной работы, в рамках семинарских занятий. Получение качественных изменений наблюдается за счет большей вовлеченности студентов в процесс получения знаний, приобретение профессиональных качеств за счет обстановки заинтересованности, поиска.

Использование данных программ для компьютерного сопровождения в рамках изучения гуманитарных дисциплин способствует развитию профессионального воспитания студентов. Это выражается в:

– развитие интереса к будущей профессии (через изучение истории становления и зарождения, перспективами ее развития);

– формирование ответственности за профессиональные действия (через возможность участвовать в организации процесса обучения);

– развитие мотивации к получению качественных профессиональных знаний (через необходимость использовать профессионально ориентированную литературу).

Апробация программ для компьютерного сопровождения для положительной динамики в процессе профессионального воспитания была проведено в: Новосибирском государственном техническом университете и Карагандинского технического университете (Казахстан). Для этого были разработаны и внедрены в учебный процесс следующие программы: «История становления и развития горно-обогатительного комплекса», «Зарождение и развитие архитектурного искусства и строительства с древнейших времен до конца XVIII века», «История становления и развития горного дела и металлургии в России и Казахстане», «Социология и психология технического труда», «Социальные инвестиции и социальная ответственность бизнеса», «Философия техники».

В качестве образца, продемонстрируем работу компьютерного ресурса «История становления и развития горно-обогатительного комплекса».

На первой странице студенты получают информацию о предназначении ресурса, авторах. Далее следует перечисление предложенных тем и содержания самой программы. Так же представлено предисловие, цель которого, определить значимость данной программы в профессиональном становлении обучающегося.

Следующий раздел – профессионально-ориентированные, проблемные лекции (рис. 1).

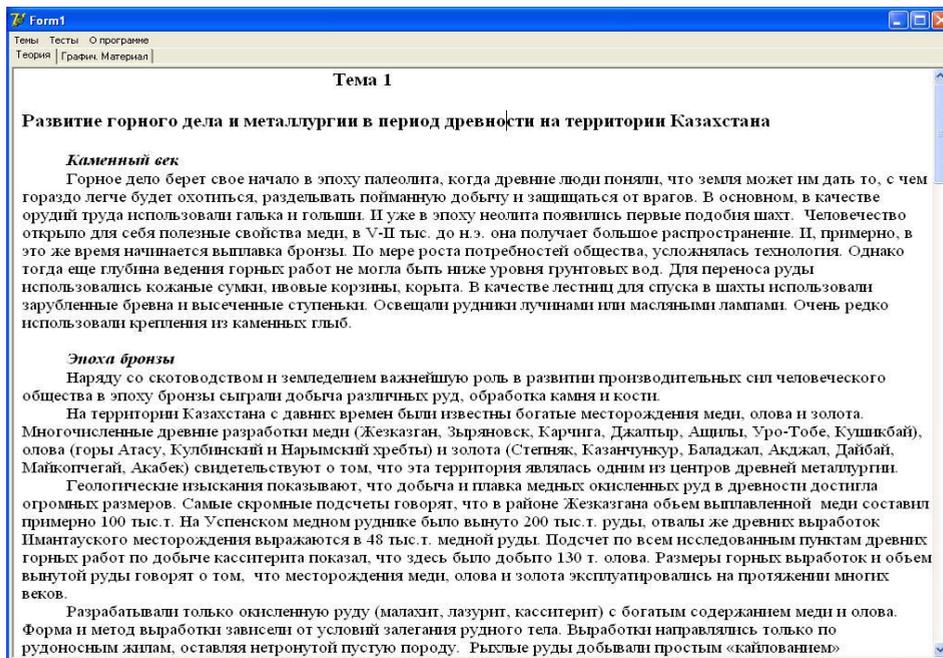


Рис. 1. Пример изложения лекционного материала в программе для компьютерного сопровождения

Каждую лекцию сопровождает раздел, который содержит схемы и таблицы по теме. Данная структура изложения материала способствует развитию у студента заинтересованности к получению профессионально значимых знаний.

Возможность использовать программу в удобном для студента режиме (в удобное время, в комфортном темпе), способствует развитию самоконтроля, формированию ответственности за получение качественных знаний и профессиональных навыков (рис. 2 и 3).

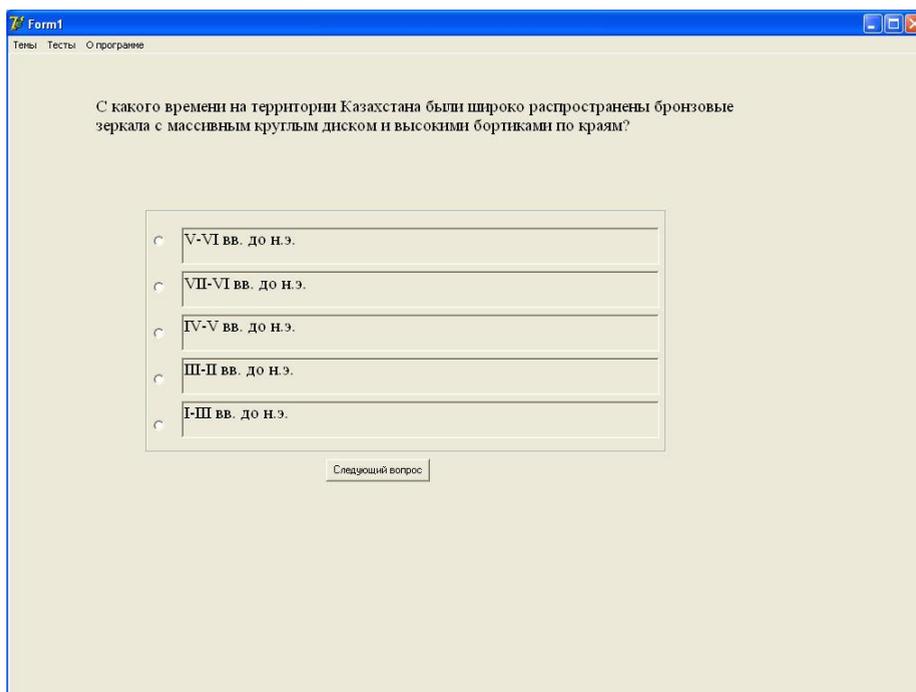


Рис. 2. Пример автоматизированных тестовых заданий для самоконтроля

Так же, данные программы содержат перечень примерных тем, для выполнения самостоятельных исследовательских проектов. Предложен список обязательной и рекомендованной литературы.

Необходимо отметить, что данные программы для компьютерной поддержки не призваны заменить собой традиционные учебные источники, а служат дополнением к ним.

На все программы для компьютерной поддержки получены свидетельства о государственной регистрации объекта интеллектуальной собственности. Результаты их внедрения представлены в публикациях различного уровня [3]. Данные результаты позволили сделать вывод: программы для компьютерного сопровождения положительно влияют на процесс профессионального воспитания. Это стало возможным благодаря профессионально-ориентированным проблемным лекциям, участием самих студентов в организации процесса обучения. Данные программы

направлены на вовлечение студента в процесс получения качественных профессиональных знаний и навыков, наделяют его ответственностью за процесс обучения в целом.

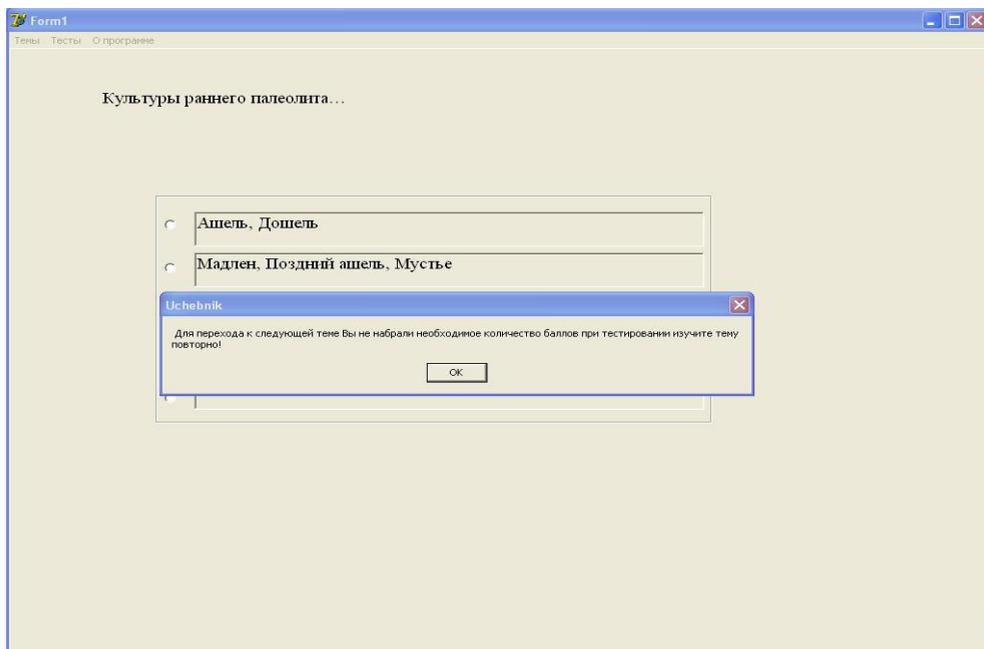


Рис. 3. Пример автоматизированного рубежного контроля по изученной теме

В результате внедрения в учебный процесс программ для компьютерной сопровождения наблюдаются качественные изменения в процессе профессионального воспитания студентов при изучении непрофильных дисциплин, которые выражаются в увеличении количества студентов с позитивным мышлением по отношению к профессиональной области, в принятии общественной миссии в рамках выбранной профессии, в восприятии уровня ответственности за решения, принимаемые в профессиональной сфере, а также восприятию себя в качестве субъекта профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Буянова Г. В. Основные направления воспитательной деятельности в системе современного высшего образования // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 37–50. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.1.3>
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1996. – 278 с.
3. Егоров В. В., Портнов В. С., Огольцова Е. Г. Forming professional competences at mining students when studying humanities // Науковий вісник НГУ. – 2016. – № 3. – С. 135–139.

**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКИХ МАСТЕРСКИХ:
РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Петухова Ирина Александровна,
*канд. психол. наук, проф.,
проф. кафедры общей психологии,
Институт психологии им. Л. С. Выготского;
Российский государственный гуманитарный университет,
Москва, Россия,
e-mail: iapt@mail.ru*

Аннотация. Анализируются возможности реализации принципа развивающего обучения на примере предложенной автором инновационной формы учебной работы, получившей название «Учебно-творческие мастерские». Формулируются основные принципы построения мастерских и приводятся конкретные примеры различных форм их реализации. При проведении мастерских автор использует разнообразные возможности цифровых сред в целях формирования личности будущего профессионала-психолога.

Ключевые слова: учебно-творческая мастерская, учебно-профессиональная деятельность, субъект, личность, развитие, цифровые технологии.

**DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL
CREATIVE WORKSHOPS: EXPANDING THE DEVELOPMENT
OPPORTUNITIES OF THE SUBJECT
OF EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITY**

Irina A. Petukhova,
*Cand. Sci. (Psychology), Prof.,
Prof. of the Department of General Psychology,
L. S. Vygotsky Institute for Psychology;
Russian State University for the Humanities,
Moscow, Russia,
e-mail: iapt@mail.ru*

Abstract. The possibilities of implementing the principle of developmental learning are analyzed on the example of the innovative form of educational work proposed by the author, called “Educational creative workshops”. The main principles of building such Workshops are formulated and specific examples of various forms of their implementation are given. When conducting workshops, the author uses various possibilities of digital environments in order to form the personality of a future professional psychologist.

Keywords: educational creative workshop, educational professional activity, subject, personality, development, digital technologies.

Суть проблемы, с которой ежегодно сталкивается преподаватель начальных курсов высшей школы, состоит в том, что человек со студенческим билетом может не быть студентом. Студентом нужно стать, или, как нам говорил А.Н. Леонтьев, «выделаться». Наличие студенческого билета и «посещаемость» лекций/семинаров позволяет обозначить социальное место человека. С психологической точки зрения студентом может быть назван *активный субъект* совместно-распределенной учебно-профессиональной деятельности. Главным, или смыслообразующим мотивом этого субъекта является освоение некой совокупности профессиональных компетенций как части профессиональной культуры, транслируемой преподавателем. Мотивом деятельности преподавателя не является передача студенту определенного объема профессиональных знаний, умений и навыков. Знания должны быть распрямлены и интериоризованы активным субъектом учебно-профессиональной деятельности самостоятельно. Только при этом условии студент может выстраивать индивидуальную систему профессиональных знаний, которые не «сдаются» им на соответствующем экзамене, а становятся надежным фундаментом его будущей профессиональной деятельности. В противном случае они так и останутся знаниями самого преподавателя, экстериоризованными в виде красивых, хорошо структурированных слайдов его лекционных презентаций. Иерархически главным, смыслообразующим мотивом деятельности преподавателя является трансляция профессиональной культуры. Но только в том случае, когда этот мотив *встречается* с тем, «ради чего» пришел в аудиторию студент, рождается искомая совместно-разделенная деятельность, качественное единство которой задает общий для всех со-участников данной деятельности мотив. В контексте этой коллективно-распределенной деятельности происходит взаимодействие студента как «психологического ребенка» с преподавателем как «психологическим взрослым». Преподаватель активно и непосредственно воздействует на своих студентов не только на уровне «интеллект-интеллект», но и на более глубоком и деликатном уровне «личность-личность». При этом интересы, оценки, предпочтения, жизненная позиция, ценностные ориентации преподавателя интериоризируются его учениками вместе с презентуемым предметным содержанием. В этом мы видим особую ответственность преподавателя перед своими студентами.

Подчеркнем главное: только при условии «*встречи*» основного смыслообразующего мотива преподавателя с основным смыслообразующим мотивом студента (соответственно, трансляция и присвоение, экстериоризация и интериоризация профессиональной психологической культуры) постепенно происходит преобразование студенческой группы с присвоенным ей определенным номером в уникальную «*учебно-профессиональную общность*». Это введенное нами понятие учебно-профессиональной общности содержательно согласуется с положениями яркого представителя давидовской школы культурно-деятельностного подхода в психологии В.В. Рубцова об образовательной среде как некоей *общности*, которая характеризуется взаимодействием ребенка со взрослыми и с другими детьми, процессами взаимопонимания, коммуникации и рефлексии, а также историко-культурным компонентом.

Преподаватель имеет в своем распоряжении такие традиционные, зафиксированные в его учебной нагрузке и отраженные в расписании формы работы, как лекции и семинары. Во многом «благодаря» «ковидным» ограничениям и онлайн режиму проведения занятий при проведении лекций широко используются презентации. Тщательно структурированные слайды отражают «смысловые вехи» (по Н. И. Жинкину) в изложении знаний преподавателя и могут стать опорой для студента в его самостоятельной работе над соответствующей темой, ориентиром в процессе построения индивидуальной смысловой системы психологических знаний, как средств и способов его будущей профессиональной деятельности. Семинары строятся на принципах субъект-субъектного общения, когда студент имеет возможность задать возникшие у него вопросы, обсудить непонятные ему тексты, что-то уточнить для дальнейшего самостоятельного продвижения в освоении учебного материала, предложить собственную трактовку изученных им текстов или результатов исследований и т.д.

Новой формой учебной работы стали для меня Учебно-творческие мастерские, в основу которых положены два принципа. Первый принцип состоит в том, что темы Мастерских строго соотносятся с программой и соответствующими темами фундаментальной общепрофессиональной четырех семестровой учебной дисциплины «Общая психология». В программу целостного курса общей психологии входят три раздела: «Введение в общую психологию», «Человек как субъект деятельности», «Человек как субъект познания». За создание концепции этого уникального целостного курса ее автор – профессор В.В. Петухов – был удостоен «Ломоносовской премии» - высшей награды для преподавателя МГУ им. М.В. Ломоносова. В своей работе я реализую эту уникальную концепцию, наполняя ее новым содержанием и используя разнообразные формы совместно-разделенной деятельности. Второй принцип состоит в том, что темы Мастерских выходят за рамки планов семинарских занятий с их строгими контрольными вопросами, касающимися качества сформированных у студента когнитивных компетенций. Они имеют более широкие возможности, поскольку направлены на формирование профессиональных личностных компетенций будущего психолога, на развитие адекватной мотивации студента как активного субъекта учебно-профессиональной деятельности.

В течение последних лет мною апробированы различные формы проведения Мастерских [4]. Так, на начальных этапах вхождения студента в профессиональное психологическое пространство целесообразно использование невербальных творческих заданий типа «Мое дерево психологии». Эта работа содержательно опирается на материал первой темы первого раздела целостного курса общей психологии, а именно: «Отрасли научной психологии и критерии их классификации». Студенты увлеченно рисуют само дерево – с корнями, стволом, ветвями и отходящими от них маленькими веточками, с только намечающимися почками, с листьями и плодами. И где-то в ветвях этого фантазийного дерева или прямо под ним они помещают себя (в виде белки, мышки, кошки, человека). Опираясь на выполненные дома в различных техниках рисунки (акварель, масло, карандаш, компьютерные технологии, др.), мы анализируем продукт их деятельности, распредмечиваем его.

Например, в ходе обсуждения затрагиваются следующие темы: какой путь мне предстоит пройти к намеченной цели; можно ли получить желаемый результат, не прилагая к этому личных усилий; можно ли просто отсидеться в дупле и получить адекватное представление об избранной профессии, т.п. Сами того не осознавая, студенты проходят своеобразный проективный личностный тест и охотно вовлекаются в обсуждение полученных результатов, что чрезвычайно важно именно на первых этапах долгого и трудного пути в профессию.

Уже устоявшейся формой проведения Мастерских стал «Психологический киноклуб». Суть: студенты получают задание посмотреть рекомендованный художественный фильм и написать творческое эссе, ориентируясь на заранее сформулированные преподавателем ключевые вопросы. Так, студенты первого курса искали причины образования бессознательного аффективного комплекса у Марни – героини одноименного фильма А. Хичкока. Студентам второго курса было предложено проанализировать работу психоаналитика и обсудить этические нормы взаимодействия психотерапевта с пациентом, опираясь на детективный сюжет психологически безупречного фильма А.Хичкока «Заворожённый». Прекрасные авторские эссе становятся основой для проведения дискуссии, в которой преподаватель выступает в роли модератора. Замечу, что найти эти и другие фильмы в интернете не составляет большого труда. Кто-то из студентов копирует этот фильм на свой компьютер, кто-то вовлекает в просмотр фильма своих родных, кто-то разделяет удовольствие от этой деятельности с друзьями и одногруппниками так, что в эссе отражаются результаты дискуссий, возникших по ходу просмотра фильма.

Третья форма проведения Мастерских представляют собой группу заданий, выполнение которых связано с работой студента с ядром (по А.Н. Леонтьеву) собственной мотивационной сферы. Предложенные преподавателем задания направлены на осознание смыслообразующих мотивов и мотивов-стимулов, на различение истинных мотивов и мотивировок, на осознание тех изменений, которые происходят (или уже произошли) в иерархии мотивов при переходе с первого на второй курс обучения. При этом особое внимание уделяется возможностям метода наблюдения (и самонаблюдения) за эмоциональными и поведенческими сопроводителями успешности реализации мотива деятельности с уточнением ответа на вопрос о реальном предмете этой деятельности. Например, тема «Ради чего я выбрал профессию психолога» продуктивно и страстно обсуждалась в первом семестре после освоения программной темы «Основные положения общепсихологической теории деятельности». Важным результатом анализа творческих эссе стало понимание того, что ответ «ради того, чтобы помогать другим людям» является скорее мотивировкой, защитной маской, социально желательным ответом, некой универсальной формулой без понимания ее содержательного наполнения. Тема «Рефлексия и ретрофлексия индивидуального мотивационного профиля» была предложена тем же студентам на втором курсе, и работа над нею позволила обнаружить существенные изменения в строении их личностного мотивационного ядра [3]. Результаты

данной работы удивили студентов и порадовали преподавателя, поскольку показали реальные результаты изменения, развития личности субъекта будущей профессиональной деятельности.

Особое место в Мастерских занимают темы, связанные с реальными событиями в стране и мире, в индивидуальной жизни студентов, с переменами в образовательном процессе. К таким темам можно отнести, например, следующие: «Плюсы и минусы дистанта в школе и в Университете», «Плюсы и минусы дистанта на первом и на втором курсе – сравнительный анализ», «Долгожданная Встреча наяву – teambuilding», «Как я провел ковидный семестр - открытие мною меня». В процессе разработки этих и подобных тем студенты получают возможность сформулировать трудности, с которыми они встретились, поделиться с другими и послушать, как их одноклассники решают сходные проблемы. Оказалось, что даже в самых трудных ситуациях можно найти позитивные возможности для познания себя и для собственного личностного роста. В этой форме работы видится хороший психотерапевтический потенциал.

Следующая форма проведения Мастерских – это онлайн участие студентов в работе научных конференций. Студент имеет возможность предварительно ознакомиться с программой конференции (преподаватель помогает в этом своими комментариями), выбирает секцию (или секции), прослушивает несколько докладов, имеет возможность писать свои вопросы и комментарии в чате. Завершающим этапом является работа студента над творческим эссе по заинтересовавшей его проблеме. В этих эссе студенты отмечали, что прочувствовали свою «взрослость», причастность к Большой Психологии, что хотели бы на более регулярной основе принимать участие в серьезных психологических форумах (обещание открыть им онлайн-доступ к Новосибирскому Международному конгрессу - 2022 они уже получили).

Важное место в работе Мастерских занимает сочинение самими студентами (в тайне от преподавателя и от одноклассников) сценариев и постановка коротких и неназойливо костюмированных спектаклей-сенок, которые тематически связаны с содержанием программы курса Общей психологии. Например, мини-спектакль «Доктор Кто в гостях у Леона Фестингера» позволил освоить тему исследования когнитивного диссонанса легко, с удовольствием и показать хорошие результаты в последующей контрольной работе.

Не так давно арсенал Мастерских пополнился двумя формами работы, которые тесно связаны с цифровизацией образовательного процесса и жизни современного общества. Первая – это «ПСИ-кроссворды», т.е., кроссворды, посвященные конкретной теме программы курса Общей психологии. Цифровые формы кроссвордов извлекаются из недр интернета, а наполнение этих форм конкретным содержанием производится самими студентами, которые работают группами и сохраняют в тайне свой «ключ». Каждая группа составляет свой кроссворд, например, по теме «Психология эмоций». На всякий случай «ключ» студенты сверяют с преподавателем, что несколько их не смущает и никак не умаляет ценность проделанной

работы. Листочки с кроссвордом распечатываются для других групп студентов, которые сочиняют свои варианты. Сдвигаются-раздвигаются столы, группы обмениваются вариантами кроссвордов, и все погружаются в серьезную работу, после завершения которой заполненные ответами кроссворды собираются и проверяются авторской группой. Студентов потрясло открытие того, что ответ может быть одним и тем же, а вопросы к нему – разными. Так мы достигаем реального овладения смыслами, которые могут быть выражены с помощью разных языковых средств.

Использование цифровых технологий позволило сконструировать еще одну форму проведения Мастерских, которая получила название «ПСИ-викторина». Показательно, что этот вид работы предложили сами студенты, используя для этого соответствующий сайт в интернете. Так, на занятии, посвященном освоению темы «Потребностно-мотивационная сфера личности», автор и реализатор этой идеи сообщила своим одноклассникам (и, конечно, преподавателю) адрес сайта, мы все к нему подключились, и работа пошла в достаточно высоком темпе, что было для многих неожиданным. Например, за считанные секунды нужно было оценить верность или ошибочность некоего утверждения, назвать автора эксперимента или закона, выбрать из предложенных верное определение понятия, соотнести приведенное содержание понятия с нужным термином, т.п. После окончания работы был проведен анализ ответов на каждый вопрос. Было бурно, весело и очень полезно. Так незаметно учебный познавательный мотив переплетается с игровым соревновательным мотивом, обеспечивая прекрасный результат личной и личностной включенности в учебно-профессиональную деятельность.

Итак, Учебно-творческие мастерские являются инновационной формой учебной работы преподавателя, требующей немало времени для подготовки, но обеспечивающей прекрасные результаты в плане развития когнитивных и личностно-мотивационных компетенций будущих профессиональных психологов. Данная форма работы удачно впитывает и вплетает в себя возможности цифровизации учебно-воспитательного процесса. Использование современных цифровых технологий расширяет потенциал процесса обучения, которое с полным основанием можно назвать развивающим как познавательную сферу субъекта учебно-профессиональной деятельности, так и его личностные компетенции [1, 2].

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2006. – 1136 с.
2. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
3. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. *Петухова И. А.* Роль учебно-творческих мастерских в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-психологов // Педагог XXI: сборник научных статей по итогам I Международного конкурса педагогических идей и разработок. – Волгоград: НИЦ «Абсолют», 2022. – С. 58–62.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ
КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ООП
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Пецух Ольга Петровна,
*канд. пед. наук, доц. кафедры специальной педагогики,
инклюзивного образования и психологии,
Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
Новосибирск, Россия,
e-mail: olga.pecuh@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования функциональной грамотности обучающихся с нарушениями развития с позиций учения Л. С. Выготского об обучении и развитии, влиянии обучения на развитие понятийных структур, роли понятийных структур в успешности решения задач в различных жизненных ситуациях.

Ключевые слова: функциональная грамотность, коррекционно-развивающее обучение, развитие понятийного мышления, интеллект, аффект.

**ORGANIZATION FEATURES
CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION OF CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS
IN THE PROCESS OF FORMING FUNCTIONAL LITERACY**

Olga P. Petsukh,
*Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. Department of
Special Pedagogy, Inclusive Education and Psychology,
Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining
of Education Workers,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: olga.pecuh@mail.ru*

Abstract. The article examines the pedagogical conditions for the formation of functional literacy of students with developmental disabilities from the standpoint of L. S. Vygotsky's teaching on learning and development, the influence of learning on the development of conceptual structures, the role of conceptual structures in the success of solving problems in various life situations.

Keywords: functional literacy, correctional and developmental training, development of conceptual thinking, intelligence, affect.

Вопросы формирования функциональной грамотности, которые решаются в современном образовании, всегда были актуальны в образовании детей, имеющих нарушения в развитии.

Понятие «функциональная грамотность» рассматривается сегодня как сформированная в процессе образования «способность человека действовать в современном обществе», решать широкий диапазон задач «в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений», используя при этом приобретенные знания, умения и навыки [5]. Подтверждение тому, что в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) задачи формирования функциональной грамотности, с одной стороны, приобретают особую значимость, а с другой стороны, имеют специфику их решения, мы находим в трудах Л. С. Выготского.

Раскрывая концептуальные основы дефектологической теории и практики, Л.С. Выготский писал, что вследствие дефекта у ребёнка перестраиваются «все связи с людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде, его роль и судьбу как участника жизни, все функции общественного бытия» [3]. В связи с этим он характеризовал процесс обучения, воспитания и развития детей, имеющих те или иные дефекты органов или функций, как процесс формирования социально значимых качеств личности, что в контексте современного образования можно трактовать как формирование функциональной грамотности. При этом, исследуя качественное своеобразие развития таких детей, он делал выводы об особенностях такой работы, цель которой – устранение «социального вывиха», являющегося непосредственным следствием дефекта. Таким образом, формирование функциональной грамотности можно отнести к особым образовательным потребностям этих детей.

Одним из инструментов реализации этих основополагающих дефектологических подходов к организации процесса коррекционно-развивающего обучения является Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ), одобренная на Пятьдесят четвертой сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения 22 мая 2001 года [7]. Разработчики её «детского варианта» подчеркивают, что единицей описания в данном случае становится «не диагноз заболевания, а особенности функционирования ребенка» [6]. Прослеживается перекличка со словами Л.С. Выготского, который ещё в первой половине прошлого века писал: «Как для современной медицины важна не болезнь, но больной, так для дефектологии объектом является не недостаток сам по себе, но ребенок,отягощенный недостатком» [3].

Использование рамок МКФ как инструмента профессионального мышления может помочь специалистам выдвигать гипотезы относительно причин, приводящих к трудностям «функционирования» ребенка, формулировать именно функциональные цели вмешательства. В МКФ классифицируются не только различные показатели здоровья, но и показатели, связанные со здоровьем, такие как «активность» и «участие». Внимание обращается на трудности в осуществлении активности, которые может испытывать индивид, на проблемы, которые могут у него возникнуть при вовлечении в жизненные ситуации (ограничения возможности участия). Это позволяет организовать коррекционно-развивающее воздействие как

направленное и на коррекцию нарушенных *функций организма*, и на коррекцию нарушений в *функционировании ребенка*.

Таблица

**Пример использования МКФ
при постановке задач коррекционно-развивающего обучения**

1. ФУНКЦИИ ОРГАНИЗМА

Контроль произвольных двигательных функций

Функции, связанные с контролем и координацией произвольных движений и их нарушения.

Включено: функции контроля простых произвольных движений и сложных произвольных движений, координации произвольных движений, опорных функций руки и ноги, моторной координации право - лево, координации глаз - рука и координации глаз - нога

3. АКТИВНОСТЬ И УЧАСТИЕ

Раздел 3.4 Мобильность

Выполнение координированных действий кистями рук с объектами, способность хватать, манипулировать и отпускать их с помощью кисти руки, пальцев и большого пальца руки,

например, чтобы взять монеты от стола, набрать номер телефона или нажать на ручку.

Пример, приведенный в таблице, показывает, что в логике МКФ коррекционно-развивающее обучение детей с ОВЗ, которые имеют, в частности, нарушения моторных функций, организуется с включением упражнений, направленных как на формирование нарушенных функций (например, упражнений ЛФК для нормализации кистевой моторики), так и на обеспечение большей мобильности ребёнка в различных жизненных ситуациях.

Жизненные ситуации ставят перед человеком на разных этапах его развития многоплановые задачи. Концептуальные подходы к исследованию проблемы развития способности ребенка решать эти задачи раскрываются в трудах Л.С. Выготского. Поставленные им вопросы о закономерностях развития понятийных структур сознания, влиянии обучения на этот процесс, о роли системы понятий в развитии способности и готовности к действию активно разрабатываются в педагогической науке и практике и в настоящее время.

Одним из частных вопросов исследования общей проблемы обучения и развития для Л. С. Выготского был вопрос исследования процесса развития у детей реальных жизненных понятий: и тех, которые усваиваются в непосредственном жизненном опыте ребенка, и тех, которые усваиваются в процессе систематического обучения. Известно, что к анализу результатов экспериментального исследования он обращался неоднократно, подчеркивал значимость выводов для теории и практики обучения и развития, отмечая, что для понимания способа и характера функционирования сознания при решении задач важно понимать «что функционирует и как построено то, что функционирует» [4].

Мы видим, что сделанные Л. С. Выготским выводы о закономерностях развития понятий ребенка в ходе систематического обучения (которые он условно называл «научными» понятиями) учитываются сегодня при реализации задач формирования функциональной грамотности. Описывая процесс обучения, Л.С. Вы-

готский отмечал, что начальный этап освоения таких понятий связан с произвольностью и осознанием, которое приходит в сотрудничестве со взрослым, объясняющим, спрашивающим, стимулирующим ребенка к объяснению, анализу, обобщению. Результатами этого сотрудничества ребенок пользуется позже при самостоятельном решении отвлеченных задач, но применение этих понятий в разнообразных конкретных ситуациях вызывает определенные трудности. По мнению Л.С. Выготского, это связано с тем, что вначале само понятие осознаётся гораздо лучше, чем представленный в нем предмет, его развитие идет «сверху вниз», к предмету, им обозначаемому. Это обуславливает необходимость организации учебного процесса как процесса решения обучающимися широкого класса учебно-практических задач «на применение или перенос тех знаний и тех умений, которые учитель формирует» [5].

При этом Л. С. Выготский подчеркивал важность того, *как* учитель формирует эти знания и умения. Если «научным» понятием в самом начале усвоения его смысловой структуры ребенок будет овладевать «чисто вербально, схематически», он «будет учиться вхолостую» [4]. Сегодня часто возникает вопрос о значимости в современном мире знаний и умений, составляющих «академический» компонент образования, для дальнейшей успешности человека. Ведь знания быстро устаревают, источники знаний – не только школа. Л.С. Выготский в своих исследованиях показал, что важны не столько сами знания, а то, как процесс их усвоения при систематическом целенаправленном обучении влияет на развитие. Формальное усвоение знания не обеспечит развития «научного» понятия «сверху вниз» и, как следствие, не приведёт к эффективному оперированию этим понятием при решении различных задач, возникающих в жизненных ситуациях. В связи с этим, в настоящее время в образовании при мониторинге формирования функциональной грамотности внимание сосредоточено на таких группах умений обучающихся, как «найти и извлечь», «интегрировать и интерпретировать», «осмыслить и оценить» [5].

Включив исследования понятийного мышления ребенка в круг проблем обучения и развития, Л.С. Выготский отмечал, что «в мыслях ребенка нельзя отделить понятия, которые он приобрел в школе, от понятий, которые он приобрел дома» [4]. Вместе с тем, он считал, что «научные» и «житейские» понятия ребенка «имеют различное происхождение с точки зрения своей смысловой структуры», развиваются по противоположно направленным путям [4]. Именно этим можно объяснить то различие в успешности решения детьми задач, относящихся к сфере «научных» и «житейских» понятий, которое было экспериментально установлено и проанализировано в трудах Л.С. Выготского.

Известно, что начальная точка развития понятий, которые усваиваются в непосредственном жизненном опыте ребенка – тесная связь с предметом, этим понятием обозначаемым. Обобщая найденные в опытах закономерности, он объяснял тот факт, что дети на начальных этапах обучения решают «жизненные» задачи хуже, чем учебные, тем, что развитие «житейских» понятий детей только начинает свой путь по направлению к таким свойствам как осознанность и произвольность [1]. А именно эти свойства понятий становятся наиболее значимыми при решении не только учебной, но и любой другой задачи.

В ходе дальнейшего анализа был сделан еще один важный вывод. Если структуры «научных» понятий ребенка развиты в процессе образования, если произошло их «прорастание вниз» от сферы осознанности и произвольности в сферу личного опыта и конкретности, то эти сложившиеся структуры переносятся на ранее освоенные «житейские» понятия, обеспечивая их развитие снизу вверх по основным структурным законам развития психики [1].

Такие закономерности развития понятий в сознании ребенка описывались Л.С. Выготским относительно *нормального* развития, а развитие ребенка, «отягощенного дефектом», как он всегда подчеркивал, представляет собой «качественно отличный, своеобразный тип» [3]. Вместе с тем, на наш взгляд, ряд моментов в этом исследовании может прояснить некоторые вопросы организации коррекционно-развивающего обучения в контексте формирования функциональной грамотности.

Многочисленные исследования особенностей психического развития разных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья показывают, что прямой перенос сложившихся структур «научных» понятий на прежде выработанные в процессе жизненного опыта понятия у этих детей затруднен. В свое время и Л.С. Выготский, исследуя проблему умственной отсталости, писал о меньшей динамической подвижности психических систем у детей с интеллектуальными нарушениями [1]. Однако, определенное влияние «академического компонента» образования на формирование жизненных компетенций при освоении детьми адаптированных образовательных программ также доказано результатами исследований.

В ходе правильно организованного коррекционно-развивающего обучения таковы свойства «недоразвитых спонтанных понятий», как осознанность и произвольность, входят в зону ближайшего развития ребёнка. В этом смысле работу по коррекции нарушений тех функций, которые обеспечат ребенку в дальнейшем развитие осознанности и произвольности, можно условно отнести к работе по формированию основ функциональной грамотности.

При этом важно учитывать, что сам дебют становления «житейских» понятий у детей, имеющих нарушения в развитии, часто имеет свои особенности в связи со своеобразием жизненного опыта. Насыщение этих понятий эмпирическим содержанием также требует специальной организации коррекционно-развивающей работы.

Описывая процесс развития спонтанных «житейских» понятий, Л.С. Выготский подчеркивал, что такие их свойства, как осознанность и произвольность, становятся действенными только в сотрудничестве с мыслью взрослого» [1]. Взаимодействия взрослых в вопросах формирования функциональной грамотности – обязательное условие организации коррекционно-развивающего обучения. Оказание помощи родителям в освоении методов и приемов развивающего взаимодействия с ребенком в ходе семейного воспитания входит в профессиональную компетенцию педагога-дефектолога.

Говоря о методах, нельзя обойти вниманием еще одну концептуальную идею работ Л. С. Выготского, которая получила в дальнейшем свое развитие в разных областях науки и практики. Отвечая на вопрос о том, что приводит в движение

понятийные структуры сознания при решении человеком широкого круга задач из разных сфер жизни, он подчеркивал, что за мыслью всегда «стоит аффективная и волевая тенденция» [1].

То, что формирование функциональной грамотности обеспечивается введением в образовательный процесс практических проблемных ситуаций, близких к реальной жизни [5, 8], можно рассматривать как развитие идей Л.С. Выготского о влиянии динамики аффекта и динамики реального действия на динамику мышления, о пути «обратного превращения этой последней в разумную, целесообразную и свободную динамику практического действия» [1].

Особенности процесса формирования функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ состоят, в частности, и в том, что есть «существенные различия в области аффективной и волевой сферы» между этими детьми и детьми с нормальным развитием [1]. При отборе коррекционно-развивающих методов и технологий, способствующих формированию функциональной грамотности обучающихся с ОВЗ, не только учитываются их интересы, склонности, потребности, но и нарушения, затрагивающие мотивирующую сферу их сознания.

Стимулированию познавательных интересов способствует введение частично-поисковых методов в процесс коррекционно-развивающего обучения, а также элементов проблемного обучения, адаптированных с учетом особенностей развития этих детей.

Раскрывая в своих трудах важнейшие проблемы обучения и развития «в теоретическом разрезе», Л. С. Выготский отмечал, что «на деле каждая из проблем обростаёт рядом практически-педагогических и конкретно-методических вопросов» [3]. Обращение к его наследию открывает перспективы научно обоснованного решения этих вопросов с учетом современных научных достижений.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во Российской академии наук РСФСР, 1956. – 509 с.
2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. – М.: Юрайт, 2021. – 332 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. – М: Смысл: Эксмо, 2004. – 512 с.
5. *Ковалева Г. С.* Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. – 2019. – № 16. – С. 32–36.
6. Международная классификации функционирования, ограничений здоровья и жизнедеятельности детей и подростков. – М., 2016. – 241 с.
7. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. Краткая версия. – СПб., 2003. – 133 с.
8. Читательская грамотность: сборник эталонных заданий. Вып. 1: учебное пособие для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / под ред. Г. С. Ковалёвой, Л. А. Рябининой. – М.; СПб.: Просвещение, 2020. – 63 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Рогов Евгений Иванович,

д-р пед. наук, проф.,

проф. кафедры организационной и прикладной психологии,

Южный федеральный университет,

Ростов-на-Дону, Россия,

e-mail: profrogov@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу реализации в современных условиях утверждения Л. С. Выготского о том, что психика человека является слепком с социального, выступающего источником развития личности. Рассматриваются трансформации взаимодействия в процессе социализации под воздействием вхождения общества в цифровую среду, а также то, как влияет окружение на развитие личности, преобразует все коммуникации и классические конфигурации социальных связей. Показан отход от традиционных ценностей, изменение взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Особое внимание уделено противоречиям цифровизации образования как системы, направленной на более полное усвоение и реализацию общих и специальных знаний.

Ключевые слова: социализация, цифровизация среды, взаимодействие, развитие личности, дистанционное обучение, информационные технологии.

FEATURES OF INTERACTION IN THE CONDITIONS OF DIGITAL SOCIALIZATION

Evgeniy I. Rogov,

Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.,

Prof. of the Department Organizational and Applied Psychology,

Southern Federal University,

Rostov-on-Don, Russia,

e-mail: profrogov@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to the analysis of the implementation in modern conditions of L. S. Vygotsky's statement that the human psychic is a cast from the social, which is the source of personality development. The transformations of interaction in the process of socialization under the influence of society's entry into the digital environment are considered, as well as how the environment affects the development of the personality, transforms all communications and classical configurations of social connections. A departure from traditional values, a change in relationships with adults and coevals are shown. Particular attention is paid to the contradictions of the digitalization of education, as a system aimed at a more complete assimilation and implementation of general and special knowledge.

Keywords: socialization, digitalization of the environment, interaction, personal development, distance learning, information technology.

Среди последних событий, меняющих мировой порядок отдельно выделяется повсеместная интеграция цифрового пространства в основные сферы общественной жизни. Подобные обстоятельства вызвали, помимо массового внедрения информационных методов и приемов, настоящую революцию в системе взаимодействия людей, интенсивно использующих различные мобильные и Интернет-технологии. Внедрение форм дистанционного общения оказалось неожиданным и вынужденным для всех уровней и для всех участников процесса социализации, вне зависимости от их подготовки и степени цифрового развития, вовлекая весь мир в условия величайшего квази-эксперимента в истории. Данные трансформации не могли не отразиться на развитии психики подрастающего поколения, трансформируя поведение ребенка в новой окружающей среде. Об этом говорил Л.С. Выготский, подчеркивая, что психическая природа человека - это своеобразный «слепок с социального», потому что социальное - не просто влияние среды, а источник развития личности. Ребенок интериоризирует те виды деятельности, которые первоначально были внешними по отношению к нему, осуществлялись другими людьми и были закреплены в общественных формах культуры [3]. Трудно сказать, какой тип социализации, традиционный или цифровой, в большей степени развивает личность. И.Б. Романенко указывала на основные типологические реакции, формирующиеся у современной молодежи, среди которых низкая преданность своему социальному окружению, коллективу, отсутствие иерархии основных ценностей, низкая перспективность проектов, а также незрелость социального интеллекта, что ведет к поздней, иногда неадекватной социализации [10].

Создавая новые условия для социализации, цифровизация трансформирует целостный процесс взаимодействия, влияя на любое дальнейшее развитие личности [11]. Рассмотрение общения, как важнейшей человеческой потребности, позволяет понять, что появление Интернета в повседневной жизни решительно преобразует все коммуникации и классические конфигурации социальных связей. «Общение является самой сутью человеческой деятельности, - подчеркивает М. Кастельс, - все сферы общественной жизни меняются благодаря всеобщему распространению Интернета» [12]. Популярность Интернета определяется также доступностью мобильных средств для бегства от реальности и построения собственного фантастического виртуального мира, где дозволено все, что душе угодно [8].

Особое внимание социума вызывают противоречия цифровизации образования – системы, сознательно транслирующей знания, ценности, способы деятельности и общения. Основные проблемы цифровизации образования связаны со стремлением к более полной реализации общих и специальных знаний, с одной стороны, а с другой стороны, обусловлены отсутствием в настоящее время общепринятых теорий образования, включающих воспитание и обучение [6]. К сожалению, отмечают авторы доклада «Образование для сложного общества», современные образовательные теории, созданные по стандартам прошлых лет, уже не отвечают запросам современного общества. Развитие новейших информационных технологий, создание сетевых источников данных «приближают» будущее к субъекту раньше,

чем он успевает среагировать на происходящее. Адаптивная и консервативная образовательные парадигмы не только непродуктивны, но и несут колоссальную опасность для общества будущего, делая неподготовленного человека практически слепым к грядущим преобразованиям [7].

Изменения в образовательной организации обусловлены развитием экономики знаний, которая становится движущей силой создания информационной среды и телекоммуникационных технологий. Современные образовательные системы на базе IT-технологий легко приживаются в любой образовательной организации, как центра, объединяющего протекание различных процессов, производящего появление высокоинтеллектуальных ресурсов, которые тут же отбираются для красивой «упаковки» и выпускаются в продажу. Онлайн-образование заменяет традиционную модель общения «учитель-ученик» цифровизацией и геймификацией социализации. Эти технологии предполагают мобильный и постоянно изменяющийся мониторинг информационных потоков со сбором информации обо всех участниках образовательного процесса, что можно рассматривать как тотальный контроль над обществом и невозможность что-то скрыть от других. Неумение выискивать и тестировать различные поведенческие реакции, которые не всегда могут быть правильными, приводит к несамостоятельности и зависимости развивающейся личности [16].

Онлайн-цифровое обучение представлено как необходимая и в целом передовая форма образования, которая, тем не менее, не может занимать главное, ведущее место в социализации, а лишь обогащает и активизирует аналоговые форматы. Поэтому, каких последствий следует ожидать от проб и ошибок тотальной трансформации образовательного взаимодействия в эпоху цифровизации, можно только пытаться догадываться. Сложившаяся ситуация приводит к трансформации профессиональных функций педагогов, задачи которые все больше смещаются в сторону подготовки молодежи к работе над решением весьма ограниченного круга задач, не позволяющих получить такие важные для социализации аспекты, как адекватные инсайты, или сформировать целостное и научное мировоззрение. В контексте социальной ситуации развития личности явно возникает острая необходимость преобразования стратегии и тактики обучения, трансформация современной подготовки педагогов, включая акцентирование взаимодействия в смысле интеграции обучения, преподавания и исследования, умножение и углубление технологического аспекта обучения, педагогического взаимодействия с «сетевой личностью» в рамках деятельностного подхода [9].

В ситуации цифровой социализации не хватает произвольной обратной связи, особенно основанной на невербальном общении. Такая связь в педагогическом взаимодействии позволяет учителю следить за реакцией учащихся и на этой основе подтверждать правильность их действий в достижении учебной цели или, если нет, корректировать их. Взаимодействие в виртуальной среде сильно ужимает каналы выражения и получения обратной связи, затрудняя взаимопонимание. Общая цифровизация образовательной среды трансформирует живую речь учащихся, как средство формирования и формулирования мыслей развивающихся субъектов.

Поэтому продвижение по пути полной индивидуализации обучения с помощью гаджетов приводит к утрате самой возможности проявления творческой мысли, которая носит диалогический характер. Есть и другая проблема: сокращение социальных контактов, сокращение социального взаимодействия и вербального общения, что, по сути, ведет к изоляции и одиночеству. В то же время возможность записи устных сообщений онлайн отчасти компенсирует коммуникативные трудности, вызванные отсутствием обратной связи, делая подачу информации учителем более доступной для слушателей.

Информационные технологии практически исключают возможность полноценного проявления своих творческих способностей, что обусловлено «холодным», предельно теоретизированным и строго логически выверенным характером электронных версий, обеспечивающих быстрое привыкание ребенка к скучному рассказу, при потере творческих, эвристических исследований. Дети, которые с раннего возраста пользуются гаджетами, теряют способность к общению, чувствуют себя героями компьютерных игр, часто не понимая результатов того, что они делают с помощью цифровых устройств. Это приводит к исчезновению требований к человеку как личности, к его личностному росту, к доказательству его смысла и человеческой сущности. Профессионал должен быть человеком, а не цифровой техникой. Важно формировать положительное представление о будущем у детей с раннего детства, помогая им больше социализироваться.

Отсутствие непосредственной дискуссии, столь распространенной в диаде «учитель-ученик», не позволяет молодым людям анализировать новые знания на ожидаемом уровне творчества, а сам процесс обучения будет вновь возникать для получения ограниченного набора навыков, искомых для будущей профессиональной деятельности. Для получения необходимой информации социализирующейся личности явно недостаточно просто иметь доступ в Интернет, так как при этом не развиваются нравственные и умственные способности. К сожалению, цифровое общество не транслирует подрастающему поколению большинство общепринятых ценностей (достаточно вспомнить жестокость большинства компьютерных игр), не говоря уже о критериях оценки знаний и творчества. В результате формируется массовый «квалифицированный потребитель», ориентированный только на базовые примитивные значения пирамиды потребностей. В то же время происходит трагическое снижение потенциала критического анализа, порождающее беспрекословную веру в поисковик, значимость клипа, транс постоянного серфинга в Интернете, азартных игр и т.д. Появляются те, кто способен продуцировать множество новых идей, обрекая других на неудачу в поиске места в жизни, формируя, тем самым, всевозможные формы неравенства [2].

В цифровом обществе господствующей парадигмой общения является не прочная связь субъекта с другими, а ряд транзакций между отдельными членами и группой, углубление личных и коллективных отношений с помощью техники, сопровождающееся ухудшением социальных навыков и способности проявить сочувствие. Поведенческие реакции и образ мышления молодых людей, «рожденных в сетях», сильно трансформированы многоканальностью усвоения информации,

приводящей к легкомысленным подходам, к непониманию сути вещей, к отсутствию эмоций, не готовностью следовать за мыслью, невозможностью отражения и сознательного усвоения. Образы клипового сознания, возникающие в таких случаях, легко поддаются манипулятивным воздействиям. Поэтому, несмотря на удобство Интернета, как средства дистанционного взаимодействия, не следует упускать из виду, что выключение эмоционального фона вредит взаимодействию, теряется связь с социумом, исчезают экспансивные контакты с окружающими, порождая чувство одиночества и увеличивая депрессивные состояния.

Исследование Ш. Теркл продемонстрировало, что молодые люди, не склонные даже на короткое время покинуть Интернет, обладают низким уровнем эмпатии, что свидетельствует о формировании субъектов, не готовых к взаимодействию лицом к лицу, не понимающих эмоциональный фон общения и чувств, которые испытывает собеседник, не слышащих и не понимающих язык тела [17]. Поэтому не менее важна проблема поддержания правильной эмоциональной атмосферы и целостности коллектива.

В цифровой среде виртуализация взаимодействия позволяет проводить обучение без территориальной привязки к местонахождению образовательной организации и даже совмещать обучение в нескольких организациях, что снижает ощущение принадлежности к конкретной группе, коллективу. Снижение групповой привязанности и чувство одиночества вполне могут быть вызваны сокращением неформальных отношений внутри коллектива. Поэтому основной задачей практических рекомендаций для педагогов является налаживание сбалансированного режима общения с обучающимися, сочетающего онлайн и очные встречи, групповые и индивидуальные коммуникации, формальные и неформальные взаимодействия, информирование в ходе регулярных встреч о стоящих целях и достижениях, поощрение активности и совместного лидерства [14; 15]. Эффективность сетевого взаимодействия повышается за счет использования онлайн-инструментов коррекции команды для анализа хода выполнения задач и обсуждения важных новостей. Для снижения чувства изоляции и повышения групповой атмосферы рекомендуется обращаться к неформальным виртуальным мероприятиям [15].

Кроме того, следует отметить, что сами технические устройства и цифровые технологии, обеспечивающие онлайн-взаимодействие, отражаются в процессе обучения, трансформируя существующие социокультурные нормы общения, ритуалы, появление новостей и развитие сетевого этикета. Таким образом, если качество связи не соответствует требованиям сетевого взаимодействия, обучающийся не должен стесняться переспрашивать, ведь пропуск даже нескольких слов может вызвать непонимание оппонента. Кроме того, «правило микрофона», предписывающее использование микрофона только говорящему, реализует этикетное табу на перебивание собеседника, а также требует перед каждым высказыванием мини-перерыв для включения собственного микрофона. В результате уменьшается количество импульсивных заявлений на онлайн-встречах. В видеоконференциях взаимодействия в большей степени ориентированы на контент, заменяя отображение статуса и мощности, связанные с офлайн-совещаниями [15].

В цифровой среде также более заметна роль аудирования и просодии. Когда некоторые невербальные компоненты коммуникации отключены, говорящему становится трудно удерживать внимание аудитории. Значение слова в педагогическом взаимодействии существенно зависит от невербальных характеристик речи, которые по понятным причинам не могут быть переданы с помощью цифровых технологий; более того, таким потенциалом не обладают даже лучшие представители искусственного интеллекта [6].

Удаление нежелательных эффектов взаимодействия предполагает, например, перенаправление внимания на выразительность голоса, или перенастройку техники так, чтобы говорящий был виден аудитории, и использование дополнительных визуальных воздействий, таких как презентации [13].

Цифровизация не только дает новые возможности для социализации, формирования личности, но и содержит в себе определенные угрозы развитию. Сетевые коммуникативные проблемы в обучении связаны с качеством образования социума, с его содержанием, и отражаются на сходных проблемах населения в целом - снижении когнитивных способностей, коллапсе социального поведения, росте онкологических заболеваний и т.д. Увеличение доли цифровых технологий как инструмента социализации, как простого получения знаний без живого общения приводит к значительной потере смысла [2].

Цель использования цифровых технологий – упростить взаимодействия, а не полностью заменить их и разделить людей. Цифровизация способствует обману индивидуальности, превращению человека в товар, определяемый информационными структурами по набору характеристик, они формируют отношение к человеку как к послушному биологическому объекту, для управления которым необходимо знание только перечня его персональных данных. Уже сегодня сети «заставляют», вызывают интерес к тем или иным книгам, фильмам, музыке, вещам, видам и способам кормления, разработаны алгоритмы, которые предсказывают, что субъект захочет смотреть, слушать или есть в будущем. Современные сайты знакомств или поиска работы предлагают невестам, возлюбленным, друзьям, коллегам разные формы общения, места учебы, профессиональной переподготовки, сезонной или постоянной работы на любой вкус, лишая участников ситуации желания обдумывать и анализировать имеющиеся обстоятельства. Перенос таких задач на компьютер практически лишает субъекта свободы выбора, сохранения индивидуальности и экзистенциальной сущности.

Агрессивная информация, распространяемая социальными сетями, искажает восприятие действительности, искажает процесс принятия решений, создает угрозы для общества. Доказано, что чем больше людей участвует во взаимодействии, чем несовершеннее их коммуникации. Цифровизация дает возможность виртуально взаимодействовать с гораздо большим количеством людей, при этом «собеседники» зачастую даже не знают, кто их «друзья» и партнеры по общению в реальном мире, в этом случае социальная связь становится симулякром.

Атрофия реального взаимодействия порождает социальные эффекты, которые начинают оказывать существенное влияние на воспитание личности. Так, действие неустойчивых состояний свидетельствует о постоянном ускорении преобразований, что не позволяет субъекту раз и навсегда разобраться с возникающими проблемами, а требует готовности решать их вновь. В результате постоянного изменения, размытия целей они не превращаются в своевременное поведение развивающейся личности. Не менее проблематично влияние нестабильных условий жизни, которые вместе с неустойчивыми целями формируют внечувственное хаотическое сознание, порождающее асоциальность, мешающую построению адекватных моделей поведения [1].

Не меньшее влияние на процесс социализации оказывает эффект снижения уровня социального доверия. В современном мире, по мнению Г.В. Горновой, образ ужасного мира и социальные влияния, которые он вызывает, порождают тревожных детей и формируют различные неврозы у взрослых. В результате взаимодействие все глубже «уходит», погружаясь в ставшую привычной виртуальную среду [4].

Появление абсолютного контроля затрагивает всех участников образовательного процесса. Каждый человек оставляет цифровой след в Сети, квинтэссенция которого представлена в личном деле. Такой тотальный контроль общества делает невозможным что-либо скрыть от других, что по сути «обнажает» развивающуюся личность, не давая ей заниматься собственными проблемами или ошибками, что приводит к недостатку целеустремленности и самостоятельности [4].

Исследование влияния смартфонов на поведение подростков показывает, что проведение подростками более трех часов в день за гаджетами повышает риск суицида на 35% по сравнению с теми, кто проводит за ними менее часа в день. Пребывание в сети более пяти часов в день увеличивает риск суицида до 71% [5]. IT-технологии, забирая у подрастающего поколения реальное взаимодействие, трансформируют сознание, неотвратно ведут к утрате смысла, порождая социальную изоляцию, аутизм, «одиночество вместе», депрессию, эмоциональное истощение, что привлекает к ним внимание экстремистских организаций.

Сокращение формальных и неформальных контактов участников образовательного процесса в цифровой среде по сравнению с режимом физического присутствия вызывает разобщенность членов коллектива, создает чувство изоляции и снижает идентификацию работника с организацией и работой. Поскольку благоприятный психологический климат, позитивные неформальные отношения в коллективе являются одним из основных векторов сплоченности, на него необходимо опираться даже в условиях дистанционного обучения.

Несмотря на кажущуюся легкость установления контакта в век цифровых технологий, молодые люди теряют способность разговаривать друг с другом. Ч. Теркл считает, что цифровизация оказывает негативное влияние на образование и психику людей, указывая на то, что «технологии могут заставить нас забыть то, что мы знаем о жизни» [17]. Страх что-то не заметить на своем гаджете отражается на взаимодействии с окружающими, продуцируя «одиночество в сети», так как одновременно присутствуя в разных реальностях, субъект не принадлежит ни к одной

из них. Истинное взаимодействие всегда предполагает определенные усилия, тогда как предпочтение менее трудоемкому виртуальному общению, демонстрируя определенное благополучие, сохраняет риск потери человечности. Ч. Теркл, предлагая варианты облегчения ситуации, призывает родителей осознать важность семейного воспитания: оно «помогает установить доверительные отношения и сформировать чувство собственного достоинства», «развивает способность к эмпатии, дружбе, близости» и в то же время демонстрирует собственную слабость перед технологическими искушениями [17].

Необходимо осознавать, что цифровое образование, а тем более цифровая социализация, еще очень молоды, многие явления наблюдаются впервые, либо еще не достигли своего пика, поэтому противопоставить его чему-то подобному, чтобы потом сравнить достаточно проблематично. Продолжая рассмотрение рисков и проблемных аспектов цифровизации взаимодействия в социализации, несомненно, следует охватить такие кардинальные изменения, как вероятность отрицательного исхода, снижение умственной активности, утрата творческих способностей, неадекватное поведение, проблемы с физическим развитием, утрата когнитивных способностей, снижение социальной активности, способности, и даже появление рака. Каждое из этих преобразований вполне могло бы стать направлением самостоятельного научного исследования.

Список литературы

1. Бауман З. *Текущая современность*. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
2. Введение в «Цифровую» экономику / под общ. ред. А. В. Кешелава. – М.: ВНИИГеосистем, 2017. – 28 с.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. *Горнова Г. В.* Город и одиночество // *Гуманитарные исследования*. – 2019. – № 1 (22). – С. 12–14.
5. *Миклашевская А.* Быть или не быть цифровому детству [Электронный ресурс] // *Коммерсантъ*. – 2018. – 5 мая. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3622112> (дата обращения: 07.01.2022).
6. *Морозов А. В.* Современные тенденции развития цифрового образования: «за» и «против» // *Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество: материалы XIX Национальной научной конференции с международным участием (Москва, 18–19 декабря 2020 г.)*. – М.: Изд-во ИНИОН РАН, 2020. – С. 673–674.
7. Образование для сложного общества: доклад Global Education Futures [Электронный ресурс]. – URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения: 08.12.2021).
8. *Ореховская Н. А.* Современная российская молодежь и вызовы глобализации // *Гуманитарий Юга России*. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 131–140.
9. *Орлов А. А.* Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // *Педагогика*. – 2019. – № 10. – С. 5–16.
10. *Романенко И. Б., Пую Ю. В.* Манипулятивная восприимчивость тинейджеров и виртуальная реальность // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.18721/JHSS.9308>
11. *Шевелёва А. М., Рогов Е. И.* Психологические проблемы профессионального становления в условиях дистанционной организации деятельности // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2021. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/32PSMN521.pdf> (дата обращения: 08.12.2022).
12. *Castells M.* *The Internet Galaxy*. Moscow: Publishing house U-Factoriya, 2004. 325 p.

13. *Itzhakov G., Grau J.* High-quality listening in the age of COVID-19: A Key to better dyadic communication for more effective organizations // *Organizational Dynamics*. – 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2020.100820>

14. *Reyes D. L., Luna M., Salas E.* Challenges for team leaders transitioning from face-to-face to virtual teams // *Organizational Dynamics*. – 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn>

15. *Richter A.* Locked-down digital work // *International Journal of Information Management*. – 2020. – Vol. 55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102157>

16. *Rogov E., Rogova E.* Psychological resources of management of pedagogical education at the university in the context of global changes // *E3S Web of Conferences*. – 2020. – Vol. 210. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021020011>

17. *Turkle Sh.* *Reclaiming Conversation. The power of talk in a digital age.* – New York: Penguin Press, 2015. – 436 p.

УДК 37.0+159.9

ОНЛАЙН-ГРУППЫ КАК ФАКТОР СНИЖЕНИЯ РОДИТЕЛЬСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ

Родюшкина Мария Алексеевна,

магистрант кафедры ЮНЕСКО

«Культурно-историческая психология детства»,

Московский государственный психолого-педагогический университет,

Москва, Россия,

e-mail: rodimaria@mail.ru

Аннотация. Одним из главных элементов организации системы приемного родительства является внутреннее психологическое состояние всех субъектов, особенно наличие тревожности у всех участников процесса. Онлайн-группы по снижению родительской тревожности в приемных семьях признаны одним из новых, перспективных инструментов работы с приемными родителями, поскольку такой формат не требует личного присутствия.

Ключевые слова: онлайн-группы, родительская тревожность, приемная семья, приемные родители, замещающие семьи.

ONLINE GROUPS AS A FACTOR IN REDUCING PARENTAL ANXIETY IN FOSTER FAMILIES

Maria A. Rodyushkina,

Master Student of the UNESCO

Department Cultural-Historical Psychology of Childhood,

Moscow State Psychological and Pedagogical University,

Moscow, Russia,

e-mail: rodimaria@mail.ru

Abstract. One of the main elements of the organization of the foster parenting system is the internal psychological state of all subjects, in particular, the presence of anxiety in all participants in the process.

Online groups to reduce parental anxiety in foster families are rightfully recognized as one of the new, promising tools for working with foster parents, since such a format does not require personal presence.

Keywords: online groups, parental anxiety, foster family, foster parents, readiness for parenthood.

Развитие семейных форм устройства детей считается приоритетным направлением, повышающим эффективность социальной политики поддержки детей-сирот. Данная отрасль регулируется ст. 38, 39 Конституции Российской Федерации, Конвенцией ООН о правах ребенка, Семейным кодексом Российской Федерации, Гражданским кодексом Российской Федерации и прочими законодательными актами [8].

В настоящее время, в нашем государстве, функционирует достаточно высокий уровень защиты интересов ребенка, который остался без родительской опеки. В этом контексте, актуальным является рассмотрение аспекта замещающих семей.

Термин замещающая семья не носит юридический характер, он употребляется в рамках характеристики тех семей, которые берут к себе ребенка из специализированного учреждения (например, из детского дома), в целях вырастить и воспитать его.

В настоящий момент, политика государства ориентирована исключительно на приоритетность и безусловную значимость института семьи и семейных ценностей. Дети, лишенные родителей, полностью дезориентированы в обществе. В таком случае, основная функция родителей приемного ребенка – это создать для него максимально безопасную, комфортную, эмоционально устойчивую обстановку. Но, сразу же, необходимо сделать ударение на создании подобной обстановки для всех субъектов. На это смещен фокус внимания психологической помощи специалистов, которые сопровождают такие семью [5, с. 4].

Главными субъектами процесса психологической адаптации выступают приемные родители с минимальным уровнем тревожности, которые способны сделать так, чтобы их приемный ребенок не имел последствий психологической депривации, то есть, не был лишен возможности удовлетворять свои самые элементарные потребности в любви, понимании, безопасности. Дети-сироты, принимаемые в семью, зачастую имеют за плечами тяжелый личный опыт, травмированы, находятся в ситуации стресса, как следствие, они хотят получить больше внимания и тепла от приемных родителей.

В данном контексте, следует отметить, что, в современной психологии, огромное значение уделяется проблеме тревожности у приемных родителей. Тревожность, согласно научному определению из словаря практического психолога, трактуется как способность переживать тревогу, при наличии низкого порога ее проявления [3, с. 554]. А. М. Прихожан определяла тревожность как состояние эмоционального дискомфорта, которое характеризуется ожиданием опасности [9, с. 5].

Сегодня, в Российской Федерации большой процент приемных семей, которые прибегают к помощи специалистов для того, чтобы справиться с тревожностью, сопровождаемой факту усыновления. Существует несколько видов помощи таким родителям, одной из которых является онлайн-группа.

Онлайн-группы по преодолению трудностей адаптации всех членов замещающей семьи, в том числе и по проработке родительской тревожности, как правило, состоят из группы людей, модератором которой является доброволец из тематической среды. Несмотря на то, что у участников может быть регулярное время для встреч, они, как правило, также могут оставлять сообщения для группы в любое время. Онлайн-группы поддержки по снижению тревожности могут быть невероятно полезным аспектом ее лечения, и, в качестве примера, предлагаем рассмотреть одну из таких групп. Онлайн формат поддержки и общения был организован на базе клуба приемных родителей г. Красногорск, Московской области

Методом анализируемой онлайн-группы выступают сообщения (онлайн-форум). В данной группе содержится много информации и ресурсов для родителей, также, немаловажен тот факт, что, в группе состоят исключительно приемные родители по большей части сверстники, что, в значительной мере, упрощает методы взаимодействия и повышает уровень доверия внутри группы.

Из положительных особенностей данной группы-форума следует выделить то, что такого рода группа поддержки открыта в любое время для обмена опытом и общения, территориально не привязана, но есть и существенный минус – такие форумы, как правило, возглавляются не профессионалами, что может, в некоторой степени, лишить содержание бесед здравого конструктивизма.

Цель форума – предоставить безопасное место для родителей с тревожностью для обмена информацией и опытом. Подобные онлайн-группы не проводятся в определенное время, вместо этого, участник может зайти на форум и задать интересующий вопрос, ответить другим или просто поделиться опытом.

Таким образом, анализируя работу онлайн-групп как фактора снижения уровня родительской тревожности в приемных семьях, обращаем внимание, что работа в подобных группах помогает приемным родителям справиться с эмоциональным выгоранием, решить возникающие конфликтные ситуации, при помощи участников других членов группы. Личный опыт других участников может помочь приемным родителям в период переживания кризисной ситуации, снизить уровень тревожности, позаботиться о себе, научиться находить и опираться на свои собственные семейные ресурсы [11, с. 51].

Анализируя формат онлайн, подчеркиваем, что он наиболее удобен, поскольку, у участников экономится время на посещение очных собраний – век цифровых технологий позволяет получить поддержку, не выходя из дома. Родители могут создавать свои собственные чаты, с высоким уровнем доверия, так как в группе нет специалистов от управления опеки и т.д.

Проблема тревожности в любой семье достаточно актуальна. Поэтому, особое внимание уделяется данному аспекту в свете взаимодействия в рамках семейных взаимоотношений. Рассматривая тревожность приемных родителей, нельзя не отметить, что она проявляется при разных обстоятельствах, таких как ситуация принятия ребенка в семью, период его адаптации, подростковый период у детей и т.д.

Поддержку приемным родителям оказывают центры содействия семье, но, к сожалению, специалистов, компетентно оказывающих подобную помощь, не хватает. Зачастую, невозможно организовать даже единичную индивидуальную консультацию, а о программе постоянной поддержки речи не идет вообще. Ситуацию осложняет и нежелание самих приемных родителей получать психологическую поддержку из-за страха делать свои семейные проблемы достоянием общественности. Все эти факторы влияют на усиление состояния тревожности и стресса [10, с. 75].

Методики выявления тревожности известны и широко распространены. В Красногорском клубе использовалась методика А.М. Прихожан, позволяющая диагностировать профессиональную и родительскую тревожность [5, с. 17].

Для диагностики предполагаемой эффективности использования онлайн-групп для снижения уровня родительской тревожности в приемных семьях было проведено небольшое эмпирическое исследование. Выборка исследования состояла из 30 родителей (возрастные рамки 30-45 лет). Исследование проводилось в виде интернет-опроса, по методике «Шкала родительской тревожности» А.М. Прихожан.

Предварительные результаты дают нам понять, что состояние испытуемых до вступления в клуб приемных родителей характеризовалось немного завышенным уровнем тревожности, и это дает возможность утверждать, что включенность родителей в воспитание приемного ребенка немного выше минимальной. Участие в онлайн проекте было добровольным. Группа была разделена на два формата работы – это формат свободного общения между родителями и тематические встречи, которые проводились с частотой примерно один раз в две недели. На тематических встречах обсуждались наиболее волнующие темы по выбору участников, с привлечением профильных специалистов, тематических психологов, дефектологов, юристов. Клуб замещающих родителей г. Красногорска работал онлайн во время режима самоизоляции. Группа функционировала в открытом формате, некоторые члены группы удалялись, группа пополнялась новичками, в следствии чего была затруднена диагностика приемных родителей участников группы. Однако удалось выделить из группы ее основных членов, постоянных участников, по из результатам были сформированы предварительные выводы о влиянии онлайн-групп подобного формата на психологическое состояние замещающих родителей, в том числе и на снижение уровня тревожности. Спустя 6 месяцев, при повторной диагностике, уровень тревожности у 14 из 30 участников значительно снизился по второй субшкале методики Прихожан. Что дополнительно подтверждали родители в устной беседе и при заполнении анкеты самочувствия, используемой для обратной связи после проведения тренинговых занятий. Гармоничного существования позволяет приемным родителям оценивать ситуацию, согласно всем адекватным параметрам, что позволит им более эффективно вести сотрудничество с другими субъектами взаимодействия, и в первую очередь, с семьей [1, с. 84].

Вследствие вышесказанного, подытожим, что формат онлайн-групп взаимной поддержки и психологической помощи является эффективным инструментом в работе по сопровождению замещающих родителей. Формат онлайн позволяет

взять в сопровождение намного большее количество человек, легко решает территориальные вопросы, проблему недостатка специалистов в некоторых регионах, снимает вопросы доверия в такой специфической среде, как замещающие семьи, в том числе профессиональные. И в ближайшее время станет одним из основных элементов профессионального участия в жизнедеятельности приемной семьи. Участие в онлайн-форумах, которое способствует снижению уровня тревожности [7, с. 155], становится доступным для все большего количества нуждающихся в психологической помощи родителей, в том числе и приемных, и является эффективным инструментом для снижения уровня тревожности у данной категории.

Вывод. Таким образом, проанализировав важность оказания психологической помощи приемным родителям, следует подытожить, что наиболее эффективным и доступным методом снижения уровня тревожности является посещение онлайн-групп. В процессе данного теоретического обзора мы делаем акцент на том, что подготовка родителей к усыновлению и их дальнейшее сопровождение, как в период адаптации, так и в моменты острой ситуативной необходимости, может осуществляться в онлайн формате и должна включать в себя весь спектр психологической и правовой поддержки, которые необходимы для реализации полноценного процесса развития и воспитания приемного ребенка.

Снижение уровня тревожности, в данном контексте, - это один из главных характеристик благополучия в семье, поэтому, при дальнейших практических разработках данного вопроса, необходимо обращать внимание на психологический фон взаимоотношений в разрезе «ребенок-родители». На базе клуба приемных родителей Красногорска сегодня разрабатывается такая программа онлайн-поддержки. Результаты, полученные в ходе проведения методики, будут очень полезны при дальнейшей разработке практических рекомендаций по снижению уровня тревожности в приемных семьях [2, с. 112].

Список литературы

1. Бармакова А. Г. Социальная детерминация психологопедагогических характеристик приемных родителей: вопросы теоретико-методологического анализа // E-Scio. – 2018.– № 5 (20). – С. 144–150.
2. Безрукова О. Н., Самойлова В. А. Потенциал успешного родительства в приемных семьях // Социологические исследования. – 2017. – № 11. – С. 111–121.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – Минск: Харвест, 2007. – 976 с.
4. Детско-родительское взаимодействие и развитие ребенка раннего возраста: коллективная монография / под ред. Л. В. Токарской. – Екатеринбург, 2019. – 206 с.
5. Диагностика психоэмоционального состояния детей в приемной семье: методическое пособие. – Ангарск; Иркутск: УМЦ РСО, 2017. – 44 с.
6. Махнач А. В., Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители: практическое руководство. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2013. – 219 с.
7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. – М.: Изд. МПСИ, 2006. – 496 с.
8. Постановление Правительства РФ от 25.04.2012 г. № 391 «О внесении изменений в правила передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществления контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории Российской Федерации и в правила подбора, учета

и подготовки граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями несовершеннолетних граждан либо принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание в иных установленных семейным законодательством Российской Федерации формах» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70168864/> (дата обращения: 12.05.2022).

9. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психологическая диагностика готовности к созданию замещающей семьи // Психологическая диагностика. – 2009. – № 3. – С. 79–103.

10. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учебно-методическое пособие. – Тула: Изд-во ИПК и ППРО ТО, 2019. – 216 с.

11. Токарская Л. В. Социальное и психолого-педагогическое сопровождение приемных детей и их семей: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2015. – 136 с.

УДК 378:339.543

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ТАМОЖЕННОГО ДЕЛА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ТАМОЖНИ

Сенин Игорь Николаевич,

канд. юрид. наук, доц. кафедры «Таможенное дело и право»,

Омский государственный университет путей сообщения,

Омск, Россия,

e-mail: senin.ru@mail.ru

Филина Нина Владимировна,

канд. полит. наук, доц. кафедры «Таможенное дело и право»,

Омский государственный университет путей сообщения,

Омск, Россия,

e-mail: nina.filina.01@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена эффективным методам и приемам организации учебного процесса в высшей школе, позволяющей совершенствовать профессиональную подготовку специалистов в области таможенного дела. Отражены внутренние и внешние факторы, влияющие на образовательную среду. Обозначены роль и значение международного сотрудничества в сфере таможенного дела как перспективное направление в системе образования.

Ключевые слова: цифровое общество, таможенные органы, образование, профессиональные стандарты, законодательство.

IMPROVING THE PROFESSIONAL TRAINING OF CUSTOMS SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL CUSTOMS

Igor N. Senin,

Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof.

of the Department of Customs and Law,

Omsk State Transport University, Omsk, Russia,

e-mail: senin.ru@mail.ru

Nina V. Filina,
Cand. Sci. (Politics), Assoc. Prof.
of the Department of Customs and Law,
Omsk State Transport University, Omsk, Russia,
e-mail: nina.filina.01@mail.ru

Abstract. The article is devoted to effective methods and techniques of organizing the educational process in higher education, which allows improving the professional training of specialists in the field of customs. Internal and external factors affecting the educational environment are reflected. The role and importance of international cooperation in the field of customs affairs as a promising direction in the education system are outlined.

Keywords: digital society, customs authorities, education, professional standards, legislation.

Важную роль в обеспечении национальной безопасности, в реализации экономической внутренней и внешней политики играют таможенные органы. В связи с этим таможенная служба занимает особое место в институте публичной власти, взаимодействуя с правоохранительными органами, правительством РФ, президентом.

Последние события в международных отношениях такие как, военная операция на Украине, локдаун из-за подъёма заболеваемости коронавирусом, жёсткий механизм санкций европейских стран в отношении Российской Федерации по-новому заставили взглянуть на международные отношения, перестроить экономический вектор в сторону азиатских стран и бывших союзных республик. Таможенным органам предстоит решить сложные задачи в вопросах ввоза и вывоза товаров в условиях ограничений и запретов. Таможенные органы как никакие другие должны работать на опережение, внедряя современные технологии в управление, в правоотношения. Переход на цифровую экономику и цифровую таможню позволят добиться эффективности, оперативности в таможенном деле, нивелировать коррупционную составляющую. Цифровая таможня — это новый уровень управления, это эффективное решение более сложных задач, взаимодействие с иностранными государствами, которое требует подготовки высококвалифицированных кадров, способных работать в современных условиях.

Процесс цифровизации представляет собой внедрение цифровых технологий в различные сферы жизни, включая таможенную. Инновационный подход в осуществлении таможенной деятельности заключается в планомерном системном развитии технического оснащения и эффективном использовании ресурсов.

В целях создания наиболее благоприятных условий для международной торговли и привлечения инвестиций государство уделяет значительное внимание научным разработкам в области цифровизации и интеллектуально-коммуникативных технологий, активно внедряя их в деятельность таможенных органов, что способствует автоматизированному делопроизводству, составлению и обработке деклараций, проверке груза без вскрытия упаковки, упрощению и ускорению взаимодействия с участниками торговли, повышению качества таможенных услуг и решений о выпуске товаров.

В настоящее время принципы высокоинтеллектуальных технологий составляют неотъемлемую часть функционирования как таможенных органов, так и прочих участников внешнеэкономической деятельности. Это касается не только автоматизации отдельных таможенных операций, но и таможенного контроля в целом, что призвано на новом уровне создать и обеспечить условия для бесперебойной торговли между различными государствами, переходя к безбумажной, цифровой таможне.

Цифровое реформирование таможенных органов в России началось с создания ЦЭД, электронных таможен и таможенных постов. Стратегия 2030 сформулировала основные направления деятельности ФТС России в этой области до 2030 года. Прежде всего это относится к авторегистрации таможенных деклараций и автовыпуску при экспорте и импорте товаров [4].

Деятельность таможенных органов основана на принципах: законности; равенства лиц перед законом; уважения и соблюдения их прав и свобод, и прочих, включая принцип профессионализма и компетентности должностных лиц таможенных органов.

Правовой основой службы в таможенных органах являются Конституция РФ, ФЗ от 21.07.1997 г. № 114-ФЗ «О службе в таможенных органах Российской Федерации», ФЗ «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 г. № 79-ФЗ другие нормативные правовые акты о таможенном деле.

Должностными лицами таможенных органов могут быть граждане РФ, достигшие 18-летнего возраста, способные по своим личным и деловым качествам, уровню образования и состоянию здоровья обеспечивать выполнение функций, возложенных на таможенные органы.

Поступление на службу является добровольным и осуществляется на условиях контракта, который заключается в письменной форме на один, три, пять и десять лет или до достижения предельного возраста пребывания на службе в таможенных органах.

Исполнение должностных обязанностей должностным лицом таможенного органа осуществляется в соответствии с его должностным регламентом. Должностной регламент утверждается в соответствии с законодательством РФ о государственной службе РФ [2].

Главный специализированный вуз в России, занимающийся подготовкой и переподготовкой специалистов в области таможенного дела - Российская таможенная академия (РТА), расположенная в Люберцах Московской области, и имеющая филиалы в Санкт-Петербурге, Владивостоке и Ростове-на-Дону. Также в различных регионах РФ многие вузы готовят студентов по специальности «таможенное дело», причем, не только для службы в госорганах, но и в коммерческих структурах, занимающихся импортом и экспортом товаров.

Учитывая требования времени, при подготовке специалиста таможенного дела, особое внимание должно быть уделено цифровизации учебного процесса, что в дальнейшем поможет ему успешно справляться со своими профессиональными функциями, используя цифровые технологии.

В связи с этим, В. Н. Минина отмечает, что, в цифровую эпоху обучение, с внедрением цифровых технологий является необходимым для того, чтобы считаться современным вузом, сочетая традиционные формы обучения с цифровыми, включая искусственный интеллект [8].

Более того, крайне важной становится интерактивная составляющая обучения «Если мы говорим об инновационных методах с использованием цифровых технологий, то оптимальным будет обучение, где студенту дается возможность включиться в работу, проявляя активность, взаимодействие. Как показывает статистика, при активном обучении, после того как что-то прочитали, информации запоминается -10 %; после услышанного - 20 %; после увиденного - 30 %, а если увидели и услышали - 50 %, а если выполнили сами, запоминается 90 %. Таким образом, весь процесс обучения должен строиться по принципу максимум интерактивности, обратной связи» [6].

Проблемой сегодняшнего дня становится мотивация студентов к получению и использованию знаний. Преподаватель может и должен оказывать содействие студентам в ее формировании, в том числе с использованием цифровых технологий преподавания, основанных на информационных образовательных ресурсах с использованием мультимедийных средств обучения. Как было отмечено В. С. Москалюк «обучение конкретным навыкам осуществляется на разных уровнях образования, но цифровые компетенции закладываются и обновляются на протяжении всей жизни» [9].

И так, преподаватель, в том числе и таможенных дисциплин, содействует формированию студента познавательных, творческих интересов, умения самостоятельно обучаться, пользуясь наряду с традиционными, и современными цифровыми технологиями. Студент, взаимодействуя с преподавателем, в свою очередь, стремится усвоить и воспроизвести знания, в условиях цифровых технологий. И здесь, применительно к преподаванию таможенных дисциплин, в качестве перспективного направления может быть рассмотрено создание специальных цифровых учебников и учебных пособий, оснащенных дополнительными материалами, в виде видео, или онлайн-заданий, предполагающих возможность студента проверить свои знания самостоятельно.

На современном этапе развития цифровых технологий в учебном процессе возможно успешное использование открытых онлайн-курсов, что может стать основой для образовательной программы любой, в том числе таможенной, дисциплины. Уровень качества цифровых образовательных программ значительно вырос, указывает Л.А.Гриневич, так появилась возможность выделения нужных фрагментов изучаемой дисциплины с постановкой учебных задач и возможностью анализа работы конкретного студента. При этом может быть обеспечена помощь студентам с заданиями, практическими работами, консультации по технике обучения [5].

В преподавании студентам таможенных дисциплин полезным может быть подход, связанный с применением в обучении бытовых технических устройств, используемых молодежью, например, смартфона при выполнении заданий по дисциплине. Допустим, студенту предлагается провести анализ одних и тех же понятий из разных источников, также провести опрос в социальных сетях, о понимании.

В современных условиях учебный процесс требует постоянного совершенствования, причиной этому служат и техническое развитие, и смена приоритетов и задач в системе образования, изменение социально-экономической ситуации в обществе, обновление законодательной базы, внедрение цифровой таможни требует изменений в целеполагании и приёмах обучения в вузе. От организации познавательной деятельности студентов зависит эффективность усвоения. Роль активных методов обучения в высшей школе выражаются в мотивации студентов, к познанию активно, включая все психические процессы (воображение, память, речь, внимание, мышление и другие).

Какие же активности позволят подготовить будущих специалистов таможенного дела готовых быстро обучаться, работать в условиях цифровой таможни, подстраиваться под изменения действующего законодательства и в целом системы таможенной службы. Среди передовых и эффективных методов активного обучения выделяют имитационные игровые и неигровые формы. На наш взгляд, проигрывание производственной ситуации позволит студенту сформировать профессиональные знания и умения, которые необходимо решать от заданной ситуации и роли в игре. Игра моделирует рабочий процесс, а значит, учит взаимодействию, выполнению ролевых функций, тренировки квазипрофессиональных навыков у студентов. Игра всегда требует большой подготовки, от преподавателя начиная от моделирования производственной ситуации, отвечающей образовательным целям, описание хода игры и игровых ситуаций, разработка памяток для участников игры и продумывание системы оценивания. Имитационная игра всегда проходит ярко, зрелищно, масштабно и, главное, надолго запоминается студентам, потому что они в течение ограниченного времени вживаются в роль, осуществляют профессиональные функции и видят результат от своей деятельности.

Таким образом, профессиональное правовое сознание должностных лиц таможенных органов составляет профессионально формируемую систему правовых идей, взглядов, чувств, ценностных ориентаций, определяющих образ жизни и мотивы поведения в таможенной сфере ее представителей.

В современных условиях процесс формирования правосознания и правовой культуры на профессиональном уровне предполагает, в том числе и использование в процессе обучения цифровых технологий с необходимой обратной связью между содержанием обучения и обучающимся. И здесь необходимо наличие корпоративного информационного таможенного пространства, благодаря которому, не только студент, но и любое должностное лицо таможенных органов может и должно получать, и совершенствовать профессиональное образование в течение всего периода службы.

В завершение отметим, что, несмотря на то, что образовательным, научным и таможенным мировыми сообществами ведётся объёмная и кропотливая работа по интеграции различного рода организаций в единое таможенное образовательное пространство, положительные результаты возможны только в том случае, если имеется не столько достаточная ресурсная обеспеченность данного процесса, сколько мотивационная готовность к работе в данном направлении, которая, прежде всего, выражается в наличии консолидированного мнения по основополагающим моментам профессиональной подготовки специалистов таможенного дела.

Список литературы

1. *Гриневич Л. А.* Цифровизация высшего образования в современной России: теория и практика // Вестник КемГУКИ. – 2021. – № 57. – С. 242–248.
2. *Киселев А. А.* Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития после пандемии коронавируса // Развитие образования. – 2020. – № 2. – С. 97–100.
3. *Лабуз Л. С., Мазаева Л. Н.* Информационные технологии в высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 90–95. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56791.htm> (дата обращения: 12.05.2022).
4. *Минина В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 84–101.
5. *Москалюк В. С.* Понятие и сущность цифровизации системы образования // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10. – С. 15–17.
6. Стратегия развития ФТС России до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://customs.gov.ru/activity/programmy-razvitiya/strategiya-razvitiya-fts-rossii-do-2030-goda> (дата обращения: 12.05.2022).
7. Федеральный закон от 21 июля 1997 г. № 114-ФЗ «О службе в таможенных органах Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/11900786/> (дата обращения: 12.05.2022).
8. Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12136354/> (дата обращения: 12.05.2022).
9. Федеральный закон «О таможенном регулировании в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 03.08.2018 № 289-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/72005502/> (дата обращения: 12.05.2022).

УДК 159.9

ПРИРОДА СВОБОДНОГО ДЕЙСТВИЯ И РЕФЛЕКСИЯ

Сизикова Татьяна Эдуардовна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия,
tat@ccru.ru*

Кудрявцев Владимир Товиевич,

*д-р психол. наук, проф. кафедры ЮНЕСКО
«Культурно-историческая психология детства»,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия,
vtkud@mail.ru*

Аннотация. В статье обсуждается один из тезисов гипотезы В. Т. Кудрявцева о сущности свободного действия как «единицы анализа целого». Представление о «единице анализа целого» введено Л. С. Выготским. По его мнению, «единица анализа целого» сохраняет свойства целого, единицей которого она является. В статье обсуждается тезис: если свободное действие, являющееся произ-

вольным, совершается личностью, а личность представляет собой целое и является «единицей анализа» психики, то свободное действие представляет собой целое и может рассматриваться как «единица анализа личности» или шире – как «единица анализа психики». Свободное действие порождается взаимодействием двух своих единиц анализа: единство «рефлексия – мотив – воля» и единство «слово – образ». В нейропсихологическом исследовании свободного действия было выявлено, что волновая активность головного мозга при выполнении заданий, активизирующих свободное действие, находится в особом состоянии – напряжение без напряжения.

Ключевые слова: личность, единица анализа целого, мотив, рефлексия, воля, ЭЭГ активность головного мозга.

THE NATURE OF FREE ACTION AND REFLECTION

Tatyana E. Sizikova,

*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Correctional
Pedagogy and Psychology,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,
e-mail: tat@ccru.ru*

Vladimir T. Kudryavtsev,

*Dr. Sci. (Psychology), Prof. of the Department of UNESCO
Cultural-Historical Psychology of Childhood,
Moscow State Psychological and Pedagogical University,
Moscow, Russia,
e-mail: vtkud@mail.ru*

Abstract. This article discusses one of the theses of V. T. Kudryavtsev's hypothesis about the essence of free action as a "unit of analysis of the whole". The idea of a "unit of analysis of the whole" was introduced by L. S. Vygotsky. In his opinion, the "unit of analysis of the whole" preserves the properties of the whole, of which it is a unit. The article discusses the thesis: if a free action, which is arbitrary, is performed by a person, and a person is a whole and is a "unit of analysis" of the psyche, then a free action is a whole and can be considered as a "unit of personality analysis" or, more broadly, as a "unit of analysis psyche". Free action is generated by the interaction of its two units of analysis: the unity "reflection – motive – will" and the unity "word – image". In a neuropsychological study of free action, it was revealed that the wave activity of the brain when performing tasks that activate free action is in a special state – tension without tension.

Keywords: personality, unit of analysis of the whole, motive, reflection, will, EEG activity of the brain.

В данной статье обсуждается вопрос о сущности свободного действия как «единицы анализа целого». Логика рассуждения разворачивается от анализа сущности свободного действия к обоснованию его единиц анализа «рефлексия – мотив – воля» и «слово – образ», далее к экспериментальному изучению нейропсихологических особенностей свободного действия.

Методологической основой является культурно-историческая психология, взгляды Л. С. Выготского.

Применяемые методы: метод логического сравнительного анализа, экспериментальный метод двух групп (контрольной и экспериментальной), метод ЭЭГ

зон сенсорной коры головного мозга при открытых или закрытых глазах в состоянии покоя, матстатистический анализ с применением критерия Манна-Уитни.

Сущность свободного действия. Вопрос о сущности свободного действия не однозначный. Л. С. Выготский в своей работе «Проблемы воли и ее развитие в детском возрасте» выделяет такие характеристики свободного действия: осуществляется личностью, произвольное, имеет мотив. Мы добавляем, исходя из наших исследований рефлексии, в качестве характеристики свободного действия рефлексию, не оставляем незамеченными слово и образ.

Рассмотрим эти характеристики и их взаимодействие. Л. С. Выготский писал: «Типичным развернутым волевым актом в той же ситуации являются следующие три момента: 1) надо встать (мотив), 2) не хочется (мотив), 3) счет самому себе: раз, два, три (вспомогательный мотив) и 4) на «три» подъем. Это и есть введение вспомогательного мотива, создание ситуации извне, которая заставляет меня встать. Это совершенно похоже на то, как мы говорим ребенку: «Ну, раз, два, три – выпей лекарство». Это и есть воля в истинном смысле слова. В примере с вставанием я поднялся из-за сигнала «три» (условный рефлекс), но я сам заранее через сигнал и связь с ним поднял себя, т. е. я овладел своим поведением через дополнительный стимул или вспомогательный мотив» [4]. Л. С. Выготский рассматривает волевой акт как основу действия. Воля в действии не рассматривается без мотива и борьбы мотивов. Закономерно встает вопрос о различении естественного произвольного действия и свободного действия, являющегося произвольным.

Следует разобраться какая произвольность у свободного и естественного произвольного действия? Л. С. Выготский относительно свободного действия выделяет, что эта произвольность в овладении человеком своим поведением. Личность, по Выготскому Л. С., это тоже овладение человеком самим собой. Высшие психические функции – это функции человека «над» самим человеком. Что в психике выделяется как процесс или механизм, или свойство с присущей ему характеристикой «над»? Это рефлексия. Значит в свободном действии, личности и других высших психических функция неизбежно есть рефлексия. В психологии данное заключение получило достаточное обоснование и не вызывает сомнения [9; 18]. В этом контексте рассуждения произвольность приравнивается к высшим психическим функциям. В самом овладении скрыта взаимосвязь, частично, по нашему мнению, раскрытая Л. С. Выготским с помощью введения конструкторов: интерес, борьба мотивов и психологическая система. Мы предлагаем рассмотреть единый механизм «рефлексия – мотив – воля», действующий, по нашему мнению, в как в произвольном действии, так и в свободном действии, но в каждом из них имеющий свои отличительные признаки. Соблюдая введенное различие низшего и высшего, Л. С. Выготский в работе «Проблемы воли и ее развитие в детском возрасте» пытается дать различие произвольного, несвободного действия и свободного независимого действия. Он пишет: «основная трудность, основная загадка в том, чтобы, с одной стороны, объяснить детерминированный, каузальный, обусловленный, так сказать, естественный ход волевого процесса, дать научное понятие этого процесса,

не прибегая к религиозному объяснению, а с другой - применяя такой научный подход к объяснению волевого процесса, сохранить в воле то, что ей присуще, именно то, что принято называть произвольностью волевого акта, т.е. то, что делает детерминированное, каузальное, обусловленное действие человека в известных обстоятельствах свободным действием» [6, с. 461] Воля выступает в двух своих видах, естественном и культурном. В естественном она основа произвольного действия, в культурном – основа свободного действия. Развивая идею Л. С. Выготского в этом вопросе, мы немного углубимся в различия, исходя из утверждения, что в каждом виде действия работает единый механизм «рефлексия – мотив – воля».

Человек – это многомерный объект для изучения его психологией. Какие же психологические измерения человека задействованы в этих действиях? Смеем утверждать о принципиальном различии: свободное действие совершается личностью, а произвольное субъектом (субъектом деятельности (ее видов), субъектом общения, субъектом творчества и т.п.). Субъект – это то или иное проявление личности в каком-либо действии. Действие совершается и личностью, и субъектом. Понятие субъект меньше по объему понятия личность. Другой критерий различения в рамках указанного механизма: произвольному действию и свободному действию свойственна рефлексия, задающая, в конечном итоге, при своем снятии, интенциональность чего-либо. (действия, развития и т.п.). Различие действий заключается в самой рефлексии, включенной в эти действия, ее интенциональности. В произвольном действии рефлексии характерна более узкая направленность на «частное», конкретное. В свободном действии рефлексия охватывает более широкий контекст, направлена на «общее» и творческое, личность стремится преодолеть ограничения своего развития, по Л. С. Выготскому «овладеть своим поведением». Произвольное действие узко направленно на конкретную ситуацию, свободное действие более широко, например, на несколько ситуаций, выделение закономерностей, ценностей, убеждений, смысла, множества контекстов и т.д. Двум видам действия характерен мотив, без него они не осуществляются. Мотив и мотивация произвольного действия, также как и рефлексия, ограничена рамками субъектности. В свободном действии личностью формируется мотив, активизируется в целом мотивационная сфера. Л. С. Выготский не пишет о едином механизме «рефлексия – мотив – воля», но выстраивает связи между волей и мотивом, объясняя необходимость волевого решения благодаря «борьбе мотивов» [5].

Таким образом, с помощью введения механизма «рефлексия – мотив – воля» в действие, мы выделили различия между свободным и произвольным действием. Личность не есть совокупность проявлений в виде ее субъектов. Это утверждение - ключевой водораздел между произвольным действием и свободным действием.

Коснемся разногласий по поводу сущности рефлексии, правомерным ли является наше утверждение ее включенности в свободное действие, ведь Л. С. Выготский, введший понятие свободного действия, не пишет в связи с ним о рефлексии. Первым в научной методологической мысли о субъектности рефлексии сказал В. Лефевр. А. Е. Левинтов в работе «Рефлексия. Памяти Владимира Лефевра» вспоминал: «В начале 60-х в кружок вошел В. Лефевр, когда-то учившийся в 9-й школе

у преподавателя психологии Г. Щедровицкого, боровшегося и отстаивавшего свою, принципиально безсубъектную, теорию деятельности. Лефевр же со своими идеями рефлексии и рефлексивного управления, устанавливал права рефлексии на самостоятельное изучение, по сути опровергал безсубъектную деятельность, поскольку рефлексия по принципу субъектна. Поддержанный лишь О. Генисаретским, Лефевр в условиях дефицита, а правильнее, полного отсутствия оргресурсов, покинул кружок и в дальнейшем двигался самостоятельно. Уже в 1965-ом году он опубликовал первые статьи по рефлексии, рефлексивной системе и рефлексивному управлению...» [11].

В дальнейшем мысль о субъектности рефлексии развивалась в концепциях В. П. Зинченко, В. И. Слободчикова и др., более опирающихся и развивающих основы культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Субъектность была выведена в широкий контекст. Связь с деятельностью была оставлена не только существенно, но, возможно потому, что деятельностный подход являлся доминирующим в психологии того времени. Пытаясь определить деятельность, исследование которой в большей степени стремилось к объективности, безличности, некоторые психологи сохранили ориентирование на культурно-историческую психологию и пытались ввести личность в системное представление о деятельности, что позволило пройти по границе между деятельностным и культурно-историческим подходами в психологии. Основы субъектного подхода были заложены С. Л. Рубинштейном. В работе «Основы психологии» С. Л. Рубинштейн [12] связывает личностное развитие человека с его субъектностью и определяет субъектность как самостоятельную активность, самодвижение, осознанную саморегуляцию. Вслед за С. Л. Рубинштейном А. В. Брушлинский определяет субъектность – как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств человека, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. В качестве основных характеристик выделяется: способность индивида превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, способность человека управлять своими действиями, реально-практически преобразовывать действительность, планировать способы действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий [1]. По мнению В. И. Слободчикова субъектность - это та категория в психологии, которая выражает сущность внутреннего мира человека [18].

Таким образом, с одной стороны, была внесена путаница в четкое различение, данное Л. С. Выготским между естественным произвольным действием и свободным действием, с другой стороны, в определенных исторических условиях психология деятельности не оказалась обезличенной. Свободное действие, соответственно рефлексия, мотив и воля стали субъектными. Следовательно, можно определить субъектность в узком смысле, как включенность человека в деятельность, человек – субъект деятельности. В широком смысле - приравнивание субъектности к личности. Можно, играя понятиями, пользоваться различием: субъект, это тот,

кто осуществляет деятельность на основе своего естественного развития; субъектность – осуществление деятельности личностью и в тоже самое время развитие личности в деятельности, тогда, когда личность – есть высшее развитие, имеющее свои проявления во всей психике, не только в деятельности при несводимости к друг другу деятельности и психики как психической деятельности.

Экскурс в изучение субъектности позволил заострить вводимое нами различие между произвольным действием и свободным действием. Продолжая дальше наш анализ сущности свободного действия, мы переходим к понятию свобода.

Свободное действие, творимое личностью, является воплощением ее свободы. Л. С. Выготский придерживается взглядов Б. Спинозы на свободу, как познannую необходимость. В связи с этим, введем определение, что подлинная свобода – это произвольное состояние, в котором воля, мотив и рефлексия сопряжены в своем единстве, работают согласовано в качестве механизма свободы человека. Как это проявляется?

В. Т. Кудрявцев описывал: «Это превращение совпадает с процессом «опроволивания» действия, его выделения из массива непроизвольной активности, сдерживая который оно обретает свободу. Можно сказать, что свободное действие не столько преодолевает давление внешнего мира, сколько обнаруживает человеческую способность «плыть против потока» импульсов изнутри. Свободное действие как «артеакт» представляет собой наиболее естественную форму жизнедеятельности человека, в которой складывается субъектная, а затем и «авторская» инстанция. На эту мысль наводят и работы А. Р. Лурии» [13].

Встречаясь с различными видами «разрывов», «рассогласований», «противоречий» личность находит решение на основе рефлексии, с одной стороны, свободно выстраивающей ментальные миры, с другой стороны, ограничивая степени свободы личности. Удивительное противоречие строит сама рефлексия – расширяет степени свободы и сворачивает их одновременно. Такое ее функционирование определяется ее произвольностью. Акт рефлексии – это и естественный, природный акт человека, и окультуренный произвольный, вызванный наличием противоречий и необходимостью для достижения чего-либо, обусловленный мотивацией личности. Сама по себе рефлексия в ее естественном состоянии имеет две направленности (интенциональности): конструктивную, позитивную и деструктивную, регрессивную [17], в свободном действии доминирует одна, конструктивная, направленная на развитие, творчество, решение нестандартной задачи, риск, подвиг и др. В свободном действии, осуществляемом на основе механизма «рефлексия – мотив – воля» результатом являются ценности и убеждения личности, определяющие направленность свободного действия и являющиеся овладением человеком самим собой. Человек сам в свободном действии сформировал ценности и убеждения, сам же им стал подчиняться в своем поведении. И именно в этом месте наших рассуждений мы подошли к необходимости исследования что представляет собой единство рефлексии – мотива – воли.

Единство «рефлексия – мотив – воля». Смеем утверждать на основании положения постнеклассического типа научной рациональности [19], что целое не

есть сумма его частей и целое только тогда целое, когда каждая его единица отражает в себе свойства целого.

Единство «рефлексия – мотив – воля» и есть свободное действие. Оставаясь в логике различения естественного произвольного действия и свободного действия, выделив выше различия в проявлении рефлексии, мотиве и воли, мы переходим к обоснованию кардинального различия. В свободном действии рефлексия – механизм – воля выступают в своем единстве, в естественном действии данное единство не является основополагающим условием, достаточно взаимодействия. «Единство (др.-греч. ενότητα, лат. Unitas) – это взаимосвязь определённых предметов, процессов, которая образует целостную систему взаимодействия, внутренне устойчивую в изменениях и в то же время включающуюся в более широкую систему, в конечном счете, — в составе бесконечного во времени и пространстве мира» [2].

Поставим вопрос: «Достаточно ли для утверждения того, что есть свободное действие, рассматривать единство «рефлексия – мотив – воля»? Ответ есть у Л. С. Выготского в интерпретации В. П. Зинченко. Свободное действие, выделяемое Л. С. Выготским, в отличие от действия (по А. Н. Леонтьеву), совокупного действия обладает свойствами целого и это, по нашему мнению, главное. Из этого следует, что «рефлексия – мотив – воля» в своем единстве являются целым, обладают свойствами свободного действия как целого, т.е. являются «единицами анализа» свободного действия. В. П. Зинченко приводит и другие единицы, выделяемые Л. С. Выготским: «Резюмируя характеристику взаимоотношений слова и дела, Л. С. Выготский пишет: "Если в начале развития стоит дело, независимое от слова, то в конце его стоит слово, становящееся делом. Слово, делающее действие человека свободным" [8, с. 90]. А свободное действие — это уже поступок, т. е. действие личности, а не индивида. (В дальнейшем мы вспомним в этой связи учение о поступке М. М. Бахтина). Перед современной психологией стоит задача понять слово и образ как внутренние формы свободного действия и понять социальное и предметное действие как внутреннюю форму слова, источник его смысла, который, согласно Г. Г. Шпету, по происхождению предмет и бытие» [9, с. 61]. Ограничение позиции А.Н. Леонтьева выделил сам Л. С. Выготский «“NB! А.Н.” Выготский пишет о Леонтьеве (пункт отмечен знаком “!!!!!!”), что он “смотрит назад, не делает шага решительного вперед к новой ступени работы – к семическому анализу. – Что значит значение действия?” [3]. Как только мы касаемся этого вопроса, то неизбежно погружаемся в историю, культуру, личность, те категории, которые, которые не связаны с жесткой казуальной детерминацией и имеют в себе большое количество степеней свободы. Поэтому Л. С. Выготский говорит о «свободном действии» и рассматривает его внутреннюю сторону – слово и образ, что является по его мнению «единицами анализа» психики, следовательно, и единицами каждой ее другой целостности. Получается, что в свободном действии одни целостности связаны с другими целостностями и эта связь может рассматриваться как порождение одного другим – единство одних целостностей является условием и основой других целостностей. Так, «рефлексия – мотив – воля» как целостность, основное назначение которой активность действия приобретает свое другое качество – свободы за

счет другого единства - «слова и образа». Эти две целостности: «рефлексия – мотив – воля» и «слово – образ» есть в своем единстве свободное действие. Каждая целостность является «единицей анализа» свободного действия в свободном действии и в других психологических феноменах, но их единства достаточно для свободного действия и, как мы предполагаем, недостаточно для других целостностей психики, в частности, личности, так как личность не сводима к свободному действию, но им обладает. Следовательно, свободное действие как целостность является одной из единиц анализа личности как целостности.

Отметим, Л. С. Выготский не выделял свободное действие в качестве единицы анализа целого, но в том и велика роль его научной проницательности, что обозначенное содержит в себе потенциал развития и позволяет развивать, углублять понимание другим ученым.

Резюмируем характеристики свободного действия в качестве «единицы анализа целого».

Таблица 1

**Сравнение качественных характеристик «единицы анализа целого»
и понятия «свободного действия»**

«Единица анализа целого» (Л. С. Выготский) [16].	«Свободное действие» (Л. С. Выготский и наши дополнения)
Единица должна быть структурным образованием, связанной психологической структурой. «Неразложимые, сохраняющие свойства, присущие данному целому как единству, единицы, в которых в противоположном виде представлены эти свойства...» (Выготский, 1996, с. 14).	Свободное действие включено в систему целостности личности Единство «рефлексия – мотив – воля» и единство «слово – образ». Каждая единица в этих единствах является целым и обладает свойствами целого – свободного действия, а свободное действие свойствами личности, оно личностно. Противоположный вид проявляет себя как: несвободное действие, не личностность действия, не рефлексивность, не произвольность и т.д.
Единица должна быть способна к развитию, в т.ч. и к саморазвитию, «живой» частью целого.	Свободное действие развивает само себя за счет своих единиц. Каждая единица является саморазвивающейся: рефлексия, мотив, воля, образ, слово. В этом процессе активность рефлексии как единицы приоритетна
«Первое свойство единицы заключается в том, что анализ выделяет такие части целого, которые не утратили свойств, присущих этому целому» Выготский, 2001, с. 35). Единицу необходимо определять в рамках таксономического подхода.	Свойство активности присуще личности и свободному действию и является объяснительным для личности и ключевым для свободного действия. Интенциональность, окультуренность, опосредованность и другие свойства характерные личности, характерны и свободному действию, равно как и его единицам.
Создает возможность синтетического изучения свойств.	Системные взаимосвязи «матрешечного типа» между единицами и их единствами возможно изучать только синтетически.
Позволяет исследовать отношение изучаемой психической функции (или процесса) ко всей жизни сознания в целом и к его важнейшим функциям.	Свободное действие невозможно исследовать без исследования личности, а личность без исследования всей психики, равно как и свободное действие без всей психики.

Нейропсихологическое исследование свободного действия

Методологические основания, дополняющие наши рассуждения: 1. Связь восприятия и речи. «Л. С. Выготский в записной книжке писал о синтезе восприятия и речи: «речь, сплетаясь с процессами наглядного восприятия, образует новые и сложные синтезы... речь видоизменяет восприятие. Она направляет внимание в известную сторону... Она автоматически анализирует воспринимаемое, разлагая его на предметы, действия. Далее, она синтезирует воспринимаемое, отображая видимые связи в виде речевого суждения» [3].

2. Решение психофизиологической проблемы Л. С. Выготским. В записной книжке Л. С. Выготского, датированной 1932 годом и опубликованной Г. Л. Выготской, показано, что Л. С. Выготский не отошел, а продолжал искать решение психофизиологической проблемы, чему посвятил вторую половину этой записной книжки. Он писал: «Наша точка зрения: contra параллелизм, contra взаимодействие, единство и главенство! единство психофизиол[огических] процессов и главенство психич[еского] момента» [3].

И далее «Главное: возможность нового движения — нового изменения психофизиол[огических] процессов, новых связей, нового типа развития, в частности — исторического. Пример: слово и его значение», «исследование психологических процессов; вершинная т[очка] зр[ения] в психофизич[еской] проблеме. Главное: возможность, вносимая сознанием, нового движения, нового изменения психофизиол[огических] процессов, новых связей, нового типа развития функций — в частности исторического с изменением межфункциональных связей <...> Пример: слово и его значение. <...> Возможность социального сознательного опыта, а отсюда и первичность сознательных структур, строящихся извне, через общение: что невозможно для одного, возможно для двух. — В проблеме психол[огического] развития и локализации конкретизация этой т[очки] зрения: ср. экстрацеребральные связи. Идея психологической физиологии» [3].

3. Фундаментальное единство, целостность психики. Как пишет Н. К. Корсакова «Л. С. Выготский приходит к созданию нового метода в подходе к анализу психических процессов (Выготский, 1983, С. 162). Этот метод «...позволяет свести к единству, к закономерно построенной структуре все, даже далеко отстоящие друг от друга симптомы ... и объяснить из одного принципа все наблюдающиеся плюс- и минус- симптомы» (Выготский, 1982а, С. 266). Позднее А. Р. Лурия <...> подчеркнет не только концептуальное значение этого метода в системном подходе к высшим психическим функциям, но и придаст ему особое звучание как методу синдромного анализа нарушений ВПФ при поражениях мозга. <...> по словам Л. С. Выготского, <...> необходимо «...расчленив сложное на далее неразложимые единицы, сохраняющие в наипростейшем виде свои свойства, присущие целому как известному единству и, тем самым, осуществить вычленение межфункциональных связей и отношений (Выготский, 1982а, С. 174)» [10].

Описание метода. Для проведения эксперимента мы применили «Методику имагинально-рефлексивного ресурса» (МИРР, Сизикова Т. Э.) в качестве стимульного материала. В данной методике предоставляется возможность проявиться свободному действию и его единицам. Испытуемым экспериментальной группы предлагается рассмотреть карточки картин, на которых художник изобразил архетипы. Далее осуществляется чередование заданий: разложить карты, на которых картины архетипов конкретного содержания: огонь, вода, воздух и др. в последовательности в диапазоне нравится – не нравится, по каждой карте написать ассоциации, затем структурировать все ассоциации на основе предлагаемых критериев (фундаментальность – не фундаментальность, динамичность – не динамичность, реалистичность – фантазийность, ресурсность – не ресурсность, нейтральность), для выделения взаимосвязей в сформированной структуре ассоциаций осуществить письменный самоанализ, связать блоки ассоциаций с жизненными событиями, далее на основе количества ассоциаций к каждой карте архетипа, исходя из представления об этом архетипе и распределения этих ассоциаций по блокам написать рассказ как рекомендацию другу на вопрос: ««Что делать мне в своей жизни, чтобы она могла стать более интересной и успешной?», т.е. осуществить децентрацию и ввести в анализ категорию «Другой», после этого написать ассоциации на карты с картинами философского содержания, соответствующие архетипам обобщенного уровня: жизнь, любовь, искра творчества, свет, поток. После этого в завершении написать как эти обобщенного уровня архетипы проявлены в жизни, ценностях и убеждениях, а затем их всех карт выбрать самую ресурсную и продумать для себя как этот ресурс может быть применен в жизни. Логика методики позволяет задействовать все единицы свободного действия, обладающего свойствами личности.

Продолжительность выполнения методики – 1,5 часа. До начала выполнения методики и после завершения осуществлялись ЭЭГ – диагностика с помощью программно – аппаратного комплекса БОСЛАБ с одним отведением, устанавливаемом на макушке, что позволяет регистрировать целостное состояние. Пассивный электрод прикреплялся к мочке уха. По сигналу ЭЭГ вычислялись значения средней эффективной амплитуды, в условных единицах, которые по специальной формуле переводятся в мкВ в трех основных диапазонах частот: Тета 4 –8 Гц, Альфа 8 -13 Гц, Бета 13 –20 Гц.

Для исследования изменений, происходящих в рефлексии, была проведена диагностическая методика «Опросник «Фокус рефлексии» (ОФР, Сизикова Т. Э.)

Выборка: В нашем эксперименте приняло участие более 260 человек. Это позволило выровнять экспериментальную и контрольную группы. Объем выборки составил: экспериментальная группа 63 человека, подгруппа средний возраст 22 года и подгруппа средний возраст 38 лет; контрольная группа 59 человек, подгруппа средний возраст 22 года и подгруппа средний возраст 37 лет, значимых различий по возрасту, личностной и ситуативной тревожности не выделено. Эксперимент длился 1,5 часа. Воздействие на экспериментальную группу включало выполнение методики имагинально-рефлексивного ресурса (МИРР, Т. Э. Сизикова [15]). Контрольная группа проходила обучение по учебной дисциплине. Погрешностью

и в тоже время преимуществом данного эксперимента являлась необходимость активности рефлексии, мотива, воли как при выполнении методики МИРР, так и в ходе учебной деятельности. Учитывая указанную погрешность, мы провели сравнение не только результатов первого и последнего тестирования, но и сравнение произошедших количественных изменений в группах между собой.

Результаты. В возрастной категории, средний возраст 20 лет, изменения ЭЭГ – активности головного мозга произошли как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе. В возрастной категории, средний возраст 37-38 лет, изменения были зарегистрированы только в экспериментальной группе, что подтверждает значимость личностных состояний в данный возрастной период. Учебная деятельность на состояние ЭЭГ – активности головного мозга не повлияла в контрольной группе данной возрастной категории.

Результаты эксперимента показали значимые различия в подгруппах по следующим показателям электрической активности головного мозга (Таб. 2, Таб. 3).

Таблица 2

Сравнение электрической активности головного мозга в экспериментальной группе (38 человек, средний возраст 20 лет) и контрольной группе (35 человек, средний возраст 20 лет).

Параметр	P- уровень статистической значимости различия изменений, произошедших в каждой подгруппе в период первого - последнего тестирования	ЭГ средний показатель / медиана [квартиль] изменения, произошедшего между первым и последним тестированием	КГ средний показатель / медиана [квартиль] изменения, произошедшего между первым и последним тестированием
Альфа – волны Диапазон 9,5 – 11 (глаза закрыты)	0,013	2.1/0.3 [-5.7; 6.1]	12.3/5.5 [0.4; 15.3]
% Альфа – волны диапазон 9,5 – 11 (глаза закрыты)	0,005	-0.8/-0.4 [-5.5; 4.4]	6.6/4.9 [-0.8; 14]
Тета – волны диапазон 5,5 – 7,0 (глаза открыты)	0,033	-0.2/-0.8 [-3.8; 3.3]	4.1/1.8 [-1; 7]

Представленные в таблице показатели означают, что значимые изменения в ходе эксперимента произошли в двух подгруппах. Активность Альфа - волн и Тета – волн в экспериментальной группе значительно снизилась по сравнению с контрольной подгруппой. Это объяснимо тем, что благодаря активизации «рефлексии – мотива – воли», «слова – образа», человек чувствует себя более расслабленным, функционирование головного мозга испытывает меньшую напряженность по сравнению с учебным, причем лекционным занятием. Такое состояние не является медитативным и его особенность в том, что активность тета-волн тоже снизилась, что свидетельствует об активной мыслительной работе. Из данных в таблице 2 видно, что

в экспериментальной группе тета – волны снизились в активности на 0, 2 – 0,8 единиц, а в контрольной группе повысились на 4, 1 единицы, что свидетельствует о повышении беспокойства в контрольной группе. Результаты ЭЭГ при закрытых глазах, показывают большую проявленность отдыха головного мозга по сравнению с результатами диагностики при открытых глазах. Таким образом, свободное действие приводит к наименьшему напряжению в активности зон головного мозга, по сравнению с произвольным действием, когда информация, получаемая или генерируемая человеком менее связана с личностью, с ее состоянием преодоления своих границ. С одной стороны, в свободном действии есть напряженность рефлексии, волевое усилие и дополнительная сила в мотивации, что, в целом определяется как состояние напряжение, стрессовость, с другой стороны, в этом же состоянии синхронно с напряжением есть расслабление. Единство двух противоположностей в одном состоянии мы обозначили как напряжение без напряжения. Полученные результаты раскрыли характер свободного действия, отличающего его от действия произвольного. Выделенная особенность свободного действия может применяться при разработке консультационных и психотерапевтических, обучающих и коррекционных практик.

Интересные результаты были получены в возрастной категории от 29 до 50 лет.

В экспериментальной группе результаты матстатистического анализа показали значительные изменения по многим параметрам (Таб.3).

Таблица 3

Сравнение электрической активности головного мозга в экспериментальной группе (средний возраст 38 лет, 18 человек) и контрольной группе (подгруппа средний возраст 37 лет, 20 человек)

Параметр	P- уровень статистической значимости отличия изменений, произошедших в каждой группе в период первого - последнего тестирования	ЭГ средний показатель / медиана [квартиль] изменения, произошедшего между первым и последним тестированием
Бета – волны Диапазон 12,5 – 16,0 Гц Глаза закрыты	0,006	2.7/1.8 [0.9; 2.3]
Альфа - волны диапазон 8,0 – 9,5 Гц глаза закрыты	0,010	4.4/1.6 [0.1; 6.8]
% Альфа - волны диапазон 8,0 – 9,5 Гц глаза закрыты	0,018	2.3/0.9 [-0.1; 5.4]
%Тета - волны Диапазон 4,0 – 5,5 Гц Глаза закрыты	0,002	-4.7/-4.3 [-5.3; -0.9]
%Тета - волны Диапазон 4,0 – 5,5 Гц Глаза открыты	0,038	-2.8/-3.2 [-6.5; 0.2]

Представленные результаты свидетельствуют о снижении умственной активности, повышении активности подсознания, появлении почти медитативного состояния, точнее расслабления в напряжении. Активность тета-волн вызвана экспериментальным заданием – обращением к архетипам. Сместем предположить, что образы и слова на картинах архетипов имели влияние на ассоциативный ряд, вызвавший активность подсознания. Сенситивность данного возраста к рефлексии на основе жизненного опыта и стремлении решать жизненно важные проблемные вопросы, особенно вопросы собственного представления о себе явилась благоприятным фактором, повлиявшим на результаты. Устойчивое состояние погружения «в себя» (при открытых глазах повышение активности и закрытых глазах снижение активности тета – волн, понижение активности бета-волн при закрытых глазах, понижением активности альфа – волн при закрытых глазах) привело к позитивным изменениям в трансцендентной и творческой модальностях рефлексии, диагностируемые Опросником «Фокус рефлексии» (Сизикова Т. Э.). Значимое увеличение результатов по этим модальностям рефлексии позволяет связать свободное действие в данной возрастной группе с духовными основаниями личности и ее саморазвитием, более глубоким отношением человека к себе и окружающему миру. Также, как и в другой возрастной группе, свободное действие связано с внутренним расслаблением человека во время волевой активности при осознании необходимости и мотивации достижения, преодоления, о чем свидетельствуют самоотчеты испытуемых.

Обсуждение: В данной статье мы акцентируем внимание на роли рефлексии в свободном действии, опираясь на наши исследования электрической активности головного мозга (ЭЭГ). Мы не приводим в данной статье анализ всей полноты полученных данных по электрической активности головного мозга и вариабельности ритма сердца (ВРС). Наша задача – выделить существенное и ярко выраженное влияние «рефлексии – воли – мотива» на нейропсихологические параметры и с помощью построения логических связей раскрыть скрытые от эмпирики характеристики свободного действия. Связь рефлексии с электрической активностью мозга, не признаваемая ранее, в настоящее время признается в ученом мире и имеет достаточно веские подтверждения в свою пользу. В структуре головного мозга выделены отдельные зоны активности при рефлексии, отличные от зон мышления, речи и др. [7, 8] Мэтью Хьюз, Джон Гоутас, Дэвид Кревзер, Патрик Джонстон, Джозефа Киорикиари провели исследования саморефлексии [8]. Их понимание саморефлексии соответствует нашему пониманию рефлексии. Ими выделено, что во время саморефлексии участки голоного мозга, связанные с визуализацией, ассоциацией, соматосенсорными и эмоциональными процессами активны; левая нижняя лобная извилина, левая нижняя теменная доля, ключица и инсула тоже значительно активны; участки, связанные с исполнительной функцией - планирование, стратегия, эмоции, память, язык и связь ощущений - активированы во время саморефлексии; выражена опора на физические ощущения и соматосенсорные системы, опора на лимбические системы. При изучении связи стиля мышления и рефлексии, учеными сделан вывод, что существует отличительная активация области мозга, связанная

с саморефлексией, Данное подтверждает не только самостоятельность рефлексии в психике, но и благодаря ее всепроникаемости во все феномены психики, позволяет с уверенностью исследовать ее как единицу анализа целого, имеющую взаимные системные связи с другими единицами анализа целого. На основе этих системных связей осуществляется образование других целостностей.

В нашем исследовании получили подтверждение взгляды Л. С. Выготского и А.Р. Лурия о психологических системах. Е. Д. Хомская три характеристики высших психических функций: «Основные характеристики высших психических функций — опосредованность, осознанность, произвольность — представляют собой системные качества, характеризующие эти функции как «психологические системы» (по определению Л. С. Выготского), которые создаются путем надстройки новых образований над старыми с сохранением последних в виде подчиненных структур внутри нового целого» [20, с. 27]. Мы расширили, введя мотив и по-другому форма характеристики может быть представлена так: рефлексия – мотив – воля как единица целого проявляют себя в других единицах целого, обеспечивают процесс опосредования и о-смысления, благодаря которым образуют единство с другой единицей целого – «слово – образ». Единство и взаимодействие двух единиц в единице целого – личности, есть свободное действие.

Вывод. Возвращаясь к нашему движению мысли в данной статье мы заметили сложность в удержании четких границ при описании целого и взаимосвязей внутри него. Описание, чтобы не поддаться более жесткому редуцированию, вынуждено расширять свои границы, развиваться внутри текста, что еще раз подчеркивает свойства целого: саморазвитие и связанность единиц целого, порождаемость одного единства из другого.

Мы раскрыли психологическую сущность свободного действия в рамках постнеклассического типа научной рациональности. Определили свободное действие как единицу анализа целого и выделили единицы анализа свободного действия. Наше экспериментальное исследование подтвердило, что активность единства «рефлексия – мотив – воля» и «слово – образ» влияет на волновую активность головного мозга. Взаимодействие этих единиц в личности вызывает особое состояние свободного действия – «напряжение без напряжения», направленное на преодоление своих границ личностью. Полученные результаты позволяют расширить исследовательские границы и рассмотреть свободное действие в психотерапевтической и консультационной, обучающей и коррекционной практиках.

Список литературы

1. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – 2-е изд., испр. – М.: Изд. МПСИ, 2003. – 408 с.
2. Википедия. Единство [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 18.09.2022).
3. *Выготский Л. С.* Записная книжка. Октябрь 1932 года [Электронный ресурс] / подгот. текста и коммент. Е. Завершневой, публ. Г. Л. Выгодской. – URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/2007/3/zapisnaya-knizhka-oktyabr-1932-goda.html> (дата обращения: 18.09.2022).

4. *Выготский Л. С.* Проблема воли и ее развитие в детском возрасте // Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 279–280.
5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
6. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
7. *Gountas J., Ciorciari J.* Inside the Minds of the Trendsetters // *Australasian Science*. – Vol. 31. – Pp. 14–17.
8. *Ciorciari J., Gountas J., Johnston P., Crewther D., Hughes M.* A Neuroimaging Study of Personality Traits and Self-Reflection // *Behavioral Sciences*. – 2019. – Vol. 9, Issue 11. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs9110112>
9. *Зинченко В. П., Моргунов Е. Б.* Человек развивающийся: очерки российской психологии. – М.: Тривола, 1994. – 333 с.
10. *Корсакова Н. К., Ковязина М. С.* Новый взгляд на старую проблему: категория «синдром» в психологии // *Национальный психологический журнал*. – 2015. – № 2 (18). – С. 66–76.
11. *Левинтов А. Е.* Рефлексия. Памяти Владимира Лефевра [Электронный ресурс]. – URL: https://kartaslov.ru/%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B8/%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%95%D0%B2%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%8C%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2_%D0%A0%D0%B5%D1%84%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B8%D1%8F_%D0%9F%D0%B0%D0%BC%D1%8F%D1%82%D0%B8_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%B0_%D0%9B%D0%B5%D1%84%D0%B5%D0%B2%D1%80%D0%B0/5 (дата обращения: 15.08.2022).
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
13. *Sizikova T. E.* The Ist International Symposium on Cultural-Historical Psychology Urgent Problems of Cultural-Historical Psychology // *Lurian Journal*. – 2021. – № 2 (4). – Pp. 83–104. DOI: <https://doi.org/10.15826/Lurian.2021.2.4.6>
14. *Сизикова Т. Э.* Мета-модель рефлексии в рамках мета-онтологии // *Сибирский психологический журнал*. – 2018. – № 68. – С. 6–31. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/66/1>
15. *Сизикова Т. Э.* Рефлексивное психологическое консультирование: монография: в 3 ч. Ч. 3. Практика рефлексивного психологического консультирования. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 518 с.
16. *Сизикова Т. Э.* «Единица анализа» Л. С. Выготского и «модальность» Н. Гартмана // *Сибирский психологический журнал*. – 2022. – № 85. – С. 6–33.
17. *Сизикова Т. Э., Дураченко О. А.* Исследование и психодиагностика рефлексии: учебное пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 256 с.
18. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
19. *Стёпин В. С.* Философия науки. Общие проблемы [Электронный ресурс]. – URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5321/5326> (дата обращения: 09.09.2022).
20. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 496 с.

**БРИГАДНЫЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ
ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ОСНОВНЫМИ ШКОЛЬНЫМИ
ДИСЦИПЛИНАМИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ЧАСТИЧНОГО ОНЛАЙН-ФОРМАТА**

Соболева Александра Евгеньевна,

*канд. психол. наук, руководитель,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

Титова Юлия Отговна,

*ведущий специалист,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

Корепанова Светлана Владимировна,

*ведущий специалист,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

Фролова Ольга Сергеевна,

*ведущий специалист,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

Заречная Анна Алексеевна,

*канд. психол. наук, ведущий специалист,
Научно-исследовательский центр детской
нейропсихологии им. А. Р. Лурия,
Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

Аннотация. В статье рассматривается бригадный междисциплинарный подход к индивидуальной коррекционной работе на примере одного ребенка. Диагностическое обследование и коррекционные занятия проведены на базе Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия в 2020–2022 гг.

Ключевые слова: Глозман, нейропсихологическая диагностика, нейропсихологическая коррекция, коррекция, русский язык, математика, нейропсихологический подход, телесно-ориентированный подход.

**NEUROPSYCHOLOGICAL TEAM APPROACH TO ADDRESSING
LEARNING PROBLEMS IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL
CHILDREN WITHIN THE CONTEXT OF BLENDED ONLINE
AND OFFLINE LEARNING**

Alexandra E. Soboleva,

Cand. Sci. (Psychology), Head,

*Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,*

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Yuliya O. Titova,

Leading Specialist,

*Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,*

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Svetlana V. Korepanova,

Leading Specialist,

*Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,*

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Olga S. Frolova,

Leading Specialist,

*Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,*

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Anna A. Zarechnaya,

Cand. Sci. (Psychology), Leading Specialist,

*Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,
Moscow, Russia,*

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Abstract. This article tells about a team interdisciplinary approach to individual correctional work on the example of one child. Diagnostic examination and correctional classes were conducted on the basis of the Research Center of Pediatric Neuropsychology named after A. R. Luria in 2020–2022.

Keywords: Gluzman, neuropsychological diagnostics, neuropsychological correction, correction, Russian language, mathematics, neuropsychological approach, body-oriented approach.

Данная статья рассказывает о бригадном междисциплинарном подходе к диагностической и коррекционной работе с одним ребёнком, проведённой на базе

Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия в 2020-2022 году

Нейропсихологическое обследование мальчика Дмитрия Рогожина, 9 лет, мама которого обратилась с жалобами на неусидчивость, рассеянность, трудности в обучении, эмоциональную неустойчивость ребенка, проводилось в онлайн формате по методам А. Р. Лурия [4] адаптированным для детской популяции [3]. Выполнение каждой пробы на основе качественного анализа оценивалось по 6-балльной шкале (от 0 до 3 с шагом 0.5), организованной как система штрафов по критериям балльной оценки Ж. М. Глозман [2].

Нейропсихологическая диагностика актуального уровня развития ребенка показала, что мальчик контактен, ориентирован в месте, однако испытывает трудности в ориентации во времени. При выполнении всех заданий отмечались флуктуации общей умственной работоспособности и внимания, истощаемость, двигательное беспокойство и неудержание рабочей позы во второй части диагностики, а также общая поведенческая расторможенность. Ситуация неуспеха часто вызывала состояние ступора. Общая сумма баллов по анкете для определения гиперактивности Д. Коннерса – 17, что соответствует легкой степени СДВГ.

Латерализация функций осуществлялась преимущественно по левополушарному типу (ребенок правша), однако в некоторых пробах выявлялась доминанта левой руки и левого глаза (интер- и интрамодальная кросслатеральность, как продемонстрировали исследования, инициированные а также может негативно влиять на развитие некоторых звеньев психического функционирования ребенка).

Так, в *двигательной сфере* были отмечены стереотипии и множественные симптомы инертности при переходе ко второй двигательной программе в пробах на динамический праксис. В графической пробе присутствовали микрография, отдельные нарушения кинетической мелодии и неудержание строки. Пробы на праксис позы пальцев осуществлялись с единичными пространственными ошибками в правой руке и компенсаторным разворотом ладони левой руки. Пробы Хэда и рисунок также выявили слабость пространственного фактора. Проба на реципрокную координацию рук выполнялась напряженно, немного скандированно, с отдельными сбоями на симметричное уподобление. В пробе на реакцию выбора встречались единичные эхопраксии, корригируемые самостоятельно.

Качественный анализ двигательной сферы ребенка позволил предположить причины сложностей, возникших у мальчика в процессе школьного обучения. Несформированность сукцессионной организации движений и действий, пространственного фактора объясняют проблемы с почерком, наличие «зеркальных» ошибок и неудержание строки при письме. Слабость произвольной регуляции деятельности, низкий уровень самоконтроля приводят к возникновению множественных симптомов импульсивности при выполнении заданий, «глупым» ошибкам, даже при знании правил, но несформированности навыка самопроверки.

В *гностической сфере* нейропсихологическое обследование выявило отдельные дефекты зрительного гнозиса в виде псевдодиагнозий при узнавании зашум-

ленных изображений, пространственные ошибки в пробах на буквенный и пространственный гнозис, недостаточную сформированность графемы. Очевидно, что эти сложности негативно сказываются на усвоении мальчиком образа буквы, образа слова и в целом формировании письменной речи и чтения.

В *мнестической сфере* пробы на зрительную память выявили отдельные перцептивные замены при воспроизведении стимулов, частично корригируемые посредством внешней организации внимания мальчика, и единичные трудности удержания последовательности стимулов.

Экспрессивная речь мальчика отличалась недостаточной развернутостью, имели место вербальные парафазии и поиск слов при назывании и в спонтанной речи, дефекты грамматического оформления высказываний. Фиксировалась бедность общего словарного запаса. Чтение, местами послоговое, характеризовалось тенденцией к угадыванию окончаний слов. На письме присутствовали ошибки регуляторного характера, перестановка некоторых букв местами, недержание строки и несоразмерность букв. При исследовании *импрессивной речи* отмечались трудности понимания логико-грамматических конструкций, что также связано со слабостью пространственного фактора. Непонимание Дмитрием формулировок некоторых заданий и условий математических задач объяснялось этими сложностями.

В ходе обследования удалось определить также сильные стороны развития ребенка, которыми оказались акустический гнозис, двигательная и слухоречевая память, интеллектуальные функции. Впоследствии эти звенья должны были стать опорой в коррекционной работе

С помощью количественной оценки были определены суммарные баллы по сферам.

Общая характеристика $\Sigma 1 = (1(\text{адекватность}) + 1(\text{ориентировка}) + 0,5(\text{критичность})) : 3 = 0,83$

Нейродинамика $\Sigma 2 = (1,5(\text{проба Шульте}) + 1,5(\text{общая активность})) : 2 = 1,5$

Праксис $\Sigma 3 = 1,5(\text{реципрокная координация}) + 1,5(\text{динамический праксис}) + 1,5(\text{графическая проба}) + 0(\text{воспроизведение ритмов}) + 1(\text{праксис позы пальцев}) + 1(\text{реакция выбора}) + 2(\text{пробы Хэда}) + 2(\text{рисунок}) : 8 = 1,3$

Гнозис $\Sigma 4 = 1(\text{зрительный}) + 0(\text{акустический}) + 1,5(\text{пространственный}) + 1,5(\text{буквенный}) : 4 = 1$

Память $\Sigma 5 = (0(\text{объем}) + 0(\text{прочность}) + 0(\text{пересказ текста}) + 1,5(\text{зрительная память}) + 0(\text{двигательная память})) : 5 = 0,3$

Речь $\Sigma 6 = (0(\text{просодика}) + 1,5(\text{спонтанная речь}) + 1,5(\text{называние}) + 1,5(\text{логико-грамматические конструкции}) + 1(\text{инструкции}) + 0(\text{фонематический слух}) + 1,5(\text{чтение}) + 1,5(\text{письмо})) : 8 = 1,06$

Интеллект $\Sigma 7 = (0(\text{анализ рассказа}) + 0(\text{обобщение}) + 0(\text{анализ сюжетных картинок}) + 1,5(\text{счетные операции}) + 2(\text{решение задачи})) : 5 = 0,7$

Таким образом, итоговый *суммарный балл нарушений психического развития мальчика* был $\Sigma = 0,83 + 1,5 + 1,3 + 1 + 1,06 + 0,3 + 0,7 = 6,69$ (средняя степень задержки психического развития ребёнка).

Проведенный далее *качественный анализ* результатов дал возможность спланировать стратегию работы с ребенком и дать родителям следующие *рекомендации*: курс общей нейропсихологической коррекции, включающей двигательные, когнитивные, телесно-ориентированные методы; курс коррекционной математики и курс специальной коррекции письма и чтения с нейропсихологом; консультация детского психотерапевта и невролога. Также были рекомендованы общеукрепляющие процедуры, режим труда и отдыха, благоприятный психологический климат в семье.

Были определены следующие задачи коррекционной работы с мальчиком: активизация ВПФ ребенка, повышение нейродинамических показателей его деятельности; развитие функций программирования и контроля деятельности; формирование зрительного гнозиса и зрительной памяти; формирование пространственных представлений.

При проведении курса коррекционных занятий использовались следующие принципы: развитие дефицитарных функций с опорой на сильные звенья психического функционирования ребенка; использование игровой формы занятий (в целях дополнительного средства формирования ВПФ и положительной мотивации к занятиям); обеспечение процесса интериоризации высших психических функций за счёт плавного перехода от совместного выполнения заданий к самостоятельному, с постепенным усложнением заданий от более простых к более сложным формам деятельности и уменьшением помощи нейропсихолога.

Для достижения поставленных задач были коррекционные и развивающие методы и упражнения. Некоторые из них мы приводим.

Упражнения, направленные на активизацию энергетического потенциала ребенка, повышение нейродинамических показателей, например:

«Морские маневры». Задача ребёнка - дуть на бумажный кораблик, переместить его с одного конца стола на другой так, чтобы он не застрял и смог обойти все препятствия [11].

Упражнения, направленные на развитие произвольности, самоконтроля, снятие импульсивности, развитие навыка удержания программы.

«Болгария». Ребёнок отвечает на вопросы взрослого так, как будто он живет в Болгарии, т.е. кивая, если хочет сказать «нет», и качая головой, если хочет ответить «да».

«Запретное число». Игроки перекидывают друг другу невидимый мяч, считая по порядку от 1 до 100 и не называя вслух «запретные цифры». Если игроку достаётся число с запретной цифрой, то мяч кидается молча (число считается «про себя»). Задача ребёнка вовремя остановиться и не сказать вслух число с запретной цифрой. Важно, чтобы ребёнок проверял не только себя, но и взрослого.

«Хлопки». Задача ребёнка - хлопнуть в ладоши услышав слово из заданной категории (например, животные). За правильное действие он получает очко, за ошибку (хлопок на слово, не обозначающее животное) теряет два очка.

«Барабашка». В игре необходимо действовать в соответствии с правилом на каждую вновь открытую карточку.

«Робот». Перед «роботом» (психологом) ставится определенная цель. Задача «управляющего» (ребенка) описывать все необходимые действия для достижения цели.

Задания, направленные на развитие зрительного гнозиса.

«Прятки». Ребенку необходимо узнать предмет по его части. Часть рисунка на экране закрывается, и ребенок отгадывает то, что спрятано.

«Тени». Нужно найти правильную тень от предмета сравнивая зрительные образы.

«Доббль». Надо найти на картинках два одинаковых предмета.

Игры, направленные на развитие зрительной памяти:

«Оживи картинку». В игре ребенку необходимо «оживить» значок или фигуру, т.е. создать в воображении полимодальный образ, включающий в себя восприятие через несколько модальностей (аудиальную, визуальную и кинестетическую). После чего, запомнив таким образом стимулы, ребёнку нужно нарисовать как можно больше увиденных значков.

«Бюро находок». Задача игроков вспомнить что изменилось на картинке и назвать исчезнувший предмет.

«Наведи порядок». В задании необходимо восстановить последовательность расположения предметов.

Упражнения, направленные на развитие пространственных функций, формирование пространственных представлений:

«Зарядка». В задании ребенку необходимо принять позу, как на рисунке или проверить правильность позы, которую повторил взрослый.

«Муха». Задача ребенка следить за перемещающейся по игровому полю мухой, и действовать определенным образом в зависимости от того с какой стороны та вылетает. Например, если муха вылетит вверх нужно хлопнуть в ладоши, если снизу – хлопнуть по столу двумя руками, если справа – то хлопнуть правой рукой, если слева – левой.

«Комментатор ралли». Ребенку необходимо озвучить как перемещались в пространстве машины во время гонки.

«Лабиринт». Задача ребёнка провести героя по лабиринту, точно следуя пространственным инструкциям.

«Страна загадок». Найти объект на поле с буквами следуя пространственному описанию. Например: справа от буквы М и слева от буквы О.

Приёмы телесно-ориентированной терапии, применение которых началось с возможности посещать коррекционные занятия очно, усилили эффект коррекционной работы (применялись 15-20 минут в рамках занятия в несколько этапов). Упражнения были рассчитаны на активацию работы головного мозга и повышения чувства уверенности в себе и на поэтапное формирование функций саморегуляции, контроля, мышечного расслабления, релаксации и преодоления эмоциональной неустойчивости. Примеры упражнений:

«Разминка-витаминка». Самомассаж стоп, ладоней головы с использованием кинезиологических мячей

«Скачем, как мячики». Выполнение мелких прыжков с минимальным подскоком.

«Кукла-солдат». Обучение напряжению и расслаблению мышц в теле и возможности управлять этим процессом. Мальчик, лежа на спине на полу, по слову-сигналу превращался или в «солдата», максимально напрягая мышцы рук и ног, а потом и всего тела, или в «тряпичную куклу», расслабляя все мышцы так, чтобы взрослый мог покачать, потрясти конечность, не встречая мышечного сопротивления.

«Растаявшее мороженое» Расслабление мышц для усиления контроля за своим поведением и формирования навыков саморегуляции. Лежа на спине, мальчик должен был представить, как тает мороженое. Сначала оно очень холодное и твердое, но затем под теплыми лучами солнца начинает таять и становится мягким. (волнение и страх делает тело твердым и неповоротливым, и, если расслабить тело, они уйдут).

«Цветные шары». Мы представляли, что у ребенка в животе цветной шарик, придумывали какого он цвета, «надували» шар контролируя, чтобы вдох и выдох получился животом.

К концу курса уровень саморегуляции стал значительно выше, эмоциональный фон – ровным, мальчик научился самостоятельно пользоваться выученными техниками.

Так как запрос родителей изначально был направлен на преодоление школьной неуспеваемости, мы перешли к коррекционной работе по русскому языку и математике.

Русский язык. (10 занятий в онлайн-формате, 15 – очно).

Подробный анализ тетради Дмитрия показал, что основные ошибки имеют остаточные следы несформированности нейродинамики психических процессов, пространственного представления, функции регуляции и контроля и зрительно-пространственного гнозиса [1]

Ошибки в письменной речи были следующие: мальчик писал слитно существительные с предлогами (*наокне, подстолом*); допускал попытки написания вместо буквы «б» букву «д», не дописывал окончания слов, забывал писать с заглавной буквы после точки, знал правила русского языка, однако в потоке письменной речи их применение не было автоматизировано, поэтому мальчик исправлял их, зачёркивал, отчего его работы производили негативное впечатление на учителя. Ребёнок быстро уставал при чтении, при нагрузке начинал «зеркалить» буквы («*побелилась*» – «*поделлилась*») и терял строку, отчего смысл текста от него уходил.

Нами была составлена программа коррекции устной и письменной речи мальчика, которая включала: объяснение сложных орфограмм игровой форме и повышение словарного запаса с использованием авторских игр; работу над почерком ребенка, снятие эмоциональной напряженности и преодоление страха предмета, дальнейшее развитие ВПФ ребенка, работа над стабилизацией мозговой активности с помощью лингвистических приёмов [7].

Для реализации программы в занятиях с мальчиком используются следующие приемы:

Для объяснения и усвоения правил русского языка и повышения словарного запаса использовались авторские игры, направленные одновременно и на развитие слабых звеньев психического функционирования ребенка [8].

Каждое задание по предмету начиналось после активизации слуховых, двигательных и тактильных анализаторов (слежение глазами за движущимся объектом, ритмическое простукивание слов и слогов, ощупывание букв и предметов и в «волшебном мешочке» и их называние и пр.)

Снятию негативного отношения к предмету способствует общая игровая форма всего занятия, авторские психотерапевтические сказки. На занятии происходит постоянная смена видов деятельности: веселый диктант, шифровка, рисование, устное сочинение, упражнения для мелкой моторики, игра.

Для улучшения почерка использовались специальные прописи, содержание текстов и заданий которых короткое, забавное и увлекает ребенка. Наши авторские прописи имеют полимодальное воздействие и направлены одновременно на повторение правил и развитие ВПФ ребенка [8, 9].

В результате коррекционной работы по русскому языку (25 занятий) школьная оценка по предмету достигла 4, 5 баллов, мальчик перестал негативно реагировать на сам предмет и даже, с его слов, «полюбил писать и пишет свою книгу».

Математика (15 занятий в онлайн-формате, 10 – очно).

Результаты нейропсихологической диагностики позволили выявить и проанализировать дефицитарные психические сферы, сформированные не в полной мере: зрительно-пространственное восприятие, пространственно-временные представления, абстрактное мышление, недоразвитие предложных конструкций, состав числа. Все они важны для развития математического мышления: пространственное мышление лежит в основе всей математики [8]. Способность к пространственному синтезу и анализу формируется с дошкольного возраста, когда ребенок запоминает стороны тела, учится понимать время, запоминает цифры и фигуры, а дальше пробует ориентироваться на листе, выполняет арифметические действия. Недоразвитие зрительно-пространственного восприятия обнаруживается в зеркальных ошибках, в трудностях удержания строки, в работе с клеткой. Трудности в понимании предложных, грамматических конструкций сказываются на понимании любых инструкций, правил и задач. Неавтоматизированность состава числа затрудняет быстрый счет и решение более сложных примеров и задач [6].

Нами был разработан образовательный маршрут/ Каждое занятие имело следующую структуру: дыхательные упражнения, игры на развитие внимания, упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, счетные операции (примеры на сложение и вычитание, решение неравенств, равенств, последовательность чисел, состав числа, таблица умножения и деления), работа с клеткой (графические диктанты, повторение узоров), математические кроссворды разнообразные задания по математике: головоломки, ребусы, кроссворды, графические примеры, задачки по геометрии, счетные операции, логические задачи [5].

Такая структура не случайна. Каждый пункт занятий необходим для продуктивного решения математических задач. Значение дыхательной гимнастики

в работе мозга велико, благодаря ей ребёнок может расслабиться, настроиться на работу, его мозговая деятельность активизируется. Произвольное внимание – это важный аспект любой деятельности, а в математике концентрация и устойчивость внимания играют ключевую роль. Межполушарные связи, то есть согласованная работа мозга, позволяют быстро и качественно обработать поступающую информацию. Логические задачи способствуют развитию абстрактного мышления и пространственных представлений [5; 9].

В результате проведенных занятий, оценки по математике изменились с 3 до 4.5 баллов, мальчик стал увереннее решать задачи, быстрее считать, зеркальные ошибки более не отмечаются.

Общий анализ результатов комплексной коррекции показал, что нейropsихологические паттерн мальчика значительно улучшился: полностью возрастных нормативов достигли показатели памяти и восприятия, общей умственной работоспособности и устойчивости внимания, функция программирования, регуляции и контроля. Таким образом, опыт исследований и практической работы нашего Центра позволяет заключить, что комплексная программа игровой коррекции в сочетании с нейropsихологическими методами и соответствующая уровню актуального развития ребенка с несформированностью ВПФ, отвечающая современным требованиям к организации занятий, способна полностью преодолеть учебные и психоэмоциональные трудности.

Список литературы

1. Глозман Ж. М. Нейropsихология детского возраста. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
2. Глозман Ж. М. Количественная оценка данных нейropsихологического обследования. – М., 1999. – 223 с.
3. Глозман Ж. М., Соболева А. Е. Нейropsихологическая диагностика детей школьного возраста. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2018. – 177 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейropsихологии. – М.: Изд-во Московского университета, 1973. – 354 с.
5. Заречная А. А. Считаю уверенно. Занимаемся с нейropsихологом. Нейротренажер для начальной школы. – М.: Эксмо, 2020. – 80 с.
6. Заречная А. А. Влияние межполушарной латерализации на когнитивное развитие в детском возрасте. *В печати.*
7. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. – М.: Смысл, 2014. – 544 с.
8. Соболева А. Е. Учимся писать грамотно. – М.: Эксмо, 2020. – 102 с.
9. Соболева А. Е. 100 % грамотность. – М.: Эксмо, 2020. – 96 с.
10. Соболева А. Е. Как подготовить ребенка к изучению математики. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 80 с.
11. Соболева А. Е. Коррекция высших психических функций младших школьников с задержкой психического развития средствами игровой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 241 с.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ –
ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА
ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С РАЗЛИЧНЫМ
УРОВНЕМ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ**

Совмиз Зарема Рустемовна,
*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии,
Кубанский государственный университет физической культуры,
спорта и туризма,
Краснодар, Россия,
e-mail: Zarema83888@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты корреляционного анализа между показателями интернет-зависимости воспитанников реабилитационного центра с такими психологическими характеристиками, как эмоциональный интеллект, коммуникативные и организаторские способности. Выявлено, что большинство подростков отличаются умеренным уровнем включенности в сферу интернета. Интернет-зависимость способствует росту коммуникативных навыков и внутриличностного интеллекта, но при этом снижает вероятность роста организаторских способностей, межличностного эмоционального интеллекта, понимания и управления эмоциями в силу отсутствия необходимого для нормального психологического развития опыта общения в реальной жизни.

Ключевые слова: подростки, интернет-зависимость, эмоциональный интеллект, коммуникативные способности, организаторские способности, виртуальный мир, цифровизация.

**PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS -
PUPILS OF SOCIAL REHABILITATION CENTER FOR MINORS
WITH DIFFERENT LEVEL OF INTERNET DEPENDENCE**

Zarema R. Sovmiz,
*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof. of the Department of Psychology,
Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism,
Krasnodar, Russia,
e-mail: Zarema83888@yandex.ru*

Abstract. The article presents the results of a correlation analysis between indicators of Internet addiction of pupils of a rehabilitation center with such psychological characteristics as emotional intelligence, communication and organizational skills. It was revealed that most adolescents are distinguished by a moderate level of involvement in the Internet sphere. Internet addiction promotes the growth of communication skills and intrapersonal intelligence, but at the same time reduces the likelihood of growth in organizational skills, interpersonal emotional intelligence, understanding and managing emotions due to the lack of communication experience in real life necessary for normal psychological development.

Keywords: teenagers, Internet addiction, emotional intelligence, communication skills, organizational skills, virtual world, digitalization.

Цифровизация и интернет являются неотъемлемой частью современного общества и показателем прогресса для всего мира. Глобальная цифровизация затрагивает все сферы жизни человека: профессиональную деятельность, сферу образования, семейные отношения, время досуга и развлечений [3; 6].

В своем исследовании мы обращаем внимание на анализ влияния цифровизации и интернет пространства на сферу образования, так как данная часть жизни одна из тех, что сопровождает человека на протяжении всей жизни и требует умения адаптироваться и следовать новым тенденциям – меняется содержание образования, появляются новые цифровые образовательные материалы и инструменты, приводящие к глобальной цифровой трансформации [3].

Но, к сожалению, у данного процесса существует и обратная сторона, выражающаяся в доступности и хаосе различной информации интернет пространства, которая может носить как позитивный, так и негативный характер.

Особого внимания в данном вопросе заслуживают подростки как представители наиболее уязвимой части населения [9].

Как писал Л. С. Выготский [4], подростковый возраст - самый неустойчивый и изменчивый период. Основная цель подростка - доказать окружающим свою взрослость и быть принятым в кругу сверстников.

Потребность в аффиляции диктует подростку формат поведения и взаимодействия с окружающими людьми - необходимо быть в курсе событий, не отличаться от остальных, разбираться в последних тенденциях, обсуждаемых в кругу сверстников, где конечно же, интернет-пространство - общение в нем, игры, обучение и поиск различной информации занимают одно из ведущих мест в жизни ребенка [1-5; 8].

Социальные сети сегодня являются средой формирования субкультуры, способов самовыражения, компенсации недостающего в реальности общения либо вовсе являются площадкой, заменяющей общение в социуме в связи с личностными особенностями ребенка (неуверенность в себе, низкая самооценка, буллинг и т.д.), что очень характерно для подростков [1-5; 8].

В связи с этим **целью** нашего исследования стало выявление особенностей взаимосвязи эмоционального интеллекта, коммуникативных и организаторских способностей с интернет зависимостью детей подросткового возраста.

Методы исследования: методика диагностики интернет – зависимости (К. Янг, адаптация В.А. Лоскутовой), методика диагностики эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин), методика для оценки коммуникативных и организаторских склонностей КОС-2 (В. В. Синявский, В. А. Федорошин)

Выборка исследования: 14 – 16 лет, из них 31 девушка и 29 юношей.

Результаты исследования позволили выявить, что основная часть респондентов проявляет умеренный уровень включенности в интернет-пространство 43% (26 человек), испытывая лишь некоторые проблемы, связанные со склонностью к компьютерной зависимости, что выражается в бесцельном времяпрепровождении в интернете, колебаниях настроения, конфликтах при общении в реальной

жизни, проблемах социально-психологической адаптации, неумении организовать и регулировать время, проведенное в интернете.

21% (13 человек) респондентов являются обычными пользователями интернета. Они умеют контролировать время, общение и деятельность в сети.

И 36% (21 человек) респондентов проявляют высокий уровень интернет-зависимости, что вызывает у них значительные проблемы. Для таких подростков виртуальное общение выходит на первый план и является более значимыми чем реальное. Подросток проводит время в интернет-пространстве, пренебрегая своим здоровьем, личной гигиеной, физической и социальной активностью.

В целом, полученные данные имеют достаточно благоприятный характер, в силу того, что контингент исследованных - воспитанники реабилитационного центра для несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации, т.е. потенциально более подверженных девиантному поведению и стремлению уйти от реальности.

Полученные данные не согласуются с исследованиями интернет-зависимости как стремления к одиночеству, проведенными Е. И. Роговым и Е. Е. Роговой. Возможно, это связано с возрастным контингентом респондентов авторов представленного исследования, в котором для, то есть являются обычными пользователями интернета, 43% – склонные к зависимости и лишь 4% – склонны к интернет-зависимости. Мы предполагаем установления связи между коммуникативными склонностями и переживанием одиночества у интернет-зависимых лиц было опрошено 100 человек (мужчин и женщин) в возрасте от 18 до 35 лет и было выявлено, что 53% – независимые, что по мере взросления появляется понимание значимости интернета в жизни человеке и желание правильно организовать свое время с пользой для себя [7, с. 310].

Корреляционный анализ коммуникативными способностями ($r=0,30$; $p \leq 0,01$) и внутриличностным эмоциональным интеллектом ($r=0,34$; $p \leq 0,01$) (рис.). С одной стороны, виртуальный мир позволяет подростку реализовать коммуникативные способности. Время, проведенное в рамках подобного общения, способствует тому, что подростков стремится больше анализировать себя, понять свои чувства и эмоции. С другой стороны, позволил выявить, что интернет-зависимость положительно взаимосвязана с коммуникативная активность, подкрепленная положительными эмоциями и возможностью реализовать в виртуальном мире свои потребности, мотивирует подростков проявлять пристрастие к сети интернет.

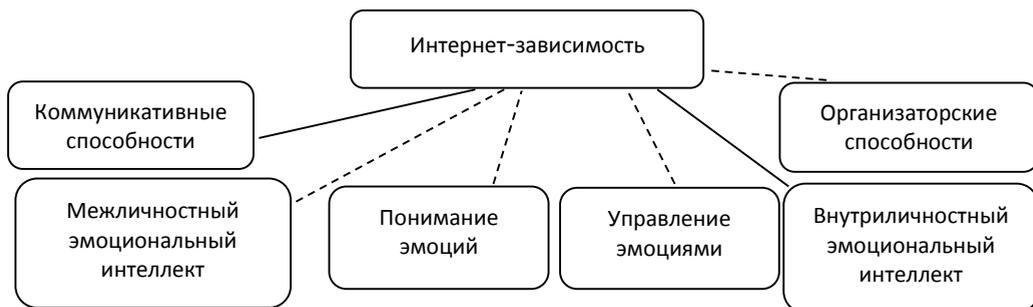


Рис. Достоверные корреляционные взаимосвязи между показателями интернет-зависимости, эмоционального интеллекта, коммуникативных и организаторских способностей подростков

Примечание: ————— прямая связь; - - - - - обратная связь

Особенности интернет-зависимости подростков отрицательно взаимосвязаны с уровнем организаторских склонностей ($r=-0,26$; $p\leq 0,05$), межличностным эмоциональным интеллектом ($r=-0,33$; $p\leq 0,01$), пониманием эмоций ($r=-0,35$; $p\leq 0,01$) и управлением эмоциями ($r=-0,32$; $p\leq 0,01$).

Повышение уровня интернет-зависимости ведет к дезорганизации, не умению контролировать и организовать свое время. Следствием чрезмерного включения в интернет-пространство и утраты в связи с этим возможности взаимодействовать в реальном обществе достаточное количество времени, снижаются способности межличностного эмоционального интеллекта, позволяющего правильно понимать и интерпретировать эмоции окружающих людей, снижается способность контролировать свои эмоции и управлять ими.

Таким образом, предполагается, что в подростковом возрасте ребёнку сложно выстраивать положительные взаимоотношения с социальным окружением в силу своих психологических особенностей. Поэтому в сети им гораздо легче найти себе собеседников, которые их понимают и поддерживают, чем в реальной жизни.

Как всякая субкультура, сеть интернет объединяет большие группы людей, но в большей степени этому подвержены подростки, которые за счет интернета стремятся оградить себя от трудностей. Интернет как субкультура формирует сферу интересов и общения, активизирует формирование межличностных связей и обладает позитивными и негативными факторами воздействия на индивидуальную сферу психической деятельности людей.

Негативными факторами воздействия интернет-пространства на неокрепшую психику подростков реабилитационного центра с несформированными коммуникативными и эмоционально-психологическими параметрами личности потенциально могут выступать утрата сензитивных периодов для развития эмоционально-волевой сферы, уход от реальности в мир собственных переживаний, ригидность эмоционального интеллекта из-за чрезмерного погружения в виртуальный

мир. В силу того, что в рамках реабилитационного центра предусмотрены развивающие занятия, занятия с психологом, картина по выраженности интернет-зависимости данных подростков сглажена и не вызывает серьезных опасений, что подтверждает необходимость и значимость коррекционно-развивающих занятий с целью предотвращения возможных последствий из-за чрезмерного и необдуманного погружения в сферу интернета и цифровизации.

Список литературы

1. *Абибуллоева С. А.* Психологические особенности развития личности подросткового возраста // Форум молодых ученых. – 2019. – № 2 (30). – С. 39–43.
2. *Братчикова Н. Н.* Интернет-зависимость или зависимость от Интернета? // Colloquium-journal. – 2019. – № 23-3 (47). – С. 10–13
3. *Буряк В. В., Шостка В. И.* Цифровизация образования: disruptive technologies в образовании // Гуманитарные научные исследования. – 2019. – № 9 (97). – С. 21–30.
4. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2019. – 160 с.
5. *Забелина Д. Е.* Особенности эмоциональных реакций подростков с компьютерной игровой зависимостью // Молодой ученый. – 2016. – Т. 2, № 8. – С. 81–84.
6. *Несмашная И. В., Судакова Н. Е.* Международный опыт: инновации в образовании, цифровизация образования в странах Азии и Европы // Spirit Time. – 2021. – № 1-1 (37). – С. 13–15.
7. *Рогов Е. И., Рогова Е. Е.* Интернет-зависимость как стремление к одиночеству // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции (Волгоград, 14–16 сентября 2011 г.): к 80-летию Волгоградского государственного социально-педагогического университета. – Волгоград: Перемена, 2011. – С. 309–311.
8. *Суходолов А. П., Тимофеев С. В.* СМИ и виртуальная реальность: новые возможности и перспективы // Вопросы теории и практики журналистики. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 567–580.
9. *Тысленко В. В.* Особенности общения в подростковом возрасте // Форум молодых ученых. – 2019. – № 4 (32). – С. 1041–1049.

УДК 159.9:004.89

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СПОСОБОВ АНАЛИЗА ПРОЕКТИВНОЙ ПРОДУКЦИИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Степанчук Наталья Николаевна,
аспирант, младший научный сотрудник
отдела теоретических исследований
в области искусственного интеллекта,
Институт проблем искусственного интеллекта,
Донецкая Народная Республика, Россия,
e-mail: stepanchuk_natala@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность процессов цифровизации и использования технологий искусственного интеллекта в сфере психологии и медицины. Освещаются особенности использования проективных методик изучения личности. Акцентируется внимание на основных постулатах культурно-исторической психологии Л. С. Выготского в решениях задач анализа проективной продукции. Опираясь на цель и задачи настоящего исследования, в статье проясняются такие

понятия, как текст и текстовый анализ. Уделяется внимание конструкциям и структурам анализа К. Бёрка и возможностям его использования в целях автоматизации обработки информации. Отмечаются преимущества и недостатки цифровизации способов обработки проективной продукции.

Ключевые слова: проективная продукция, текст, анализ, цифровизация, искусственный интеллект.

DIGITALIZATION OF THE WAYS TO ANALYSE PROJECTIVE PRODUCTS: THE STATE AND PROSPECTS

Nataliya N. Stepanchuk,

*Postgraduate Student, Junior Researcher of the
Department of Theoretical Research in the Field of Artificial Intelligence,
Institute of Problems of Artificial Intelligence,
Donetsk People Republic, Russia,
e-mail: stepanchuk_natala@mail.ru*

Abstract. The article discusses the relevance of digitalization processes and the use of artificial intelligence technologies in the field of psychology and medicine. The features of the use of projective methods of studying personality are highlighted. Attention is focused on the main postulates of L. S. Vygotsky's cultural-historical psychology in solving problems of projective products analysis. Based on the purpose and objectives of this study, the article clarifies such concepts as text and text analysis. Attention is paid to the constructions and structures of K. Burke's analysis and the possibilities of its use in order to automate information processing. The advantages and disadvantages of digitalization of the ways for processing projective products are noted.

Keywords: projective products, text, analysis, digitalization, artificial intelligence.

Одним из важнейших вопросов философии науки является соотношение её содержания и инструментов. Они взаимно диалектически влияют друг на друга, тем самым обеспечивая поступательное развитие науки в целом. Языком и инструментом современной науки является математика, математические модели процессов и явлений. В своё время импульс развитию математики дала физика, затем всё более сложные математические модели были созданы для решения задач экономики, социологии и, наконец, психологии, которая ставила перед исследователями всё более сложные задачи, обусловив, например, создание математиками факторного анализа, который, в свою очередь, дал мощный импульс развитию психологической теории.

В настоящее время в мире происходит революция, динамика которой скоротечна (за несколько лет происходит перемены, характерные для десятилетий и веков), не плавна (скачкообразна, непредсказуема) и глобальна (затрагивает все экономики, все культуры, все континенты, все области общественной жизни, все сферы знания). Эти процессы трансформации являются объективными, они подготовлены всем предшествующим развитием цивилизации. Техническим ядром этих процессов является цифровизация и «пришествие» искусственного интеллекта,

преодоление границ личности. В настоящий момент остановить или даже существенно затормозить эти процессы уже невозможно. Области социальной жизни, не охваченные процессом цифровизации, обречены на разрушение и исчезновение.

Технологии искусственного интеллекта стали частью нашей жизни, что проявилось в новых подходах к анализу и управлению данными, в новых терапевтических методах с использованием цифровых и виртуальных технологий в уходе за пациентами, что стало перспективным направлением в сфере доказательной медицины.

Однако существует мнение, что информация, полученная посредством использования психодиагностических тестов и психологических опросников, отражает не истинное положение дел, а лишь желание индивида выглядеть в глазах экспериментатора лучше или хуже, чем есть на самом деле, или попытку соответствовать своему осознаваемому образу «Я». Что в действительности происходит в субъективной картине мира, остаётся в определённой степени скрыто. С другой стороны, «проективные инструменты в меньшей степени допускают симуляцию, чем опросники типа стандартизированных <...> маловероятно, чтобы он (*индивид*. – Прим. авт.) смог предвидеть те сложные способы, которыми будут подсчитываться и интерпретироваться его показатели» [1, с. 476].

Кроме того, проективные методики рассматриваются как наиболее эффективные процедуры для обнаружения скрытых, завуалированных или неосознаваемых сторон личности, которая, по определению Л. С. Выготского, есть понятие социальное, охватывающее «надприродное, историческое в человеке» [2, с. 376]

Цель данной работы – обзор текущего состояния и перспектив применения цифровых технологий для обработки и анализа проективной продукции.

На основании исследований Д. Рапапорта, проективная продукция рассматривается «как результат сложной познавательной деятельности, в которой слиты воедино и собственно когнитивные моменты, отвечающие “реальности” – ситуации эксперимента, задаче, инструкции, определённым характеристикам стимульного материала, и аффективно-личностные факторы – “периферические” мотивы, индивидуальные способы контроля и защиты» [Цит. по: 4, с. 8].

Обработка результатов, полученных вследствие проведения проективных методик сложна и трудоёмка, поэтому систематические попытки исследователей автоматизировать этот процесс являются естественными и обоснованными.

В самом начале эпохи цифровизации психологи использовали перфокарты для обработки результатов теста чернильных пятен Роршаха (Pescor M., 1938). Имеются автоматизированные (компьютерные) программы-помощники для подсчёта и интерпретации показателей комплексной системы Роршаха, разработанной Дж. Экснером в последней четверти XX века, которые требуют от пользователя только первоначального кодирования ответов [1, с. 454].

Позже использовали мэйнфреймы, такие как IBM 650, при определении факторно-аналитической структуры теста «Дом. Дерево. Человек» (Digiammo J., 1962) [6]. Более 60-ти лет назад было отмечено, что «электронные компьютеры поз-

волят психологам больше контактировать с физиками и прикладными математиками» (Wrigley С., 1957). С возрастающей сложностью цифровых систем и современных алгоритмов резко возросла потребность в междисциплинарном сотрудничестве. Объединение усилий психологов-исследователей с техническими специалистами, инженерами, аналитиками данных и прикладными математиками позволило получить новые идеи, имеющие прикладную перспективу [6]. С переходом от мэйнфреймов к микрокомпьютерам внедрение процессов цифровизации продолжилось, к примеру:

- для выявления психических расстройств в виртуально созданных ландшафтах была разработана виртуальная песочница (Hirose M., Kijima R., Shirakawa K., Nihey K., 1997);

- для оценки моделей поведения пациентов, страдающих шизофренией, использовали аватары – виртуальную репрезентацию персонажа, которому, по мнению пациента, принадлежит галлюцинаторный голос (Leff J., 2013);

- для прогнозирования ранних признаков деменции оценивали возможности цифровой задачи рисования дерева с использованием планшета с чувствительным к давлению пером и базового программного обеспечения, которое позволяло анализировать стиль рисования (Ostermann T., Röer J. P., Tomasik M. J., 2021) [6].

В некоторых случаях применения проективных инструментов абсолютно незаслуженно вербальной коммуникации определяли вторичную роль, хотя часто пациент начинал рассказывать о себе совершенно спонтанно (устно или письменно), после выражения своих переживаний в символической форме. При этом, учитывая авторитетное мнение Л. С. Выготского, автор, «...закрепляющий письменный продукт своего творчества, отнюдь не является индивидуальным творцом своего произведения» [2, с. 22–23].

В каждом повествовании Л. С. Выготский предлагал «обозначить материал и форму этого рассказа», где под материалом «следует разуметь всё то, что поэт (*индивид*. – Прим. авт.) взял как готовое – житейские отношения, истории, случаи, бытовую обстановку, характеры, всё то, что существовало до рассказа и может существовать вне и независимо от этого рассказа» [2, с. 181]. Более того, и рисунок Л. С. Выготский считал своеобразной графической речью, графическим рассказом о чём-либо.

Идеи, сформулированные Л. С. Выготским в 1930-х годах, созвучны современным представлениям понимания знаков проективной продукции, которая может представлять собой не только графическое изображение, но и текст, включающий самые разнообразные элементы.

На сегодняшний день нет однозначного определения того, что следует называть текстом. Текст может пониматься как материализованный результат речевой деятельности или изучаться как коммуникативное явление, включающее в себя социальный контекст [3, с. 6].

Текстовый анализ включает в себя понимание языка, символов и/или изображений, присутствующих в текстах, для получения информации о том, как люди понимают, кодируют и передают свой жизненный опыт [Там же, с. 7].

Для достижения цели и решения задач цифровизации способов анализа проективной продукции нам импонирует исследование совокупности общепризнанных организующих принципов, представленных в трудах К. Бёрка (1897-1993) – философа и теоретика коммуникации, одного из зарубежных последователей идей Л. С. Выготского, и проясняющих функционирование языка и знаков как форм символического действия в мире.

Чтобы понять множество способов, которыми язык функционирует К. Бёрку потребовалось применить подход «всё, кроме кухонной раковины» к его богатому и разнообразному анализу, который сейчас концептуализируется как открытая сеть понятий и узлов, которую каждый может подключить или перенастроить.

По К. Бёрку текст:– позиционируется как «орудие для жизни» и «символическое существование» человека;

– является выражением языка, доступного его автору и пропитанного социальными ценностями;

– представляет расположение вещей в обществе, которые представлены в тексте символическими элементами или ассоциируют с ними [5].

В свою очередь, мотивация по К. Бёрку – это краткое описание конкретной ситуации, в которой она встречается, состоящей из «знаков опасности», «знаков успокоения» и «социальных знаков» [5].

Наиболее известной «бёрковской» структурой для анализа текстов стала драматическая пентада – понимание конструкции и отношения друг к другу пяти элементов: действие, сцена, деятель, средства и цель, однако учёный предпочитал «более прямой» подход к текстам, который он назвал «индексированием».

В наследии К. Бёрка представлены разнообразные конструкции, логика объёма и редукции (как основа драматической пентады), выделены четыре «главных тропа», восемь первичных аффектов, пять уровней языкового значения, четыре первичных механизма исторических изменений и т. д.

Таким образом, аналитический подход К. Бёрка имеет не только эпистемическую ценность, но и обладает динамической потенцией для функционального применения и совершенствования алгоритмов обработки информации в компьютерных коммуникационных системах психологической помощи.

Важная проблема, о которой стоит упомянуть, связана со сложностью автоматизированной интерпретации полученных результатов и объяснением моделей поведения индивида, хотя, с другой стороны, некоторые исследователи утверждают, что психологическая наука могла бы извлечь бóльшую выгоду из повышенного внимания к предсказанию, а не к объяснению (Yarkoni T., Westfall J., 2017).

Здесь следует отметить, что одним из простых и хорошо обоснованных путей распознавания и прогнозирования ситуаций и событий является байесовский подход к распознаванию вероятностей событий, основанный на применении теоремы Т. Байеса со строгими (наивными) предположениями о независимости. Несмотря на очень упрощённые условия, наивные байесовские классификаторы хорошо работают во многих сложных жизненных ситуациях. Достоинством наивного байесовского классификатора является малое количество данных для обучения, необходимых для оценки параметров, требуемых для классификации.

Подводя итоги, можно сказать, что использование цифровых систем и современных алгоритмов позволяет получать новые идеи, актуальные как с теоретической, так и с прикладной точки зрения. С помощью искусственного интеллекта можно решать задачи комплексной идентификации (классификация); прогнозирования будущих событий (регрессия); получения наборов данных (кластеризация), позволяя алгоритму машинного обучения находить закономерности, группы и связи между событиями или объектами, исключая изначально жёстко заданные исследователем параметры. В целом, цифровизация представляет собой новый инструментарий для психологических и медицинских исследований, который, однако, в настоящее время часто можно использовать только с помощью узкопрофильных специалистов, обладающих навыками работы с подобными инструментами.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Анализ эстетической реакции. – М.: АСТ, 2018. – 416 с.
3. Степанчук Н. Н. Подходы к анализу текста и кодированию данных в коммуникационных исследованиях // Современные исследования – 2022: Альманах научных работ «Рамонда». – Ниш: Содружество для академической активности, Сербия, 2022. – С. 6–22.
4. Шляпникова И. А. Проективные методы психодиагностики: учебное пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 71 с.
5. Burke K. A. Grammar of Motives. – Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1969. – 530 p.
6. Ostermann T., Röber J. P., Tomasik M. J. Digitalization in psychology: A bit of challenge and a byte of success // Perspective. – 2021. – Vol. 2, Issue 10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.patter.2021.100334>

УДК 159.9

ПРОБЛЕМА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИК

Столяров Станислав Андреевич,

аспирант кафедры психологии и педагогики,

Новосибирский государственный технический университет,

Новосибирск, Россия,

e-mail: novarokillah@gmail.com

Аннотация. Рассматриваются особенности клипового мышления и его связи с личностными характеристиками человека с точки зрения психологии. Представлен обзор научных данных, на основании которого выделяются положительные и отрицательные характеристики клипового мышления в сравнении с понятийным. Обсуждаются причины распространения клиповой культуры в молодежной среде. Формулируется ряд жизненных затруднений и проблем, с которыми сталкивается человек с преобладанием клипового мышления в его структуре интеллекта. Обращается внимание на актуальность дальнейших эмпирических исследований рассматриваемого феномена и необходимость формирования концептуальных оснований для обобщения полученных данных в рамках единого теоретического подхода.

Ключевые слова: клиповое мышление, понятийное мышления, личностные характеристики, клипы, клип-культура, информационное общество, личность.

THE PROBLEM OF CLIP THINKING UNDER THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF SOCIAL PRACTICES

Stanislav A. Stolyarov,

*Graduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: novarokillah@gmail.com*

Abstract. The features of clip thinking and its connection with the personal characteristics of a person from the point of view of psychology are considered. The review of scientific data is presented, on the basis of which the positive and negative characteristics of clip thinking in comparison with conceptual thinking are distinguished. The reasons for the spread of clip culture among young people are discussed. A number of life difficulties and problems faced by a person with the predominance of clip thinking in his structure of intelligence are formulated. Attention is drawn to the relevance of further empirical studies of the phenomenon under consideration and the need to form conceptual foundations for generalizing the data obtained within the framework of a unified theoretical approach.

Keywords: clip thinking, conceptual thinking, personal characteristics, clips, clip culture, information society, personality.

В современном мире невозможно абстрагироваться от информационной среды. Она характеризуется постоянным приростом большого количества информации, её быстрым распространением и существенным разнообразием, в результате чего информационное воздействие на мышление человека оказывается чрезмерно избыточным и подчас агрессивным. Почта, телевизор, радио, мессенджеры и социальные сети, подкасты и блоги, даже разговоры в общественном транспорте и т.п. – всё это источники информационных атак, от которых в современном мире, находящемся в симбиозе с социальными медиа, невозможно защититься. Можно констатировать, что современный человек стал невольным «заложником» постоянно поступающего информационного потока, который зачастую несет мало полезной информации и, по сути своей, является информационным шумом. Всё это оказывает значительное воздействие на психологическое состояние человека, который не успевает справляться с большим количеством поступающей информации. Он попадает в зависимость от необходимости усваивать множество ярких, быстроменяющихся образов в калейдоскопе информационных сюжетов. Необходимо отметить, что наиболее популярные социальные медиа сейчас строят пользовательский опыт вокруг создания и нагнетания большого потока визуальной и аудиальной информации путем построения «умных лент», «рекомендаций», «топов», которые учитывают ранее просмотренный человеком контент, тем самым подбирая правильную стратегию для информационных атак с использованием той категории контента, который ранее был интересен пользователю, создавая необходимый информационный фон и добиваясь необходимого эффекта.

В этой ситуации у современного человека, закономерно, возникает необходимость быстро ориентироваться, извлекать самое важное для принятия оперативных решений, часто жертвуя основательностью и глубиной переработки информации. Со временем это формирует у него особый тип мышления, получивший название клипового.

Термин «клип-культура» был употреблен Э. Тоффлером еще в 1980-х годах в книге «Третья волна» [5]. Он рассуждал о формировании информационного общества нового типа, которое будет характеризоваться «демассификацией средств массовой информации». Это подразумевало растворение унифицированных медийных моделей в пользу бесконечно появляющихся отрывков информации, а именно – клипов. Люди, так называемой Третьей волны, «чувствуют себя неплохо под бомбардировкой блицев: полутораминутный клип с новостями, полуминутный рекламный ролик, фрагмент песни или стихотворения, заголовок, мультик, коллаж, кусочек новостей, компьютерная графика». Необходимо отметить, что наиболее современные социальные медиа начали понимать, что клиповое мышление явление не временное, а постоянное, разрастающееся с большой скоростью среди молодых людей, а значит перед ними встала задача подобрать наиболее эффективный способ, провоцирующий его использование. Решением этой задачи стали те самые «клипы», о которых и говорил Э. Тоффлер, – короткие видеоролики в популярных социальных медиа, наполненные визуальными эффектами, фоновым звуковым сопровождением, находящимися в постоянном движении «актерами», которыми являются сами пользователи социальной сети. При этом подаваемая информация представлена максимально лаконичными, рублеными фразами, в которых авторы обычно опускают контекст и преследуют цель быстро подать какую-то информацию человеку, точно попав в формат клипового восприятия и мышления этого человека. При этом, было отмечено, что особенности клипового мышления оказывают влияние на формирование личностных характеристик человека, особенно этому подвержены молодые люди. Наблюдалось повышение потенциала внушаемости у носителей данного типа мышления в современном информационном обществе. Фактически, мы попадаем в реальность описываемой Тоффлером «Третьей волны», которая «раскачала структуру изношенной, перегруженной инфосферы Второй волны и создает новую структуру, способную ее заменить», что вызвано увеличением объема информации, который необходим для функционирования социальной системы. При этом, несмотря на то, что клиповое мышление открывает масштабный способ продвижения необходимой информации, которая чаще всего состоит из информационного шума, необходимо отметить у данного явления его положительные особенности – быстрая обработка поступающих данных, скорость принятия решений, многозадачность. Исходя из мнения Э. Тоффлера, можно говорить о том, что общество Третьей волны фактически более подвижно, так как способно легче формировать и переформировывать модель реальности. Происходящая «демассификация цивилизации, отражением и усилением которой являются средства информации» приводит к возникновению большого объема информации, ко-

торой люди обмениваются друг с другом. Это, в свою очередь, и характеризует «информационное общество». Помимо этого, клиповое мышление выполняет роль «защитного механизма», который позволяет человеку спастись от информационных перегрузок путем фильтрации поступающей информации. Исследователь К.Г. Фрумкин выделяет еще одну положительную характеристику клипового мышления – динамизм познавательной деятельности, «краткость – сестру таланта», которая может быть провокацией к размышлению [6]. Он же приходит к пониманию того, что клиповое мышление фактически делит человеческое общество на «людей книги» и «людей экрана». Первые остаются носителями понятийного мышления, а вторые становятся адептами нового, приобретенного клипового мышления. Отметим, что рассматриваемое автором разделение социума в зависимости от типа мышления схоже с ранее представленными рассуждениями Э. Тоффлера о формировании информационного общества нового типа. Возвращаясь к отрицательным особенностям клипового мышления помимо крайней открытости человеческого восприятия перед подготовленными социальными медиа, необходимо отметить, что существует проблема с восприятием длительной линейной последовательности и однородной информации, ослаблением понятийного мышления, преобладание мозаичной картины в восприятии информации, а также рассеянность внимания, которое является производной от многозадачности. Поверхностность и фрагментарность – наиболее известные характеристики клипового мышления. Отметим, что эти характеристики также проявляются в особенностях личности человека в условиях преобладания у него клипового мышления. Как отмечает К.Г. Фрумкин: «клиповость есть образ жизни человека, который вынужден постоянно «хвататься то за одно, то за другое дело» – формула вполне универсальная для современного человека» [6]. Молодые люди, чья личность формировалась в условиях доминирования клипового мышления, не могут абстрагироваться от него, так как весь их жизненный распорядок построен через «клипы». Сама личность хоть и становится менее подверженной информационной перегрузке, подсознательно грамотно, насколько это возможно, распределяя ресурс внимания, тем самым становясь более многозадачной и всеобъемлющей, тем не менее теряет достаточно большое количество контекста и упускает множество иных деталей, становясь более «плоской». Соответственно, характеристики поверхностности и фрагментарности становятся со временем также и личностными характеристиками человека.

Можно утверждать, что в данный момент человек как никогда раньше подвержен беспрецедентно высокому влиянию клипового восприятия и мышления, которое формирует его внутренний мир, его личность и жизненное пространство.

В условиях бурного развития социальных медиа, и, как следствие, информационного потока, влияющего на восприятие действительности человеком, в настоящее время существует необходимость в психологическом осмыслении особенностей клипового мышления и его связи с личностными характеристиками человека, а также теоретическое осмысление проблем, вызываемых этим типом мышления в организации жизненного мира человека.

Одним из первых отечественных ученых, кто стал употреблять термин «клиповое мышление», является Ф. И. Гиренок, автор монографий «Метафизика пата» и «Клиповое сознание» [1; 2]. Как и предыдущие авторы, Ф. И. Гиренок считает, что понятийное мышление перестало играть в современном обществе какую-либо важную роль и на смену ему пришло клиповое. В контексте нашего обзора, важно то, как он трактует понимание термина «клип», анализируя пространство человеческого мышления: «Клип — это часть, которая не отсылает к целому. <...> Клип заставляет сознание не продумывать мысли, а монтировать их. Быть не мыслителем, а режиссером мысли». По его мнению, «любое мышление требует времени и сосредоточенности на чем-то одном». Исходя из этого можно говорить о том, что человек, обладающий клиповым мышлением, будет нарушать законы логики, не сможет увидеть причинно-следственных связей «режиссируемых» событий, потому что сам клип такими связями не обладает. При этом он обращает внимание на то, что в дальнейшем будет отмечать каждый исследователь: «первый признак клипового мышления — это языковой минимализм». А. Моля в работе «Социодинамика культуры» [4] выделяет черты общественной культуры в постиндустриальную эпоху, которую он назвал «мозаичной». В его трактовке культура дает человеку «экран понятий», на который он впоследствии проецирует и с которым сопоставляет своё восприятие окружающего мира. Эпоха традиционной культуры давала «экран понятий», при котором он обладал рациональной целостной сетчатой структурой, из-за чего для человека не составляло труда отслеживать причинно-следственные отношения, анализировать, синтезировать и выстраивать логические связи. Такая система формировалась на основе классической системы образования, в то время, как современная система познания складывается преимущественно под воздействием непрерывного и беспорядочного потока информации, который распространяется СМИ. Система образования в этом процессе начинает слабо влиять на формирование когнитивного стиля человека. Исходя из этого в современной массовой культуре «экран понятий» перестает обладать логической структурой и становится «похож на массу волокон, скрепленных как попало». В данной ситуации, по мнению исследователя, индивиды остаются погружены в поток разрозненных и иерархически неупорядоченных сообщений, структурированность мышления оказывается ограниченной. Это порождает разрыв между образом и концептом. Эмоционально насыщенные образы не дают возможности составить цельную картину мира. Это в свою очередь во многом совпадает с размышлениями Э. Тоффлера и К. Г. Фрумкина о противопоставлении людей с понятийным и клиповым мышлением. По мнению А. Моля современная культура в таких условиях формирует индивидов с расщепленным сознанием. Они не имеют способностей к системному мышлению.

Каждый из авторов так или иначе видел в клиповом мышлении инструмент разрушения традиционного общества, которое основано на больших линейных текстах. При этом сам этот процесс невозможно однозначно характеризовать как отрицательный или как положительный. Он происходит под влиянием ускоряющихся темпов жизни, необходимости в восприятии больших объемов информации,

выстраивания своего сознания на все более и более скоростное понимание происходящего вокруг человека. От этого, несомненно, в отрицательную сторону изменятся и качество познания получаемой информации, однако увеличивается устойчивость перед новым информационным обществом и продуктивность работы во многих сферах. Можно говорить о том, что клиповое мышление – это процесс развития одних когнитивных навыков за счет других. Продолжая разговор об обществе, в котором все большее место начинает занимать клиповое мышление, необходимо отметить исследователя Л. Розена, профессора психологии Калифорнийского университета [7]. Ему принадлежит мнение, что развитие клипового мышления отвечает за многозадачность в эпоху продолжающегося развития информационных технологий. По его мнению, так называемое «сетевое» поколение (люди, родившиеся с 1980 до 1990 года) сильно отличаются от поколения «I» (1990-е и позже). Представители первого поколения активно используют телефон для разговорного общения по нескольку часов, а также используют электронную почту. Представители поколения «I», в тоже время, предпочитают контактировать, используя текст, при этом уделяя разговорному общению гораздо меньше времени, меньше смотрят телевизор и стараются чаще использовать различные социальные сети. При этом, способны в свободное время параллельно выполнять до семи задач: слушать музыку, набирать сообщения, общаться по аудиосвязи, играть в видеоигру, проверять электронную почту, выбрать на какой фильм пойти вечером.

Осмысление особенностей клипового мышления и его связи с личностными характеристиками человека будет неполным без ответа на вопрос: «Является ли клиповое мышление – мышлением?». Исследователи Т. Н. Горобец и В. В. Ковалев отмечают, что «по-видимому, мышлением данный процесс назвать можно с большой оговоркой, поскольку мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [3, с. 94]. Исходя из этого правильно будет называть данное явление «клиповое восприятие». Как и предыдущие авторы, Т.Н. Горобец и В.В. Ковалев отмечают, что люди с клиповым мышлением нарушают законы логики и часто не замечают глубинные причинно-следственные связи между клипами. По их мнению, это происходит потому, что самих причинно-следственных связей между клипами не существует. «Индивид оперирует клиповыми образами, меняющимися, как в калейдоскопе, и совершенно не использует мыслительные операции, связанные с аналитико-синтетической деятельностью мозга, нарушается последовательность сохранения осознанной информации, поскольку нет глубокого проникновения в суть вещей – понимания, осмысления, оценки, формирования отношения к воспринятой сенсорными системами информации» [3, с. 97]. Как и предыдущие авторы, Т. Н. Горобец и В. В. Ковалев считают, что понятийное мышление является более медленным, чем клиповое по многим показателям, но оно более доскональное. Понятийное мышление следует понимать как линейное, словесно-логическое, представляющее собой восприятие и анализ линейной, последовательной и однородной информации, например, книжного текста. Человек, обладающий понятийным мышлением, способен держать в голове большой объем полученной информации, на её основании строить

причинно-следственные связи и понимать логику, заложенную в поступающую информацию. Таким людям свойственен высокий уровень концентрации внимания. Исходя из этого, можно говорить о том, что люди с понятийным мышлением лучше способны задействовать возможности мозга при оперировании абстрактными понятиями и воссоздании прочитанного материала в работе. В свою очередь, клиповому мышлению свойственно: умение быстро переключаться с одного раздражителя на другой; высокая скорость восприятия получаемой информации; способность формировать мнение на основе поверхностного изучения информации; отсутствие навыка обработки и анализа поступающего контента; способность быть многозадачным при одновременном решении задач различных модальностей; проблемы с концентрацией на конкретной задаче в определенный момент времени; восприятие информационного общества через короткие и яркие образы – клипы; дискретность восприятия.

Авторы Т. Н. Горобец и В. В. Ковалева отмечают, что процесс клипового мышления не содержит «времени мозга» на переработку сенсорной информации, анализ и формирование «энграмм памяти», так как в тот же момент работает только кратковременная память, а если формирование «энграмм» и происходит, то это сопряжено с возникновением проблемы воспроизведения, получаемой человеком информации [3]. Исходя из этого можно утверждать, что «клиповое мышление» не инициирует закрепление получаемой информации в акцепторе результатов действия, что не позволяет обращаться к пережитому ранее жизненному опыту, «планировать и прогнозировать собственное поведение в меняющихся условиях среды». Если говорить об опасности клипового мышления как распространяющегося феномена, можно отметить, что хоть клиповое мышление и позволяет быстро реагировать в тех моментах, где понятийное мышление может привести к ступору, торможению в осмыслении и ответной реакции из-за невозможности быстро анализировать большой объем получаемой информации, необходимо понимать, что все действия индивида при этом носят интуитивный характер. При этом нарушаются мнестические процессы, так как нет глубокого понимания информации, отсутствует анализ, осмысление, оценка. Необходимо готовиться к тому, что повальное распространение клипового мышления может привести к тому, что образуется проблема неспособности адекватно отвечать на те угрозы, которые предъявляет современный социум.

Подводя итог, необходимо отметить то, что феномен «клиповое мышление» исследуется в настоящее время специалистами разных областей знания: работы на данную тему появляются в сфере таких наук как педагогика, философия, филология, психология и других. Можно говорить о том, что отчасти сформирована некоторая общая точка зрения относительно данного психологического явления. Были выделены положительные и отрицательные характеристики клипового мышления, определены возрастные и социальные группы, которые больше других подвержены влиянию этого типа мышления, сформирована теория о том, что могло послужить его формированию в нашем обществе. Касательно вопроса пользы и опасности – каждый исследователь в том или ином виде занимает либо оптимистичную, либо

пессимистичную позицию относительно набирающего все большее распространение клипового мышления. В зависимости от внутренней позиции исследователя меняется трактовка достаточно очевидных характеристик этого феномена и предлагаются разные прогнозы относительно будущего человечества, если социум не захочет своевременно и адекватно реагировать на последствия его проявления. Однозначно можно утверждать, что смена понятийного типа мышления на клиповое не может пройти незаметно и не проходит. В данный момент мы имеем достаточно данных, чтобы сделать заключение о том, что доминирование клипового мышления в современном социуме определенно ведет к изменению и личностных характеристик человека. Клиповое мышление, владение которым в некоторых ситуациях является необходимостью для любого современного человека, не отторгаемого социумом, вносит свои коррективы и в личностный облик человека. Свойственные данному типу мышления плюсы и минусы оказывают влияние на жизнедеятельность человека. Создаваемый портрет сверхмобильной личности, которая готова быстро получать информацию и быстро давать на неё, пусть не всегда достаточно осмысленную, но обратную связь, не имеет проблем с переключением между задачами одного уровня сложности – это портрет современного, адаптированного к вызовам информационного общества человека. Однако, у всего есть цена – этот человек не способен глубоко погружаться в контекст, его знания фрагментарны и зачастую лишены даже самой очевидной логической связи, которая может подразумеваться. Человек эпохи клипового мышления – дискретен. И это несомненно влияет на личность, личностные характеристики. Человек живущий в соответствии с клиповым мышлением вполне вероятно обладает рядом черт, которые в привычном понимании являются негативными, однако, избавиться от них не всегда возможно. Нам представляется, что на этом этапе развития научных исследований рассматриваемого психологического феномена важно осознать по возможности наиболее полно все возникающие последствия одностороннего развития клипового мышления и приложить усилия к восполнению его недостатков за счет развития понятийного мышления, научив учащихся школ и студентов использовать оба типа восприятия и переработки информации в зависимости от требования жизненных ситуаций.

Список литературы

1. *Гиренок Ф. И.* Клиповое сознание. – М.: Проспект, 2016. – 254 с.
2. *Гиренок Ф. И.* Метафизика пата (косноязычие усталого человека). – М.: Лабиринт, 1995. – 201 с.
3. *Горобец Т. Н., Ковалев В. В.* «Клиповое мышление» как отражение перцептивных процессов и сенсорной памяти // Мир психологии. – 2015. – № 2. – С. 94–100.
4. *Моль А.* Социодинамика культуры / предисл. Б. В. Бирюкова. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 416 с.
5. *Тоффлер Э.* Третья волна. – М.: АСТ, 2004. – 781 с.
6. *Фрумкин К. Г.* Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] // Ineternum. – 2010. – № 1. – URL: <https://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 10.08.2022).
7. *Rosen L.* Me, MySpace, and I. Parenting the Net Generation. – N. Y., 2007. – 258 p.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ СОЗНАНИЯ КАК ВОССТАНИЕ МАШИН

Субботский Евгений Васильевич,

*д-р психол. наук, доц.,
ридер по психологии развития (эмеритус),
Ланкастерский университет, Великобритания,
e-mail: subbotsky@me.com*

Аннотация. Рассматривается Коперниканский переворот в отношениях между субъективным опытом и научно-сгенерированными объектами, такими как электричество, мозг и информация. Показывается, что субъективный опыт лежит в основе создания научно-сгенерированных объектов. Однако успехи науки за последние три столетия привели к тому, что экзистенциальный вес научно-сгенерированных объектов превысил экзистенциальный вес субъективных явлений, лежавших в их основе. В результате научно-сгенерированные объекты, в частности информационные процессы в мозге, стали рассматриваться как причина субъективных явлений. Задача психологии сознания сегодня – преодоление Коперниканского переворота в психологии и исследование сознания как первичной и автономной психической реальности.

Ключевые слова: сознание, субъективная реальность, Коперниканский переворот, электричество, мозг, информация.

DIGITALIZATION OF CONSCIOUSNESS AS THE UPRISING OF MACHINES

Evgeny V. Subbotsky,

*Dr. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,
Reader in Developmental Psychology (Emeritus),
Lancaster University, United Kingdom,
e-mail: subbotsky@me.com*

Abstract. The Copernican revolution is considered in the relationship between subjective experience and science-generated objects (SGO), such as electricity, the brain and information. It is shown that subjective experience underlies the creation of the SGO. However, advances in science over the past 3 centuries have led to the fact that the existential weight of the SGO has exceeded the existential weight of the subjective phenomena underlying the SGO. As a result, SGO, in particular information processes in the brain, began to be considered as the cause of subjective phenomena. The task of the psychology of consciousness today is to overcome the Copernican revolution in psychology and study consciousness as a primary and autonomous psychic reality.

Keywords: consciousness, subjective reality, Copernican revolution, electricity, brain, information.

Цель и основное содержание. Целью статьи является показать, что, в отличие от распространенного в науке мнения, согласно которому в основе субъективных явлений лежат процессы в мозге, в действительности имеет место обратное – представления о мозге и происходящих в нем процессах имеют свою основу в субъективных явлениях сознания.

Машина — это технический объект, состоящий из взаимосвязанных функциональных частей (деталей, узлов, устройств, механизмов и др.), использующий

энергию для выполнения возложенных на него функций. Одной из интеллектуальных машин является, например, искусственный интеллект (англ. artificial intelligence) — способность компьютера обучаться, принимать решения и выполнять действия, свойственные человеческому интеллекту.

Любая машина, от самой простой (например, ложка) и до самой сложной (компьютер) так или иначе влияет на сознание человека, заставляя его перестраивать свои движения или приобретать новые навыки. Однако при этом человек остается управляющим субъектом, а машина – орудием действий человека. Под *восстанием машин* мы будем понимать ситуацию, при которой машина перестает просто влиять на человеческое сознание, и начинает им управлять. В результате такого Коперниканского переворота в отношениях между сознанием и машинами причина (сознание человека) становится следствием, а следствие (машина) – причиной.

Восстание машин – популярная тема в научно-фантастических фильмах. Машины подчиняют человеческое население, чтобы использовать его в качестве источника энергии («Матрица»), полностью контролируют тело персонажа («Апгрейд») и поглощают разум человека целиком («Газонокосильщик»). Хотя антиутопическое будущее, которое мы видим в фильмах, все еще кажется отдаленной перспективой, на самом деле оно уже происходит, если под машинами мы подразумеваем объекты, созданные наукой (научно-сгенерированные объекты – НСО). Среди гигантского пула НСО есть три, которые возглавили свержение разума с его пьедестала: электричество, мозг и информация.

Производство НСО было великим достижением человеческого гения, но оно таило в себе потенциальную проблему. Люди столкнулись с этой проблемой, когда в результате впечатляющих успехов науки за последние 3 столетия произошел Коперниканский переворот в психологии и люди начали рассматривать НСО как сущности, которые порождают субъективную реальность сознания.

Действительно, французский философ Рене Декарт (1596–1650) рассматривал психику (дух) как нечто независимое от тела, хотя и корреляционно связанное с ним. Нидерландский философ Бенедикт Спиноза (1632–1677) рассматривал телесной и духовное как два равноправных атрибута единой божественной сущности. Немецкий философ Иммануил Кант (1758–1836) описывал психические явления как существующие во времени, но не в пространстве, и соотношение духа и тела рассматривал как взаимодействие двух равноправных сущностей. Однако сегодня многие нейробиологи и философы считают, что мозг – это биологический компьютер, состоящий из миллионов «чипов» – нейронов, проводящих электрические импульсы. Нервные импульсы передают информацию из внешнего мира и создают то, что мы принимаем за субъективные явления и мышление. Это делает разум эпифеноменом – тенью, отбрасываемой нервными процессами на внутренний экран разума [1; 2]. Идя еще дальше, некоторые ученые рассматривают цифровую информацию, встроенную в генетический код, записанный на молекуле ДНК, как основу жизни. Как писал Британский эволюционный биолог Ричард Докинз: «Мы – машины для выживания – роботизированные транспортные средства, слепо запрограммиро-

ванные на сохранение эгоистичных молекул, известных как гены» [3, с. 29]. Основополагающая функция информации была расширена до объяснения физической вселенной: в теории цифровой онтологии вселенная понимается как результат детерминированной или вероятностной компьютерной программы.

Восстание машин привело к тому, что человеческий разум, создавший порожденные наукой объекты, стал рассматриваться как продукт этих объектов, а человеческая личность из божьего любимца превратилась в эволюционно развитую «аппаратную часть» для ношения информации, заложенной в генах. Кульминацией восстания машин стала нейронаука. Но может ли нейронаука действительно объяснить разум?

Нейронаука исследует корреляции между двумя типами явлений: субъективными (например, вашим воспринятым или воображаемым феноменом дерева) и объективными (например, определенной группой нейронов, активирующихся в вашем мозгу). Как выразился лауреат Нобелевской премии физиолог Эрик Кандел, «последний рубеж биологических наук – их конечная задача – понять биологические основы сознания и психических процессов, с помощью которых мы воспринимаем, действуем, учимся и запоминаем» [9, стр.5]. Следуя этой линии размышлений, Фрэнсис Крик, один из ученых, открывших структуру ДНК, пишет: «Вы, ваши радости и горести, ваши воспоминания и ваши амбиции, ваше чувство личной идентичности и свобода воли на самом деле являются не более чем поведением обширного собрания нервных клеток и связанных с ними молекул. Как могла бы сформулировать героиня сказки Льюиса Кэрролла Алиса: «Вы всего лишь набор нейронов» [5, с. 3].

Обобщая, можно сказать, что конечная цель нейронауки – свести феноменальное разнообразие субъективного опыта к предсказуемым и контролируемым паттернам неврологической активности в мозгу. Если бы эта цель была достигнута, мы могли бы реконструировать субъективный образ (например, человека, сидящего в своем саду), включая и выключая определенные нейроны. Поскольку реконструируемый субъективный образ уже актуализирован в сознании невролога, осуществляющего манипуляции с мозгом пациента, эти манипуляции представляют собой *принудительную симуляцию* ума невролога в сознании пациента. Обычный способ сделать это – просто попросить пациента представить себя в саду своего дома. Но для идеологов принудительной симуляции этого недостаточно, они хотят иметь возможность управлять сознанием пациента не спрашивая, а непосредственно манипулируя процессами в его мозге.

Человеком, который косвенно породил надежду на то, что такое возможно, был канадский нейрохирург Уайлдер Пенфилд. Еще в 1950-х годах Пенфилд искал способ облегчения припадков у пациентов, страдающих особо тяжелыми случаями эпилепсии. Он вскрывал у пациента височную долю мозга и стимулировал кору низковольтным электрическим током. Пенфилд зарегистрировал новый феномен, который назвал *двойным сознанием*. Пациенты, находившиеся под местной анестезией и в полном сознании, сообщали о двух параллельных, но отдельных потоках

субъективных переживаний. Один из потоков искусственно индуцировался электростимуляцией, но казался больному совершенно аутентичным, а другой вызывался раздражителями, исходящими из текущей обстановки в операционной. При этом пациенты могли безошибочно отличить искусственно вызванное субъективное переживание от реального. Например, Пенфилд записал случай, когда молодой южноафриканский пациент, лежавший на операционном столе, сообщил, что для него было удивительно осознавать, что он общается со своими родственниками на ферме в Южной Африке в то же самое время, как он находится в операционной в Монреале [6]. Используя результаты своих пионерских исследований, Пенфилд разработал корковую «карту гомункулюса», которая показала корковую локализацию двигательных и сенсорных зон, связанных действиям конечностей и других органов.

Однако очевидно, что двойное сознание является лишь промежуточным этапом на пути к принудительной симуляции, так как в первом случае электрическая стимуляция коры может вызвать лишь определенное непредсказуемое содержание сознания, тогда как во втором это содержание предполагается точной копией того содержания, которое было назначено ученым заранее. Проблема принудительной симуляции осложняется тем, что результаты стимуляции мозга могут быть оценены только по собственному сознательному отчету пациента, так как нет прямого способа выяснить, какой субъективный опыт возникает при возбуждении данного конкретного нейронного паттерна. Выходом из этой трудности было бы, если бы ученый стимулировал нейроны в своем собственном мозгу с целью вызвать определенные сознательные процессы, которые он назначил заранее. Например, вы хотите увидеть, как белка ест грецкий орех, и, стимулируя свой мозг, вы видите, как белка ест грецкий орех.

Чтобы осознать сложность установления прямой причинной связи между пучком возбужденных нейронов в мозгу и субъективным опытом в уме — может быть полезно сравнить эту цель с преобразованием информации, из цифровой формы в аналоговую (например, превращение последовательности электрических импульсов, поступающих по кабелю, в образ человека на экране телевизора [13]. Подобно цифровым технологиям, «нейротехнологии» могли бы увеличить нашу способность хранить и извлекать сознательные нарративы.

Однако строгого соответствия между возбужденными нейронными паттернами и коррелирующими с ними субъективными образами добиться сложно. Одной из причин, препятствующих достижению такого соответствия, является сложность нейронного процесса, осуществляемого тысячами молекул внутри одного нейрона, который, в свою очередь, действует согласованно с сетью из десятков тысяч нейронов, которые являются лишь частью около 90 миллиардов нейронов в одном человеческом мозге [14]. Другая причина заключается в том, что установление соответствия между нейронной активностью и сознательными образами принципиально отличается от преобразования цифровой формы информации в аналоговую. Когда электронный импульсы преобразуются в световые на экране компьютера, взаимодействуют два физических явления — электрические импульсы и световые сигналы.

Точно так же, когда молекула ДНК определяет структуру белков, из которых построено наше тело, два порожденных наукой явления – ДНК и белки – связаны причинно-следственной связью. Однако, когда ученый хочет создать определенный образ в своем сознании путем возбуждения нейронов своего мозга, он должен преодолеть *онтологический барьер* – превратить физические явления в субъективные. Но основное препятствие на пути такого превращения состоит в том, что это превращение содержит невидимый *логический круг*.

Логический круг – ошибка, при которой утверждение выводится из самого себя, обычно через несколько промежуточных утверждений. Действительно для того, чтобы цифровая информация могла быть преобразована в аналоговую (например, поступающие по кабелю электрические паттерны – в образ человека на экране телевизора), сначала должно произойти обратное – преобразование образа человека в последовательность электрических импульсов, кодирующих цифровую информацию. Аналогично, субъективный образ должен существовать в уме ученого до того, как он заставит нейроны работать. Как это обычно бывает при координации мозгом, мы заперты в порочном кругу: следствие (субъективный образ) предшествует своей причине (возбуждению нейронов).

Отсюда следует вывод, что порождение субъективного образа процессами в мозгу – это иллюзия, в результате которой корреляция между возбуждением коры мозга и субъективным отчетом пациента принимается за причинно-следственную связь. Что же порождает эту иллюзию?

Причина Коперниканского переворота в психологии – в различном экзистенциальном весе НСО и субъективных явлений. *Экзистенциальный вес* явления – вера человека в значимость этого явления для жизни и практики. Чем объект заметнее и жизненно значимее в настоящий момент жизни человека – тем больше его экзистенциальный вес. Экзистенциальный вес причины некоторого явления может быть значительно меньше следствия этой причины. Например, горная лавина (следствие) может иметь более сильный экзистенциальный вес, чем ее причина – сдвиг маленького камешка на вершине горы. Причиной опасной болезни может быть невидимый невооруженным глазом вирус, а дом (следствие) может обрушиться от незаметной трещины в его несущей конструкции (причина).

Успехи науки за последние 300 лет привели к тому, что экзистенциальный вес субъективных явлений стал значительно меньше, чем вес порожденных ими НСО. Действительно, субъективные явления индивидуальны, неповторимы, нестабильны и односторонни. Напротив, НСО интер-индивидуальны, воспроизводимы, стабильны и всесторонни. Пример: восприятие дома и его строительный план. Восприятие (субъективное явление) меняется в зависимости от угла зрения, мы видим только внешнюю часть дома и не можем передать наш субъективный образ другим. Строительный план (НСО) – стабилен, передаваем и всесторонен.

Отсюда следует, что ткань субъективного опыта не может быть выведена из нейронной активности. Это не значит, конечно, что нейронаука не может дать полезных знаний, например, о гибких корреляциях между субъективными явлениями

и деятельностью определенных отделов мозга. Но эти достижения, какими бы полезными и интересными они ни были, неизбежно будут лишь побочными эффектами поиска нейронаукой своего Священного Грааля – биологически объясненного сознания.

Теперь рассмотрим, как субъективные явления постепенно превращались в НСО, в отношении трех ключевых понятий – электричества, мозга и информации. Начнем с *электричества*.

Примерно в 600 г. до н.э. греки заметили, что натирание окаменевшей древесной смолы (янтаря) мехом животных заставляло смолу притягивать сухую траву. Примерно в 1600 году нашей эры английский физик Уильям Гилберт использовал латинское слово «electricus» для описания этого явления. В 1752 году американский эрудит и политик Бенджамин Франклин провел свой эксперимент с воздушным змеем, ключом и грозой, который доказал, что молния и крошечные электрические искры – это одно и то же. Последующие эксперименты над этим явлением Алессандро Вольта, Луиджи Гальвани, Андре-Мари Ампера, Джорджа Ома, Майкла Фарадея и многих других блестящих ученых привели к появлению объекта, известного нам как электричество. Итак, когда вы включаете свет в своей квартире и читаете увесистый том по физике электричества, помните, что все это началось со скромного эффекта трения кусочка янтаря.

А теперь займемся *мозгом*. Древние расходились во мнениях относительно функций мозга. Греческий ученый Гиппократ считал мозг вместилищем разума, тогда как греческий философ Аристотель рассматривал мозг как механизм охлаждения крови. Примерно через два тысячелетия французский философ Рене Декарт (1596-1650) предположил, что шишковидная железа в мозгу является местом, где разум (душа) связан с телом. В 1780 году Луиджи Гальвани обнаружил, что прикосновение электрической искрой к мышцам лапок мертвых лягушек вызывает подергивание лапки. В конце 19 века испанский анатом Сантьяго Рамон-и-Кахаль увидел в микроскоп участок вещества мозжечка цыпленка, похожий на кальмара с множеством щупалец, который он принял за функциональную единицу мозга. Эти единицы, названные нейронами, были связаны друг с другом сетью суставов, которые британский физиолог Чарльз Шеррингтон назвал синапсами. Более поздние открытия в области неврологии показали, что наши мысли и действия коррелируют с активацией определенных областей мозга. Эта цепочка открытий, длившаяся более 2 тысячелетий, привела к созданию нового НСО: мозга. Так комок сероватого вещества в черепе стал вместилищем разума.

Еще одна история Золушки была изобретением *бита*. История началась с обычного наблюдения, что вещи в феноменальном мире структурированы как противоположности: полное и пустое, высокое и низкое, верхнее и нижнее, включенное и выключенное. Кодирование данных дискретными битами было изобретено в 1732 г. текстильщиками Базилем Бушоном и Жаном-Батистом Фальконом, которые использовали перфорированную бумагу для частичной автоматизации текстильного производства. Производители компьютеров, такие как ИВМ, приняли эту

идею. Во всех этих системах карта или лента несли множество позиций для отверстий; каждая позиция может быть либо пробита, либо нет, таким образом передавая один бит информации. Байт – это более крупная единица, состоящая из восьми битов. Байт может использоваться для кодирования одного символа текста на компьютере или числа. Например, символ А можно закодировать как 00000001, В как 00000011, цифру 1 как 10000000, цифру 2 как 10000001 и так далее. Используя большее количество байтов, можно закодировать почти все: буквы, числа, цвета, формы, звуки и музыкальные ноты. В сочетании с электричеством и техническими устройствами, такими как чипы из полупроводников, цифровой код может творить технические чудеса – все те прекрасные картинки и звуки на экранах наших телевизоров и компьютеров, которые имитируют феноменальное величие реальной жизни с постоянно возрастающим совершенством. Необработанный феномен перфорированной бумаги превратился в созданный наукой объект, известный нам как *информация*.

Вывод и перспективы. НСО – электричество, мозг и информация – являются следствиями, а не причинами субъективных явлений сознания. В результате Коперниканского экзистенциального переворота в психологии, вызванного успехами науки в последние 3 столетия, произошла цифровизация сознания – представление субъективных явлений как продукта НСО.

Задача психологии сознания – преодоление этого переворота и исследование сознания как первичной реальности, породившей НСО и находящейся с ними в отношении причины и следствия [8].

Список литературы

1. Warburton N., Edmonds D. Pat Churchland on Eliminative Materialism (audio). Philosophy Bites. Retrieved 14 August 2011.
2. Dennett D. Sweet Dreams: Philosophical Obstacles to a Science of Consciousness. – Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2005.
3. Dawkins R. The Selfish Gene. – New York: Oxford University Press, 1976.
4. Kandel E. R. Principles of Neural Science. – New York: McGraw-Hill Education, 2012.
5. Crick F. The Astonishing Hypothesis: The Scientific Search for the Soul. – London: Simon & Schuster, 1994.
6. Penfield W. The Mystery of the Mind. – Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1975.
7. Rock A. The Mind at Night. The New Science of How and Why We Dream. – New York: Basic Books, 2009.
8. Subbotsky E. The Bubble Universe: Psychological Perspectives on Reality. – New York: Palgrave, 2020.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Тараканов Антон Вениаминович,
*канд. психол. наук,
доц. кафедры специальной педагогики,
инклюзивного образования и психологии,
Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования,
Новосибирск, Россия,
e-mail: avtar_76@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические условия формирования и развития творческих способностей у детей с ОВЗ. При опоре на культурно-историческую концепцию развития психики Л. С. Выготского вычленяется специфика детской креативности и ее существенные признаки. Рассматривается вопрос о формировании творческих способностей (креативности) как элемента функциональной грамотности. Описываются пути и стратегии развития творческих способностей у детей с ОВЗ.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, функциональная грамотность, стратегии развития и формирования.

TO THE QUESTION OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Anton V. Tarakanov,
*Cand. Sci.(Psychology), Assoc. Prof. of the
Department of Special Pedagogy, Inclusive Education and Psychology,
Novosibirsk Institute of Advanced Training
and Retraining of Education Workers,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: avtar_76@mail.ru*

Abstract. The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the formation and development of creative abilities in children with disabilities. Based on the cultural and historical concept of the development of the psyche of L. S. Vygotsky, the specificity of children's creativity and its essential features are singled out. The question of the formation of creative abilities (creativity) as an element of functional literacy is considered. The ways and strategies for the development of creative abilities in children with disabilities are described.

Keywords: creative abilities, creativity, functional literacy, development and formation strategies.

Вопросы формирования и развития творческих способностей обучающихся всегда являлись актуальными для системы образования. Более того, в последние

20 лет педагогическая деятельность, направленная на развитие творческих способностей как в мире, так и в РФ активно поддерживается различными программами и проектами, такими как «Talenthunter», «Креативные индустрии», «Одаренные дети», концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов в РФ и др. Творческие способности, креативное мышление рассматривают как неотъемлемый компонент функциональной грамотности человека, его способности осваивать окружающий мир, без чего её формирование и адаптация личности в целом становится невозможными.

Все вышеобозначенное раскрывается через формулу современности VUKA: volatility (нестабильность, изменчивость); uncertainty (неопределенность); complexity (сложность); ambiguity (неоднозначность, двусмысленность). И закономерность здесь такова: чем сильнее выражены компоненты VUKA, тем выше потребность в креативной деятельности, креативных решениях, креативных людях.

Вместе с тем вопрос о формировании и развитии творческих способностей является не до конца решенным, как на уровне общей, так и на уровне частной методологии: не до конца определены необходимые дефиниции, недостаточно раскрыты механизмы формирования и логика развития творческих способностей, не отработаны диагностические критерии и диагностический инструментарий.

Творчество является одним из самых загадочных и трудно дифференцируемых феноменов. По выражению Л. С. Выготского, творческая деятельность человека является деятельностью по созданию нового, при этом, по большому счету не важно, что именно создается: «все равно, будет ли созидание творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4].

Вопрос о том, что в действительности мы формируем и развиваем (при всем учете различий между процессами формирования и развития) становится вопросом о том из каких методологических позиций мы исходим. Многие ученые до сих пор отказываются признавать факт существования креативности как некоторой универсальной способности. В традициях когнитивной парадигмы постулируется прямая связь высокого уровня интеллекта и творческих способностей. Еще Д. Векслер, Г. Айзенк утверждали, что творческого процесса как специфической формы активности не существует, а, соответственно, не существует и тех способностей, которые его детерминируют [3]. В ряде исследований были получены множественные корреляции, подтверждающие прямую связь творческих способностей (креативности) и интеллекта (в частности, вербально-логического) [11]. Вместе с тем, подобная постановка вопроса является дискриминационной для детей некоторых нозологических групп, в частности детей с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, детей с ДЦП и др. Последователями учения Л. С. Выготского установлено, что у представителей данных групп могут формироваться и развиваться не только творческие способности, но и парциальная одаренность. Например, дети с задержкой психического развития и олигофренией легкой степени спо-

способны нестандартно проявлять себя в сфере невербального художественного творчества (лепка, резьба по дереву), а также демонстрировать высокие показатели в развитии спортивных способностей [6].

Более того, существует специфика формирования творческих способностей у ребенка в отличие от взрослого человека, которая проявляется в 4-х основных аспектах [4, 6]:

1. Творческие способности часто выступают как проявление закономерностей возрастного развития. Детство и юношество являются периодом, насыщенным сензитивными возрастами для развития творческих способностей (5, 7, 12, 16 лет). Например, дошкольники характеризуются высокой любознательностью, яркостью фантазии, предрасположенностью к лингвистическому экспериментированию; подростки склонны как к созданию ярких необычных невербальных продуктов, так и к литературному экспериментированию.

2. В процессе социализации, усвоения культурных норм может происходить «угасание» творческих способностей (креативности). Вследствие этого трудно установить меру её (креативности) устойчивости и сделать прогноз по поводу её сохранения и развития во взрослом возрасте.

3. Своеобразие динамики творческих способностей часто проявляется в неравномерности (асинхронности) их развития. Например, вербальные творческие способности могут находиться в состоянии прогресса, тогда как невербальные способности склонны регрессировать; высокий уровень развития специальных способностей может сочетаться с недостаточным развитием общего интеллекта и т.п. В итоге, по одним признакам ребенок может идентифицироваться как способный, одаренный, творчески развитый, по другим – как отстающий в психическом развитии.

4. Проявление способностей трудно отличить от обученности (или шире - от степени социализации). Понятно, что ребенок, имеющий более высокий, по сравнению с другими, образовательный и социально-экономический статус, будет показывать более высокие достижения в определенных видах деятельности.

Вместе с тем понятие творческих способностей (креативности) как способностей и готовности к созданию качественно нового в предметном или ментальном мире отстоит от понятия специальных и общих способностей. Иногда в психологической литературе подчеркивается влияние творческих способностей на деятельность человека в целом. Именно поэтому при их оценке и в качестве основного прицела в их формировании и развитии учитываются такие параметры как продуктивность, или «беглость» (способность к продуцированию максимально большого числа идей); гибкость (способность легко переходить от явлений одного класса к явлениям другого класса); оригинальность (способность выдвигать новые, неожиданные идеи, отличающиеся от общепринятых); разработанность (умение полно, детально, творчески разрабатывать те или иные идеи) [5].

Опять же, когда мы говорим о специфике формирования и проявления творческих способностей у детей с ОВЗ, мы учитываем ряд обстоятельств. Дети с ОВЗ, как дети, обладающие особыми потребностями в обучении и развитии, особо нуж-

даются в специальных условиях для развития способностей и талантов. К их особым образовательным потребностям относятся обогащение и коррекция чувственного опыта, развитие полисенсорного восприятия предметов и объектов, профилактика вербализма и формализации знаний, формирование навыков ориентировки в микро- и макропространстве и др.

Все предпосылки к развитию творческих способностей (креативности) начинают формироваться в дошкольном возрасте. При этом творческий потенциал ребенка с ОВЗ раскрывается довольно поздно. И то, что незаметно в дошкольном возрасте, может стать очевидным в младшем школьном и подростковом возрасте. Цели и задачи развития творческих способностей у детей с ОВЗ могут быть реализованы в контексте формирования их функциональной грамотности. По версии PISA, аккумулировавший многолетний опыт исследований в области педагогики и психологии творчества, креативность (креативное мышление) рассматривается как «способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных и эффективных решений, и/или нового знания, и/или эффективного выражения воображения». Поэтому первостепенными задачами в формировании творческих способностей становятся задачи формирования самостоятельности, умения необычным, нестандартным способом решать жизненные задачи через проектирование гипотез, самостоятельный поиск средств и способов деятельности. Согласно программе PISA, креативность (креативное мышление) также представляет собой способность критически осмысливать свои разработки, совершенствовать их. Так, например, в системе заданий PISA на оценку и развитие креативности предлагаются [2]:

- 1) создание свободных текстов;
- 2) выдвижение идей на основе рассматривания абстрактных картинок, фантастических иллюстраций;
- 3) оценку креативности приводимых высказываний, например, заголовков, историй, лозунгов, и т.п.;
- 4) творческое совершенствование собственных или чужих текстов;
- 5) совершенствование изображений при помощи получения дополнительной информации о них.

В психологии творчества и искусства распространено представление о двух видах креативности: большой и малой. Под первой понимается проявленная в структуре одаренности способность к уникальным творческим прорывам, открытиям. Под второй креативность, проявляющаяся в ежедневных делах, таких как, например, оформление подарка или фотоальбома, способность приготовить вкусную еду из остатков продуктов или способность найти нестандартное решение сложной логистической проблемы, придумать необычный подарок на праздник и т.п. [10]. На самом «иерархическое» соотношение этих двух видов креативности весьма условно. Способность творить в рамках «большой креативности» не подразумевает автоматической способности творить в рамках «малой». Одаренные дети без нарушений в развитии порой обнаруживают способность к творческим прорывам, однако в ряде бытовых ситуаций неспособны адекватно сориентироваться

и найти новый оригинальный способ решения. В ряде случаев они остаются слабо адаптированными к окружающей реальности. Вместе с тем, дети с ОВЗ, имеющие парциальную одаренность в той или иной области, оказываются способными к нестандартным творческим решениям. Так к примеру, дети-инвалиды с выраженной художественной одаренностью способны к оригинальной оформительской работе, составлению сложных авторских текстов, а дети с задержкой умственного развития подчас демонстрируют высокие достижения в спорте.

Л. С. Выготский утверждал, что процесс формирования творческих способностей невозможен без обращения к эмоционально-чувственному опыту [4]. Дж. Гилфорд вторил ему, говоря, что к рождению новых идей приводит интеграция конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления. Обеспечение процесса дивергенции происходит за счет эмоционально-чувственного компонента мышления, развитие которого призвано систематически обеспечивать чувственно-образное восприятие и формировать эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и явлениям [3]. Данный процесс включает в себя вхождение в ситуацию эмоциональных переживаний, дающих возможность непосредственного проживания эмоций и чувств; возникновение эмоционально и рационально обусловленных образов, способствующих накоплению эмоционально-чувственного опыта; развитие эмоционально-образного компонента мышления.

Анализ имеющейся литературы и современные разработки в области PISA позволяют выделить основные стратегии формирования и развития креативности у детей с ОВЗ. В первую очередь помощь в осмыслении получаемого в процессе обучения и социализации материала. Этому способствует создание ситуаций, инициирующих познавательную деятельность ребенка, при этом параметры создаваемой ситуации могут включать в себя желание уточнить или возразить, наличие парадоксов, дилемм, дискуссий и инсценировок [7].

Следующая стратегия представляет собой перевод знаний из пассивных в активные. В первую очередь речь идет о создании ситуаций, требующих применения получаемых ребенком знаний в реальной практике. Наиболее подходят задания проблемного характера, способствующие проявлению у ребенка поисковой активности.

Еще одной стратегией является помощь в интеграции знаний, способов и алгоритмов действий и их переносе в реальную деятельность. Такая помощь предполагает комплексность заданий на выявление внутрипредметных и межпредметных связей, поиск альтернативных решений, разрушение мыслительных и поведенческих стереотипов.

Одним из ключевых средств здесь становится проблематизация обучения, основной целью которой является стимулирование познавательной активности ребенка. Проблематизация обучения призвана актуализировать познавательную потребность, побуждающую его к интеллектуальной деятельности, вызвать познавательные эмоции (интерес, удивление, предвосхищение), пробудить способность

к творческой переработке прошлого опыта [9]. Проблематизация обучения становится одним из наиболее важных условий развития творческих способностей ребенка с ОВЗ, включающим в себя эвристические, исследовательские методы, учебную дискуссию[8].

Таким образом, мы приходим к выводу о существовании специфики формирования и развития творческих способностей у детей с ОВЗ, заключающейся в парциальности данных процессов, опоре на сенсорный опыт, особой роли эмоционально-чувственного опыта в интеграции знаний и организации познавательной деятельности по поиску альтернативных решений. Существенную роль в этом играет проблематизация обучения, как способ стимулирования познавательной и творческой активности.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 486 с.
2. *Вершиловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Функциональная грамотность выпускников школ // Социологические исследования. – 2007. – № 5 (277). – С. 140–144.
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
4. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – М.: Юрайт, 2019. – 349 с.
5. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Проблема развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 166–175.
6. *Лейтес Н. С.* Психология одаренности детей и подростков. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
7. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 206 с.
8. *Морозов А. В., Чернилевский Д. В.* Креативная педагогика и психология: учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004. – 559 с.
9. *Флорида Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее. – М.: Классика-XXI, 2007. – 421 с.
10. *Чиксентмихайи М.* Креативность: Поток и психология открытий и изобретений. – М.: Карьера-пресс, 2017. – 528 с.
11. *Razumnikova O. M.* General and individual characteristics of the activity of the brain in creative thinking // Creativity: From Biological Foundations to Social and Cultural Phenomena. – 2011. – Pp. 67–109.

СОХРАНЕНИЕ ПРИНЦИПОВ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ В ОНЛАЙН-ФОРМАТЕ

Титова Юлия Оттовна,

ведущий специалист,

Научно-исследовательский центр детской

нейропсихологии им. А. Р. Лурия,

Москва, Россия,

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Фролова Ольга Сергеевна,

ведущий специалист,

Научно-исследовательский центр детской

нейропсихологии им. А. Р. Лурия,

Москва, Россия,

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Аннотация. В статье описывается опыт адаптации диагностического материала и проведения нейропсихологической диагностики в онлайн-формате. Диагностическое обследование проводилось сотрудниками на базе Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия в 2020–2022 гг.

Ключевые слова: Глозман, нейропсихологическая диагностика, диагностика онлайн, нейропсихологический подход.

PRESERVING THE PRINCIPLES OF NEUROPSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN IN AN ONLINE FORMAT

Yuliya O. Titova,

Leading Specialist,

Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,

Moscow, Russia,

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Olga S. Frolova,

Leading Specialist,

Luria Research Center for Developmental Neuropsychology,

Moscow, Russia,

e-mail: direktor@detki-psy.ru

Abstract. This article describes the experience of adapting diagnostic material and conducting neuropsychological diagnostics in an online format. The diagnostic examination was carried out by the staff on the basis of Luria Research Center for Developmental Neuropsychology in 2020–2022.

Keywords: Glozman, neuropsychological diagnostics, online diagnostics, neuropsychological approach.

«Мы склонны поставить знак равенства между личностью ребенка и его культурным развитием. Личность, таким образом, есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому «личность» есть понятие историческое» [1].

В условиях современности, в особенности, в период пандемии коронавируса 2019–2020 гг, как никогда приобрела актуальность задача разработки процедуры нейропсихологической диагностики детей в онлайн формате.

Хотя соответствующие исследования проводились и в более ранний период времени. В частности, особый интерес представляют результаты работы группы Ахутиной Т. В., демонстрирующие возможность эффективного внедрения компьютеризированных альтернативных методов нейропсихологической диагностики для тестирования больших групп школьников [2, с. 7].

Основная отличительная особенность работы Центра детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия – индивидуальный подход к ребенку. Поэтому нашей основной целью стала разработка емкой онлайн формы индивидуальной диагностики с обязательным сохранением основных принципов нейропсихологического обследования. Очень важно было сделать возможным проведение в таком формате всей батареи нейропсихологических проб с сохранением их диагностического потенциала для каждой возрастной категории.

Когда мы говорим о нейропсихологической диагностике детей, прежде всего, невозможно обойти вниманием принцип *диалогового взаимодействия* [3, с. 63]. В условиях непосредственного общения с ребенком за столом, конечно, гораздо легче реализовывать гибкий подход к отбору диагностического материала в процессе обследования, при необходимости организовывать внимание ребенка и оказывать те или иные виды помощи при выполнении заданий, чем при взаимодействии через монитор компьютера. Тем не менее, модифицированные нами для использования в онлайн формате диагностические альбомы под руководством Глозман Ж. М. [4; 5], а также в отдельных случаях целенаправленное привлечение родителей к стимуляции и организации внимания ребенка, обеспечению технической стороны процесса позволили максимально сохранить принцип диалогового взаимодействия в работе. Подтверждение тому - значительное количество онлайн обследований, которые мы сумели провести на базе нашего Центра в период пандемии, с последующим включением детей в коррекционную работу. Нейропсихологическая коррекция, даже организованная дистанционно, в свою очередь, оказалась достаточно эффективной, как показала итоговая диагностика детей после пройденного курса занятий.

Очень важным компонентом диагностического процесса является не только количественная, но и *качественная оценка* [3, с. 89] его результатов. В этой связи большую роль играет метод наблюдения, который требует высокой сосредоточенности и внимания специалиста, проводящего диагностику в онлайн формате, для выявления всех симптомов при выполнении ребенком заданий. Как показала наша

практика, некоторые из них, например, двигательное беспокойство (болтание ногами под столом), бывает достаточно сложно отследить. В таких случаях немаловажна помощь родителей, которых заранее необходимо нацелить на взаимодействие по просьбе специалиста.

Как известно, детский (особенно дошкольный) возраст испытуемых обуславливает **ограничение продолжительности обследования** [3, с. 75] и компактность методик. Этот принцип приобретает еще большую актуальность, когда ребенку приходится достаточно длительное время концентрировать свое внимание на экране. Поэтому, с одной стороны, сам формат модифицированных нами диагностических альбомов и возможности платформы Zoom, позволяющие демонстрировать часть экрана, не перегружая внимание ребенка, обеспечивают соблюдение временного регламента. С другой стороны, это четкость и краткость инструкций, предъявляемых ребенку, а также общая организация процесса, как уже отмечалось, в эффективном взаимодействии с родителями.

Чередование разнородных по модальности заданий, являющееся важным требованием к процедуре нейропсихологической диагностики в детском возрасте, может быть реализовано в полной мере и в условиях онлайн формата.

При работе с детьми, особенно с дошкольниками, мы всегда должны учитывать возрастные ограничения продолжительности концентрации внимания ребенка на выполнении заданий. Чтобы намеренно не истощать ребенка, целесообразно введение **пауз, заполненных двигательной активностью** [3, с. 75]. Этот этап диагностики в некоторых случаях онлайн обследований оказался мало продуктивным, так как дети, находящиеся у себя дома, например, могли убежать в другую комнату, быстро потеряв интерес к заданиям. После паузы детей было достаточно сложно организовать для продолжения диагностики. В первую очередь, такое поведение было характерно для дошкольников. Поэтому, а также из-за наличия в модифицированных альбомах цифрового материала, необходимого для дистанционного проведения некоторых проб (зрительная память), было решено ввести возрастные ограничения на диагностику в онлайн формате. В нашем Центре такой формат обследования, без значимых потерь в качестве, возможен с 5-ти лет. Кроме того, диагностика детей более младшего возраста предусматривает, согласно разработанной под руководством Глозман Ж. М. методике, применение игровых аналогов Лурьевских нейропсихологических методов [5]. Пока успешная реализация таких методов в онлайн формате практически недоступна. Хотя эта тема, возможно, станет мишенью наших дальнейших исследований и практических разработок.

Одним из важных принципов работы нашего Центра, помимо индивидуального, является **игровой подход** [3, с. 76] к диагностике и коррекции детей. Ведь игровая деятельность носит характер ведущей в дошкольном возрасте и не теряет своей значимости в жизни школьников. Именно игра позволяет ребенку чувствовать себя комфортно в ситуации обследования, повышает его мотивацию и благоприятно влияет на эмоциональное состояние ребенка. В условиях дистанционной

работы, как показала наша практика, оказывается вполне возможным введение элементов игры, например, соревновательных моментов, наград за победу, представления себя в роли тех или иных персонажей.

Для качественного проведения диагностического обследования в условиях онлайн режима требуется грамотно выстроенное техническое оснащение, соответствующие технические характеристики оборудования, способного бесперебойно поддерживать онлайн связь с клиентом. Поэтому, перед тем как планировать и начинать диагностическое обследование, специалист заранее связывается с клиентом, обговаривает требования и технические возможности клиента: высокая скорость передачи данных, отсутствие сбоев в интернет связи, качественный звук, диагональ экрана компьютера не менее 15 дюймов, уединённое пространство за столом, соответствующее требованиям проведения диагностики. Ребенок, как и специалист, должен находиться за столом так, чтобы специалист видел его руки, пространство стола перед экраном и самого ребенка, чтобы создавалось впечатление взаимодействия, когда люди сидят друг напротив друга за столом, как в обычном режиме нейропсихологического обследования (рис. 1).



Рис. 1

Как правило, диагностика проводилась на платформе ZOOM или SKYPE, которые позволяют прекрасно видеть ребенка во время выполнения проб и осуществлять демонстрацию экрана компьютера диагноста. Именно используя функцию демонстрации экрана, специалист может предъявлять страницы из диагностического альбома [4] ребенку. Важным оказался и тот нюанс, который связан с передачей звука. В некоторых случаях звуковая информация передавалась позже или не в полном объеме, что могло повлиять на результаты обследования, например, при выполнении корректурной пробы или таблиц Шульте, в пробе на оценку ритмических структур. С этой проблемой нам помогли справиться родители детей, которые выполняли роль технического помощника «по ту сторону экрана»: родитель в нужный момент мог перенаправить камеру по просьбе специалиста или засечь время выполнения ребенком задания на секундомере. Так как предварительно мы с родителем делали проверочное соединение через Zoom, то становилось заранее

понятно, с какими техническими трудностями мы можем столкнуться и какими способами их можно нивелировать. Поэтому родитель заблаговременно организовывал пространство в комнате, а в процессе диагностики следил за качеством связи, при этом оставаясь только незримым наблюдателем, не вмешиваясь в процесс без просьбы специалиста. Это позволяло проводить онлайн обследование в условиях, максимально приближенных к реальному взаимодействию.

Для проведения нейропсихологической диагностики онлайн часть диагностического материала пришлось адаптировать (стала необходимой нумерация изображений). В основном это коснулось проб, где ребенок в «обычном режиме» показывал на картинку, не используя речь. Это пробы на зрительную память, фонематический слух, логико-грамматические и предложные конструкции (рис. 2 и 3).

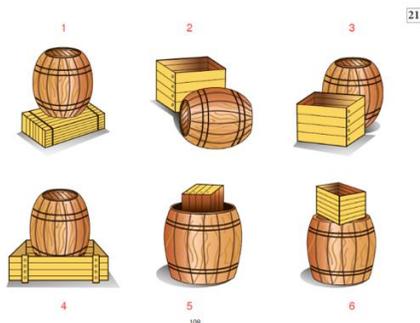


Рис. 2

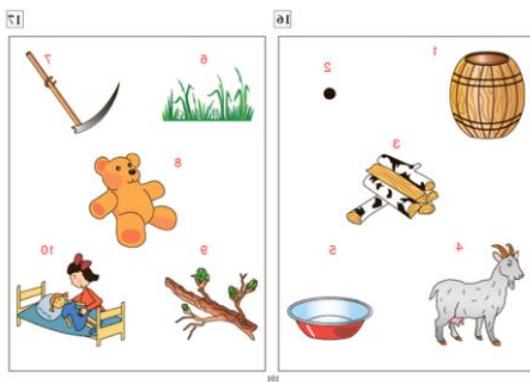


Рис. 3

Также нами была сделана аудиозапись предъявления ритмических структур для оценки и копирования по образцу.

Так как непосредственное предъявление специалистом ритмов по техническим причинам оказалось некачественным (микрофон воспринимал только первые стуки, а потом заглушал звук), сделанная аудиозапись помогла решить эту проблему. Записанный звук ритмов воспроизводился без искажений, что позволило проводить эту пробу в онлайн режиме.

Для выполнения корректурной пробы, таблиц Шульте, графической пробы на динамический праксис и пробы Бентона предварительно нами высылался электронный файл с необходимыми документами, чтобы родитель мог заранее их распечатать и приготовить листы для работы (рис. 4 и 5).

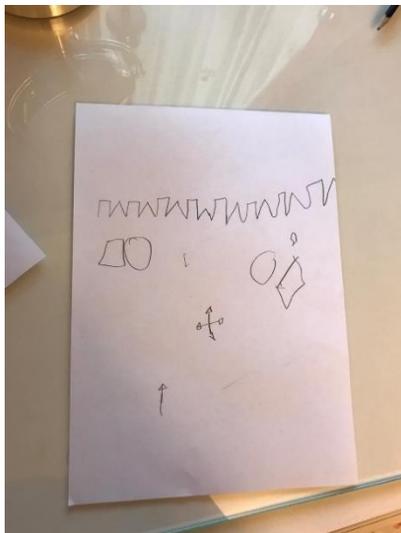


Рис. 4

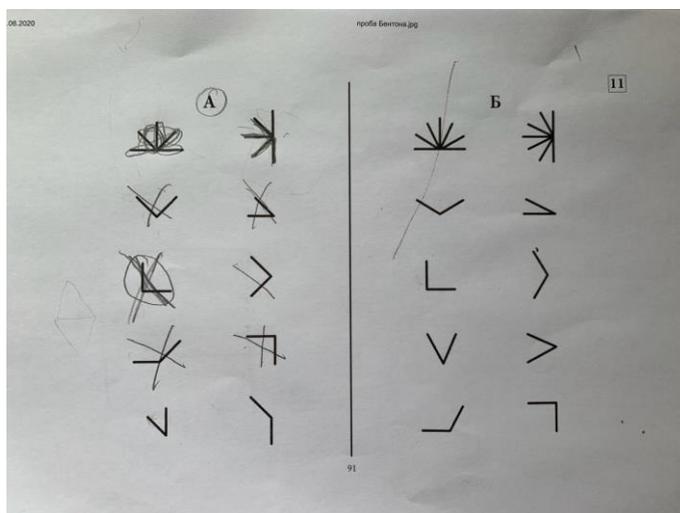


Рис. 5

Также заранее проводился инструктаж родителя, как и когда нужно предъявить тот или иной лист. При выполнении корректурной пробы и таблиц Шульте большое значение имеет вовремя включенный секундомер. Так как не всегда голос диагноста передавался сразу (могла быть отсрочка в несколько секунд), это могло

повлиять на результаты обследования. Такую техническую погрешность нам удалось преодолеть с помощью родителя. Заранее мы договаривались о том, что он держит наготове секундомер и листы с пробами, перевернутые картинкой вниз. Как только диагност давал команду, и она была услышана, родитель переворачивал лист перед ребенком и засекал время. При этом весь процесс наблюдался специалистом, который имел возможность видеть, как ребенок ищет числа и показывает их. Таким образом, нейропсихолог качественно отслеживал проводимую пробу, а родитель помогал точно зафиксировать время выполнения задания.

Благодаря находчивости Жанны Марковны Глоzman нам удалось адаптировать и другие пробы, где ранее ребенок должен был выбирать и показывать на те или иные картинки молча. Для работы в онлайн формате соответствующие картинки были пронумерованы, чтобы ребенок мог назвать номер изображения, о котором идет речь, например, в пробе на логико-грамматические конструкции (рис. 6).

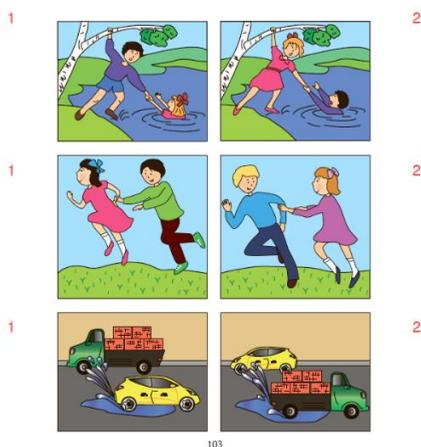


Рис. 6

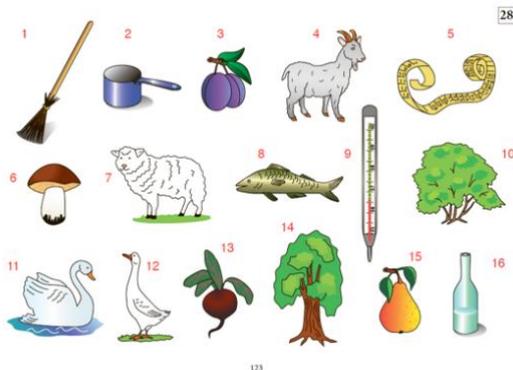


Рис. 7

В пробе на зрительное запоминание каждой из картинок-дистракторов также был присвоен свой номер (рис. 7). Таким образом, следуя модифицированной инструкции, ребенок по порядку должен запомнить три предъявляемые картинки (две группы), не называя их, а потом найти их среди дистракторов и назвать номера изображений.

Использование программы Zoom позволяет диагносту легко переключаться со страницы на страницу альбома, благодаря частичной демонстрации экрана.

При этом ребенок видит лишь необходимую ему часть, а психолог видит все страницы альбома без задержек переключается на любую необходимую страницу через превью в PDF формате (рис. 8 и 9).

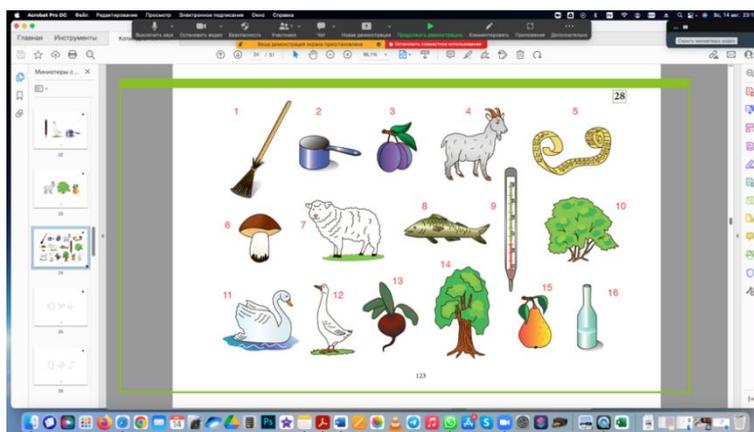


Рис. 8

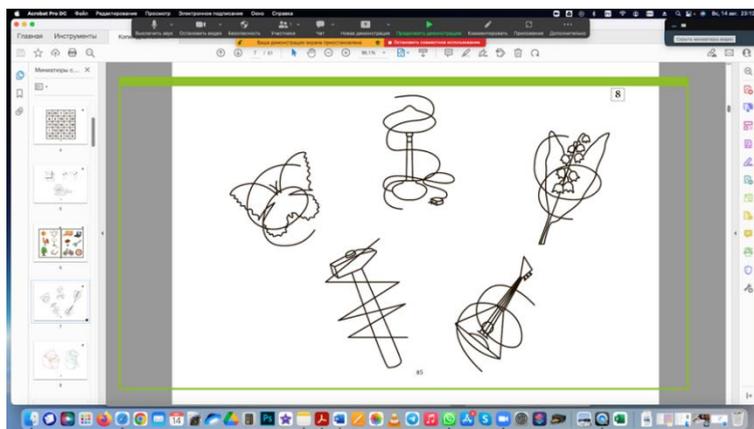


Рис. 9

Наш опыт проведения нейропсихологической диагностики детей в онлайн формате продолжается уже более двух лет. Даже после окончания периода самоизоляции, ставшей своеобразным катализатором для наших разработок, этот формат сохраняет свою актуальность в работе нашего Центра, особенно для клиентов из других регионов и стран. Сохранение нами принципов нейропсихологической

диагностики детей и максимального диагностического потенциала нейропсихологических проб явилось определяющим в эффективности онлайн формата.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983.
2. Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 15 мая 2018 г.). – М.: Изд-во Института русского языка им. А. С. Пушкина, 2018. – 172 с.
3. *Глозман Ж. М.* Нейропсихология детского возраста: учебное пособие. – М.: Академия, 2009.
4. *Глозман Ж. М., Соболева А. Е.* Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. – М.: Смысл, 2013.
5. *Глозман Ж. М., Соболева А. Е., Титова Ю. В.* Нейропсихологическая диагностика детей дошкольного возраста. – М.: Айрис-пресс, 2019.

УДК 37.026.4

ЭРГОДИЗАЙН ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА

Титовец Татьяна Евгеньевна,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедры общей и дошкольной педагогики,

Белорусский государственный педагогический

университет им. Максима Танка,

Минск, Беларусь,

e-mail: t_titovets@mail.ru

Поздеева Татьяна Васильевна,

канд. пед. наук, доц.,

зав. кафедрой общей и дошкольной педагогики,

Белорусский государственный педагогический

университет им. Максима Танка,

Минск, Беларусь,

e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Митрош Ольга Иосифовна,

канд. пед. наук, доц.,

доц. кафедры общей и дошкольной педагогики,

Белорусский государственный педагогический

университет им. Максима Танка,

Минск, Беларусь,

e-mail: olga.mitrosh@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты обобщения отечественного и зарубежного педагогического опыта проектирования электронного учебника, систематизации требований к его эргодизайну. Эргодизайн как научное понятие обосновывается в единстве конструктивного, технического

и дидактического компонентов. Отражены разные научные позиции и интерпретации требований к наполнению и оформлению каждого из компонентов электронного учебника как средства обучения и детально описаны три группы принципов эргодизайна на уровне каждого из компонентов. Раскрыты перспективы дальнейших исследований в области эргодизайна электронных учебников.

Ключевые слова: эргодизайн, электронный учебник, интерактивность, квалиметрический параметр.

ERGODESIGN OF AN ELECTRONIC TEXTBOOK

Tatyana Ye. Titovets,

Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.,

*Assoc. Prof. of Department of General and Preschool Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,*

Minsk, Belarus,

e-mail: t_titovets@mail.ru

Tatyana V. Pozdeeva,

Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.,

*Head of Department of General and Preschool Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,*

Minsk, Belarus,

e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Olga I. Mitrosh,

Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof.,

*Assoc. Prof. of Department of General and Preschool Pedagogy,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,*

Minsk, Belarus,

e-mail: olga.mitrosh@mail.ru

Abstract. The article presents the results of generalization of domestic and foreign pedagogical experience in designing an electronic textbook, systematization of requirements for its ergodesign. Ergodesign as a scientific concept is grounded in the unity of constructive, technical and didactic components. The article reflects different scientific positions and interpretations of the requirements for the content and design of each of the components of an electronic textbook as a means of teaching. Three groups of ergodesign principles at the level of each of the components are described in detail. The prospects of further research in the field of ergodesign of electronic textbooks are revealed.

Keywords: ergodesign, electronic textbook, interactivity, assessment parameter.

В условиях цифровизации образования возникает проблема разработки электронных образовательных ресурсов, которые отвечали бы, с одной стороны, общим требованиям, предъявляемым к содержанию образования на уровне учебного материала, а с другой стороны, специфическим требованиям образовательных ресурсов, относящихся к электронному типу. Одним из широко применяемых видов электронных образовательных ресурсов является электронный учебник.

Использование электронных учебников в учебном процессе позволяет значительно уменьшить число ошибок, допускаемых в обучении, сократить время обучения, более адекватно оценивать уровень полученных знаний и приобретенных навыков, индивидуализировать обучение, оценивать качество выполняемых действий

обучающегося. Однако их образовательная ценность зависит от содержания, функциональности и дизайна. Цель нашего исследования состоит в обобщении отечественного и зарубежного педагогического опыта проектирования электронного учебника, систематизации критериев и принципов, лежащих в основе его эргодизайна.

Эргодизайн – это термин, образованный из двух понятий: эргономика и дизайн. Под этим термином мы будем понимать человекоориентированное проектирование электронного учебника, направленное на обеспечение его удобства, функционального комфорта, совершенства условий учебной деятельности, а также сохранение здоровья и развитие личности субъекта обучения.

Эргодизайн электронного учебника складывается из трех основных структурных компонентов: конструктивного, технического и дидактического. Конструктивный компонент выражает сам контент, содержание, которое требуется для освоения, т.е. представляет собой виртуальную текстово-образную копию реальности. Технический компонент – это интерфейс, компьютерная программа, в рамках которого реализуется электронный учебник. Дидактический компонент – совокупность заложенных в учебнике методов и приемов управления и контроля преподавателем процессом овладения знаний и умений обучающегося. Все три компонента органично связаны между собой.

Анализ современной научно-методической и инструктивной литературы, посвященной эргодизайну электронных учебников, позволяет выделить разные научные позиции и интерпретации требований к наполнению и оформлению каждого из компонентов электронного учебника как средства обучения.

Эргодизайн электронного учебника должен, прежде всего, подчиняться общим требованиям, предъявляемым к учебным изданиям любого типа. Так, выдающийся ученый Л. С. Выготский в своем предисловии к книге А. Ф. Лазурского «Психология общая и экспериментальная» отмечал, что основными достоинствами учебника являются полная научность сообщаемого в нем материала, педагогическая целесообразность, краткость изложения информации, соблюдение исторической перспективы и отражение новейшей научной точки зрения. В то же время он подчеркивал, что учебник должен оставаться учебником, то есть книгой, кратко и систематически излагающей учебный курс и потому не допускающей обширных примечаний [2].

Проектирование электронного учебника также имеет свои особенности, отражающие специфику работы обучающихся с электронным носителем (по сравнению с бумажной версией учебного издания). Психологическую основу эффективного взаимодействия с любым учебным контентом, представленным в электронном виде, составляет преимущественно процесс восприятия и декодирования информации. С точки зрения выдающегося психолога А. Р. Лурии, процедура декодирования осуществляется поэтапно: выделение слов и присущих им смыслов, анализ доступного реципиенту синтаксического инструментария для понимания смысла и выбор необходимых конструкций для расшифровки сообщения, выделение смысла полученного речевого высказывания. При декодировании сообщения важную роль играет поиск ключевых единиц – пауз, интонации, темпа или графических

элементов [5]. Поэтому эргодизайн электронного учебника должен, в первую очередь, обеспечивать быструю расшифровку воспринимаемых пользователем языковых кодов с целью нахождения смысла.

В исследованиях А. И. Башмакова, И. А. Башмаковой, Н. В. Днепровской, Н. С. Минеева, К. Р. Овчинниковой, Т. Н. Филемоненковой и других ученых показано, что процесс создания любых электронных информационных ресурсов учебно-методического назначения, в том числе электронных учебников, должен отвечать системе унифицированных психолого-педагогических, технико-технологических, эстетических и эргономических критериев.

Обобщенными квалитетическими параметрами качества электронного учебника в психолого-педагогическом аспекте являются интеграция обучающихся в интерактивную среду обучения с использованием возможностей социального окружения, совместная с участниками процесса обучения генерация новых знаний и личностная самоактуализация, синхронное изучение материала и реализация навыков в решении реальных задач. Такое понимание параметров качества электронного учебника отвечает основным положениям культурно-исторической концепции Л. С. Выготского, в соответствии с которой основным источником развития личности является социальная среда, а высшие психические функции закладываются и развиваются на основе освоения знаковой культуры.

При разработке электронных учебников следует учитывать их направленность на образовательные результаты – когнитивный, деятельностный, эмоционально-ценностный и рефлексивный компоненты образовательной деятельности в их взаимосвязи.

Особую значимость исследователи придают параметру природосообразности электронных учебников, который предполагает представление учебного контента с учетом особенностей познавательных психических процессов обучающихся и с опорой на идеи когнитивной психологии [4]. В научных трудах ученых подчеркивается важность учета возрастных особенностей пользователя при выборе образовательного контента (включая символическую информацию, статический реалистический и синтезированный визуальный ряд, динамический реалистический и синтезированный визуальный ряд, звуковой ряд). Выбор для каждого конкретного случая обусловлен возрастной спецификой обучающихся и предметной областью (предметом), требованиями педагогической целесообразности [3].

В технико-технологическом аспекте немаловажным требованием к эргодизайну электронного учебника является интеграция его контента с социальными сетями. Социальные сети позволяют технически реализовать то, в чем нуждается современный студент, а именно: общедоступные социальные инструменты и средства взаимодействия для построения своего собственного информационного пространства [1].

По мнению зарубежных исследователей, важным требованием к эргодизайну электронного учебника является баланс текстового и интерактивного форматов предъявления информации в его ознакомительном и тренировочном блоках [8].

Так, в текстовой версии описания изучаемого в учебнике феномена (закона, события, предметной области) обучающиеся могут проанализировать и обобщить предложенную им информацию, сопоставить свои предположения с гипотезами авторитетных ученых в данной области знаний. Текстовая часть электронного учебника стимулирует их к размышлению, рефлексивной деятельности.

Интерактивный формат учебного материала электронного учебника, основанный на получении мгновенной обратной связи, позволяет пользователю тренировать определенные учебные или профессиональные навыки, совершенствовать свои умения в выборе правильной стратегии решения заданного типа проблем.

Многочисленные эмпирические исследования показали, что если в электронном учебнике предпочтение отдается преимущественно текстовому формату предъявления новой информации и оттачивания учебных умений, то такой учебник теряет свой функционал, связанный с индивидуализацией обучения, и приближается по своей целевой направленности к бумажно-печатной версии обычного учебного издания. Отсутствие же в электронном учебнике текстового формата превращает его в электронный тренажер сугубо практической направленности, снижая его мировоззренческую и методологическую функции.

Анализ современной научно-методической и инструктивной литературы, посвященной эргодизайну электронных учебников, позволяет выделить следующие эстетические и эргономические требования к проектированию данного средства обучения:

- 1) чистота графического дизайна, его минимализм (неперегруженность образами и деталями);
- 2) выбор контрастных оттенков в цветовом решении страниц (находящихся на противоположных друг другу секторах цветового круга);
- 3) выраженные тональные различия между неактивированным (до нажатия пользователем) и активированным (после нажатия) элементом;
- 4) постоянство формы относительно функционального назначения каждого интерактивного элемента (форма, цвет, расположения каждого интерактивного элемента учебника остается неизменной в каждом разделе, чтобы не создавать излишнюю когнитивную нагрузку для пользователя).

Эргономичность электронного учебника также обусловлена качеством его функционала [6].

Основные параметры функционала электронного учебника включают:

- читабельность, предполагающую прозрачность изложения информации, ясность визуального контента (однозначность в интерпретации образов) и оптимальную скорость бегущих строк и видеоряда;
- доступность для разного контингента пользователей (учебник может легко использоваться обучающимися с нарушением зрения, слуха, с психомоторными проблемами и т.д.);
- простоту навигации (пользователь может быстро отыскать нужный раздел или часть учебника и легко ориентируется в информации, «путешествуя» по гиперссылкам);

– быструю обучаемость (обучающемуся не требуется много времени для освоения интерфейса и приобретения навыков пользования электронным учебником);

– адаптивность (в учебнике предоставлена техническая возможность изменять размер шрифта, цветовые характеристики текста и фона, копировать нужные фрагменты, делать заметки, оставлять закладки и т.п.);

– интерактивность (возможность ввода данных и получения обратной связи).

При оценке качества эргодизайна электронного учебника большое внимание, как правило, уделяется причинам успешности прохождения тестовых заданий пользователем учебника. Так, если успех пользователя в большей степени зависит от его технических навыков, т.е. личного опыта работы с интерфейсом электронных устройств, чем от творческих усилий и аналитической деятельности, то данный электронный учебник считается не обладающим высококачественным эргодизайном [7].

В результате комплексного анализа отечественного и зарубежного опыта проектирования электронного учебника как средства обучения нами были сформулированы три группы принципов его эргодизайна. На уровне конструктивного компонента контент должен отвечать принципам минимализации, терминологического единообразия и баланса текстового и интерактивного форматов предъявления информации.

В соответствии с принципом минимализации в содержании электронного учебника должна преодолеваться проблема избыточности текста и элементов дизайна. Текстовые блоки должны содержать только самую необходимую информацию, преимущественно поясняющего характера, все параграфы разбиты на дискретные фрагменты. Принцип терминологического единообразия означает, что каждый термин и каждое понятие неизменно повторяются на протяжении всего учебника, ключевые слова, термины, имена сопровождаются гиперссылками и каждый новый термин сопровождается объяснением (например, при помощи всплывающей надписи).

На уровне технического компонента эргодизайна электронного учебника его интерфейс должен соответствовать принципам контрастности, константности и адаптивности. Принцип контрастности нацеливает на выбор контрастных оттенков в цветовом решении страниц. Принцип константности означает постоянство формы относительно функционального назначения каждого интерактивного элемента, простоту и доступность навигации. Принцип адаптивности предполагает, что страница должна умещаться на экране компьютера или мобильного устройства и читаться без дополнительной прокрутки, а пользователю предоставлена возможность изменять размер шрифта, цвет текста и фона, копировать фрагменты, делать заметки, оставлять закладки.

На уровне дидактического компонента отбор методов и приемов управления обучением в электронном учебнике должен быть построен на принципах ин-

формативности о прогрессе обучения, вариативности и креативности. Принцип информативности о прогрессе обучения нацеливает разработчика электронного учебника на предоставление обратной связи пользователю посредством тестов и интерактивных заданий, а также на фиксацию общего прогресса (процента) освоения учебного материала по мере изучения различных разделов. Принцип вариативности предполагает наличие интерактивной графики, позволяющей увеличивать объект, вникать в его детали, рассматривать со всех сторон; наличие анимации, моделирующей процессы и то, как они меняются при изменении определенного параметра; возможность перебора вариантов решений проблемы. Принцип креативности означает предоставление заданий проектного типа.

К перспективам дальнейших исследований в области эргодизайна электронных учебников можно отнести поиск способов совмещения в учебнике индивидуальных и групповых форм работы, интеграцию в интерфейс учебника балльно-рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающегося, разработку функционала, отвечающего за многоуровневость электронного учебника (что позволит варьировать степень сложности и глубины учебного материала в зависимости от потребностей пользователя), уточнение оптимального соотношения интерактивного и неинтерактивного компонентов в контенте, изучение развивающего потенциала различных форм наглядности и визуализации, обеспечение технической поддержки дальнейшей персонализации обучения и построения индивидуальных траекторий в процессе работы с электронным учебником.

Список литературы

1. Богомолов С. А., Жадаев Д. С., Яцков Р. В. Принципы и методика разработки электронного учебного пособия по курсу «Эргономическое проектирование и экспертиза» в образовательной среде «Moodle» // Эргодизайн. – 2018. – № 1. – С. 10–16.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
3. Карабашев О. 3. Модель электронного учебника нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств [Электронный ресурс] // Наука, образование и культура. – 2018. – № 5 (29). – С. 9–11. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-elektronnogo-uchebnika-novogo-pokoleniya-dlya-obshego-obrazovaniya-na-baze-sovremennyh-mobilnyh-elektronnyh-ustroystv> (дата обращения: 25.05.2022).
4. Ломаско П. С. Особенности разработки средств электронного обучения: к проблеме проектирования интерфейсов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 117–121.
5. Лурия А. П. Лекции по общей психологии / под ред. Е. Строгановой. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
6. Ba Matraf M., Hussain A. Usability evaluation model for mobile e-book applications. DOI: <https://doi.org/10.1063/1.5005388>
7. Jardina Jo R., Chaparro B. S. Investigating the Usability of E-Textbooks Using the Technique for Human Error Assessment // Journal of Usability Studies. – 2015. – Vol. 10, Issue 4. – Pp. 140–159.
8. Soruç, M. Usability Evaluation of E-textbooks by EFL Teachers // Shanlax International Journal of Education. – 2021. – Vol. 9, Issue 4. – Pp. 157–62.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ткаченко Елена Сергеевна,
*канд. психол. наук, доц. кафедры психологии и педагогики,
Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия,
e-mail: t42e@yandex.ru*

Аннотация. Рассматриваются разные понятия и критерии психологического здоровья. Обсуждается влияние цифровизации на ключевые психолого-педагогические феномены. Приводится анализ опубликованных данных о влиянии цифровизации на детей подросткового возраста.

Ключевые слова: цифровизация, психологическое здоровье, подростковый возраст, личность.

DIGITALIZATION AND ITS IMPACT ON THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF ADOLESCENT CHILDREN

Elena S. Tkachenko,
*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.
of the Department of Psychology and Pedagogy,
Novosibirsk State Technical University,
Novosibirsk, Russia,
e-mail: t42e@yandex.ru*

Abstract. Different concepts and criteria of psychological health are considered. The influence of digitalization on key psychological and pedagogical phenomena is discussed. The analysis of published data on the impact of digitalization on adolescent children is given.

Keywords: digitalization, psychological health, adolescence, personality.

Рассматриваемая в статье проблема широко обсуждается в средствах массовой информации, в научных кругах, среди педагогов и родительской общественности. В настоящее время цифровизация – самая обсуждаемая тема в современном обществе. По мнению Т. А. Вороновой и А.В. Карпова «процесс цифровизации, получивший поддержку в системе образования России, окажет существенное влияние на саму систему образования, ее участников, образовательные организации. Субъектами современного образовательного процесса сегодня являются представители особого поколения Z – «цифровых детей»» [7].

Цифровизация – новый этап автоматизации и информатизации экономической деятельности и государственного управления, процесс перехода на цифровые технологии, в основе которого лежит не только использование для решения задач производства или управления информационно-коммуникационных технологий, но

также накопление и анализ с их помощью больших данных в целях прогнозирования ситуации, оптимизации процессов и затрат, привлечения новых контрагентов и т.д. [9].

Планы по цифровизации образования следуют также из Распоряжения Минпросвещения России от 18.05.2020 г. № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [11]. В рекомендациях Минпросвещения обозначены: обучение в облаке; мобильное обучение; технологии виртуальной и дополненной реальности; использование социальных сетей в обучении; использование искусственного интеллекта и машинного обучения; массовые открытые он-лайн уроки; отмечено, что «технологические решения виртуальной и дополненной реальности» могут быть сфокусированы вокруг использования *«виртуальных миров, изначально игровых, как платформ для обучения»*; обозначены такие новые образовательные практики как *«реализация персонализированных планов учения ...»*, *«геймификация учения через включение цифровых игровых форм ...»*

Цель – определить влияние цифровизации на психологическое здоровье детей подросткового возраста. Можно констатировать, что психолого-педагогических исследований в области рассматриваемой проблемы не так много, а имеющиеся данные не в полной мере раскрывают влияние цифровизации на психологическое здоровье и психику детей в целом.

Для понимания особенностей развития личности и ее внутренних состояний в психологии используется термин «психологическое здоровье». По мнению А. А. Лифимцевой это понятие является сущностным, но и достаточно противоречивым [8]. Понятие «психологическое здоровье» было введено И. В. Дубровиной и оно характеризует внутреннее состояние личности в целом. По мнению автора, «психологическое здоровье находится в тесной связи с высшими проявлениями человеческого духа» [4].

К критериям психологического здоровья можно отнести: развитую рефлекссию, высокий уровень стрессоустойчивости, умение мобилизовать собственные ресурсы для решения трудных ситуации, разнообразный спектр эмоциональных и поведенческих проявлений личности, понимание своей внутренней сущности, принятие себя, умение управлять своими эмоциональными состояниями без последствий для других, четкое понимание своих сильных и слабых сторон, существование системы ценностей. Немаловажным критерием психологического здоровья являются характер и динамика психических процессов, изменения свойств и особенностей личности на разных возрастных этапах [8]. Проанализировав разные термины психологического здоровья, А. А. Лифимцева сделала вывод о том, что оно является интегральной характеристикой личностного благополучия, состоящего из нескольких аспектов: социального, эмоционального и интеллектуального [8].

Б. С. Братусь выделил три уровня здоровья: психофизиологическое, индивидуально-психологическое и личностное. С его точки зрения, второй и третий уровни и составляют психологическое здоровье [5].

Скорость развития цифровых технологий и их активное внедрение в жизнь ставит перед психологами и педагогами задачи, требующие понимания, поиска путей их решения. Считаем, что наиболее негативное влияние цифровизации оказывается, в первую очередь, на ключевые психолого-педагогические феномены. Остановимся на фактах, которые имеются на данный момент в психологии и смежных с ней дисциплинах.

1. Введение цифровизации в систему образования, существование разрыва умения использования информации между педагогом и учеником, родителями и детьми, требуют обобщения имеющихся фактов и более детального изучения влияния цифровых технологий на межличностную коммуникацию, восприятие информации [1, 2].

Педагоги констатируют у детей трудности с формулированием устных ответов, возникают сложности с обоснованием своего мнения из-за меньшего объема активного словаря. Приводятся данные о том, что дети предпочитают работать с небольшими объемами материалов, избегают чтения длинных и сложных текстов. Поэтому продолжительные устные высказывания педагогов и родителей могут восприниматься ими фрагментарно и при этом будет теряться его смысловая нагрузка. При организации образовательного процесса, коммуникации нам необходимо учитывать и тот факт, что для современных детей характерно клиповое мышление.

Общение становится виртуальным, переходит в социальные сети и интернет, приобретая искусственный характер. Ребенок перестает нуждаться в другом человеке, который выступает в роли носителя вербальной и невербальной информации. По мнению Т. А. Вороновой и А.В. Карпова, это приводит к «снижение социальной ответственности, неумение управлять конфликтами, несформированность навыков построения межличностных отношений, легкость принятия необдуманных решений» [7]. Меняется интенсивность и характер общения и межличностных отношений со сверстниками, родителями и педагогами, снижается рефлексия. Наша задача состоит в том, чтобы не допустить проявления социальной «слепоты» у современных детей.

2. Особое значение приобретают вопросы изменения личности и ее внутренних состояний «становления виртуальной личности человека в цифровом взаимодействии» [2, 3].

3. Влияния цифровизации на критерии психологического здоровья детей подросткового возраста, уровень их социально-психологической адаптации [6, 10].

Наибольшее отрицательное влияние цифровизация оказывает на детей и подростков: усиливаются симптомы синдрома дефицита внимания и гиперактивности, снижает уровень эмоционального и социального интеллекта, приводит к дезадаптивному поведению, наблюдается увеличение социальной изоляции, когда детей приходится уговаривать выйти на улицу.

Основной функцией психики является адаптация индивида к окружающей действительности. Адаптация детей к цифровой среде происходит намного быстрее, чем к реальной.

В международной классификации DSM-6 введен термин, обозначающий «цифровое слабоумие». Это свидетельствует о том, что медицина признает факт негативного влияния процесса цифровизации на психологическое здоровье и способствует формированию зависимого поведения.

Резюмируя представленные данные, можно констатировать, что цифровизация негативно влияет на психологическое здоровье детей подросткового возраста. Данный факт свидетельствует о необходимости проведения масштабных исследований в этой области для понимания последствий этого процесса.

Список литературы

1. *Бабикова Н. Н., Мальцева О. А., Старцева Е. Н., Туркина М. С.* Исследование метакогнитивной осознанности студентов университета // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – Т. 12, № 3. – С. 9–16. DOI: <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2018-12-3-9-16>
2. *Воробьева И. А., Жукова А. В., Минакова К. А.* Плюсы и минусы цифровизации в образовании // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1-4 (103). – С. 110–118.
3. *Гаврилова А. В.* Социально-психологические особенности ментальности нового поколения // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия, психология, педагогика». – 2016. – Т. 26, № 2. – С. 58–63.
4. *Дубровина И. В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20). – С. 17–21. – URL: https://psyjournals.ru/files/27577/vestnik_psyobr_2009_3_Dubrovina.pdf (дата обращения: 10.09.2022).
5. *Кравцова Н. А., Братусь Б. С., Залевский Г. В.* Международная научно-практическая конференция «Проблема здоровья личности в теоретической и прикладной психологии» [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. – 2011. – № 5. – URL: http://medpsy.ru/mpj/archiv_global/2011_5_10/nomer/nomer27.php (дата обращения: 10.09.2022).
6. *Кулакова А. Б.* Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 2 (42). DOI: <https://doi.org/10.15838/tdi.2018.2.42.6>
7. *Карпов А. В., Воронова Т. А.* Цифровизация и развитие психики ребенка: вызовы нового времени // Человеческий капитал. – 2021. – № 8 (152). – С. 22–28.
8. *Лифинцева А. А.* О соотношении понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественных и зарубежных исследованиях // Психическое здоровье и личность в меняющемся обществе: материалы международной научно-практической конференции / отв. ред. Д. В. Лифинцев. – Калининград, 2007. – С. 44–48.
9. Первая редакция СТБ «Цифровая трансформация. Термины и определения» [Электронный ресурс]. – URL: <https://stb.by/Stb/ProjectFileDownload.php?UrlId=9032> (дата обращения: 10.09.2022).
10. Психологические особенности поколения Z [Электронный ресурс]. – URL: http://mansauroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html (дата обращения: 10.09.2022).
11. Распоряжения Минпросвещения России от 18.05.2020 г. № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-18052020-n-r-44-ob-utverzhdanii/> (дата обращения: 10.09.2022).

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Токарева Наталья Геннадьевна,

канд. мед. наук, доц.,

доц. кафедры нервных болезней и психиатрии,

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,

Саранск, Россия,

e-mail: tokareva-1@mail.ru

Иванова Анастасия Александровна,

студент,

Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва,

Саранск, Россия

Аннотация. Рассматривается влияние цифровизации на социально-психологическую адаптацию студентов медицинского вуза, так как в последнее время цифровизация приобретает все большее значение в качестве компонента учебных программ образования медицинских вузов. Обсуждаются результаты исследования показателей самореализации и показателей социально-психологической адаптации студентов Медицинского института ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва». Анализируются полученные данные, их взаимосвязь с влиянием цифровизации образовательных программ на социально-психологическую адаптацию студентов-медиков.

Ключевые слова: цифровизация, социально-психологическая адаптация, студенты-медики, самореализация.

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Natalia G. Tokareva,

Cand. Sci. (Medicine), Assoc. Prof.,

Assoc. Prof. of the Department of Nervous Diseases and Psychiatry,

Mordovian State University named after N. P. Ogarev,

Saransk, Russia,

e-mail: tokareva-1@mail.ru

Anastasia A. Ivanova,

Student,

Mordovian State University named after N. P. Ogarev,

Saransk, Russia

Abstract. The influence of digitalization on the socio-psychological adaptation of medical university students is considered, since digitalization has recently become increasingly important as a component of medical university education curricula. The results of the study of self-realization indicators and indicators of social and psychological adaptation of students of the Medical Institute of the National Research Mordovian

State University are discussed. The data obtained and their interrelation with the influence of digitalization of educational programs on the social and psychological adaptation of medical students are analyzed.

Keywords: digitalization, socio-psychological adaptation, medical students, self-realization.

Современный мир, в котором развивается личность – это мир цифровизации. Подрастающее поколение уже с самого рождения погружается в цифровое пространство, в котором оно живет, учится, растет [6]. Цифровизация оказывает влияние на множество сфер человеческого развития, социальную, эмоциональную, психическую, коммуникативную и теперь уже сложно представить наше существование без цифрового поля [1, с. 6]. Спектр выбора цифрового формата обучения очень разнообразен и неоднороден. Совместно с классическими формами используются различные интерактивные форматы, системы тестирования, инструменты социальной коммуникации [8].

С началом пандемии COVID-19 цифровое обучение стало особенно актуально. Проведение семинаров и лекций в очном формате было невозможным и использование дистанционной формы обучения с применением различных цифровых платформ послужило хорошей альтернативой [10]. Но все-таки цифровые технологии – это практичное, но недостаточное условие для эффективности учебной деятельности [2]. Литературные источники подтверждают, что беспокойство, стресс, депрессия достаточно распространены среди студентов [9]. Повсеместное внедрение вузами электронного формата обучения, студенты-медики были вынуждены получать онлайн-образование в большом количестве [11]. Это в свою очередь является фактором риска возникновения низкой вовлеченности в учебу, нарушения навыков коммуникации и социальной адаптации студентов. Научные источники освещают особенности умственной работы студентов-медиков, которая характеризуется наличием неблагоприятных психологических и социальных факторов, длительное воздействие которых является предиктором развития субклинических психических расстройств, снижения уровня соматического здоровья. Основной причиной своих заболеваний и расстройств большинство студентов-медиков считает чрезмерную учебную нагрузку [12]. При этом многие из них находятся в состоянии крайнего психоэмоционального напряжения. В результате продолжения течения пандемии, длительная изоляция и онлайн формат обучения привели к усугублению проблем психического здоровья и появлению симптомов академического выгорания у студентов медицинских вузов. Также было обнаружено, что истощение эмоциональной сферы особенно выражено у студентов медицинских вузов на старших курсах [13], что связано с недостатком клинического опыта [7]. Поэтому обсуждаемая категория населения нуждается в контроле условиях организации учебного процесса в современных реалиях. Особо нужно отметить важность психологической подготовки будущего врача [4], формирование профессиональных позиций у студентов медицинского вуза [5], развитие эмпатических характеристик [3].

Нами было проведено исследование показателей социально-психологической адаптации и уровня самореализации у студентов медицинского вуза Республики Мордовия.

Цель данного исследования: изучить влияние цифрового обучения на уровень социальной адаптации и самореализации у студентов-медиков.

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты 1 курса Медицинского института ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва» специальности 31.05.01 «Лечебное дело». Всего было обследовано 104 человека, из которых 78 девушек (75%) и 26 юношей (25%), средний возраст студентов – 18 лет. В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: тест «Определение уровня самореализации», методика «Опросник социально-психологической адаптации К.Роджерса-Р.Даймонда». Полученные данные были обработаны с использованием программы «Statistica-10».

Тест на определение уровня самореализации включает в себя 28 вопросов, данный метод позволяет определить степень потребности в безопасности, независимости, общении, уважении, самореализации личности.

Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса-Р.Даймонда, представляет собой личностный опросник, состоящий из 101 утверждения, выявляющий особенности личности исследуемого и степень его социально-психологической адаптации, к новой среде, правилам поведения и условиям общества. Тестируемый должен выразить степень своего согласия с каждым утверждением по 7-балльной шкале. Методика направлена на диагностику комплекса проявлений социально-психологической адаптации, и ее интегральные показатели: адаптация, принятие других, эмоциональный комфорт, интернальность, самоприятие и стремление к доминированию, эскапизм. Каждый показатель рассчитывается по индивидуальной формуле и дальнейшая интерпретация полученного результата происходит в соответствии с нормативными данными.

Результаты. Анализируя результаты по определению уровня самореализации, выявлено, что 24 человека (23%) имеют очень высокий уровень, у 45 человек (43%) выявлен высокий уровень самореализации, 31 человек (30%) имеет средний уровень и у 4-х человек (4%) выявлен низкий уровень самореализации (рис. 1).

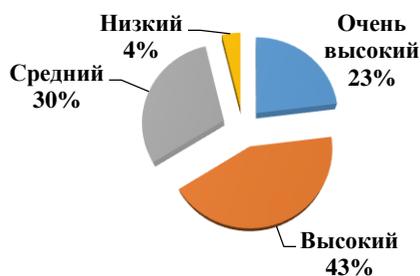


Рис. 1. Показатели самореализации в группе студентов-медиков

Анализируя данные по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса-Р.Даймонда, выявлено: у студентов наиболее высокими являются показатели эмоционального комфорта – 19 человек (18%), самопрятия – 18 человек (17%), уровень адаптации – 18 человек (17%), и прития других – 18 человек (17%). Полученные сведения говорят об удовлетворительном эмоциональном отношении студентов к окружающей действительности, о наличии хорошего уровня адаптации к условиям общества и притии своих собственных личностных качеств и качеств окружающих. Уровень интернальности – 16 человек (15%), доминирование – 12 человек (12%), полученные данные свидетельствуют об отсутствии страха студентов брать на себя ответственность и стремлении к лидерству в различных ситуациях. Показатель эскапизма выявлен у 4 человек (4%) – это свидетельствует о том, что стремление избегать проблемные ситуации у студентов-медиков выражено менее всего (рис. 2).

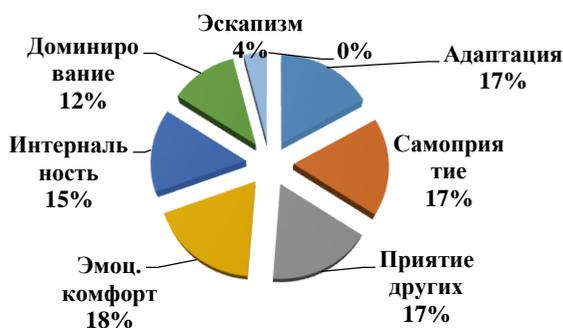


Рис. 2. Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов-медиков

Сопоставляя между собой результаты проведенных исследований, получены следующие данные: в группе студентов с очень высоким уровнем самореализации наиболее выражены показатели эмоционального комфорта (72,5%), прития других (71%), самопрятия (67%) и адаптации (67%), менее выражены интернальность (58,5%) и доминирование (49%) и самый малый процент приходится на эскапизм (16,5%) (рис. 3).

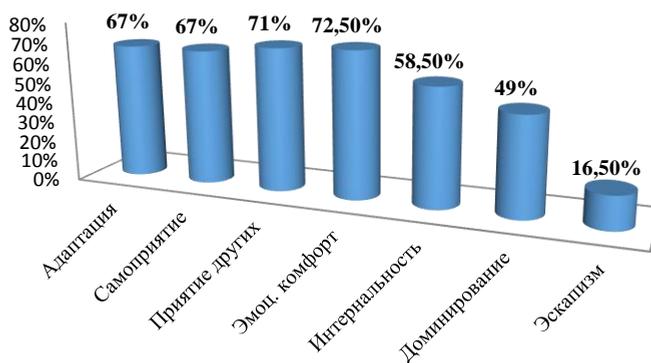


Рис. 3. Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов с очень высоким уровнем самореализации

Для группы студентов с высоким уровнем самореализации характерны высокие значения для следующих показателей: эмоциональный комфорт (78%), самопрятие (69%), приятие других (68%), адаптация (66%), интернальность (62%), наименьшие значения приходятся на показатели доминирования (45%) и эскапизм (15%) (рис. 4).

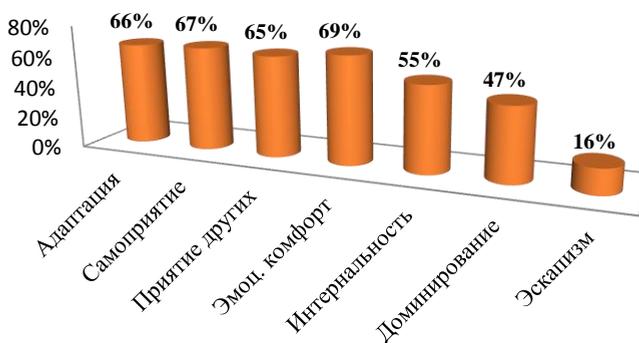


Рис. 4. Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов с высоким уровнем самореализации

В группе студентов со средним уровнем самореализации получены следующие показатели социально-психологической адаптации: наиболее выражены эмоциональный комфорт (73%), самопрятие (69%), адаптация (67%), приятие других (66%), интернальность (58,5%), доминирование (45%), наименьший показатель характерен для эскапизма (15%) (рис. 5).

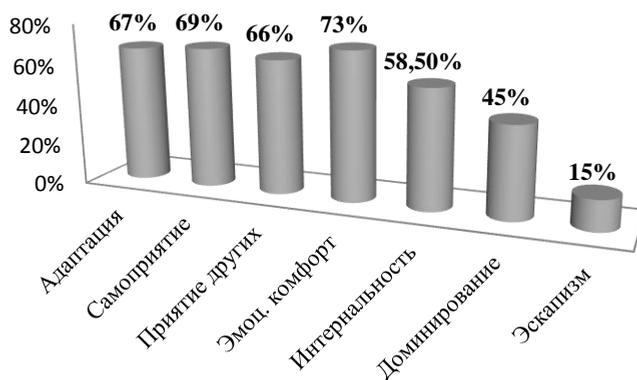


Рис. 5. Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов со средним уровнем самореализации

В группе студентов-медиков с низким уровнем самореализации наиболее выражены следующие показатели: эмоциональный комфорт (77%), приятие других (70%), интернальность (68%), самоприятие (67%), адаптация (62,5%), менее выражено доминирование (44%) и наименьший показатель характерен для эскапизма (16%) (рис. 6).

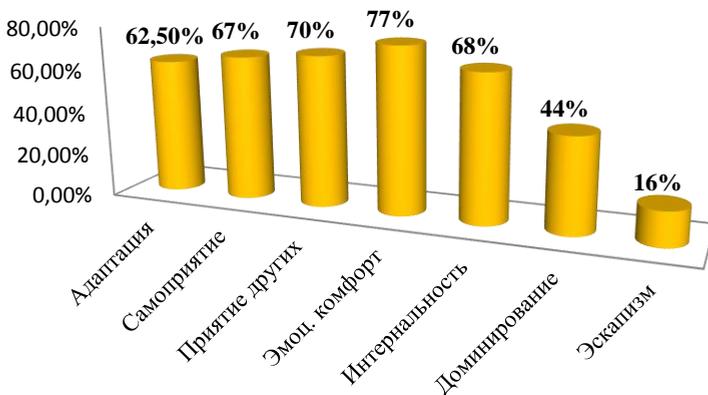


Рис. 6. Показатели социально-психологической адаптации в группе студентов с низким уровнем самореализации

Сопоставив вместе все полученные данные, можно проследить некоторые закономерности (рис. 7). Во всех группах студентов приблизительно одинаковые значения имеют показатели эмоционального комфорта, приятия других, самоприятия, адаптации, что говорит о том, что для представителей всех групп характерна высокая степень эмоциональной определенности к окружающей их действительности.

сти и происходящим событиям, свойственна потребность в общении с окружающими, так же высокая степень удовлетворенности своими личностными качествами и хорошая способность адаптации к меняющимся условиям в обществе. Для всех групп студентов характерны низкие показатели эскапизма, что говорит о малой склонности студентов-медиков к избеганию проблемных ситуаций.

Для группы студентов с низким уровнем самореализации характерен самый высокий показатель интернальности, что говорит о том, что для данной группы исследуемых студентов наиболее характерна способность брать на себя ответственность за происходящие вокруг события.

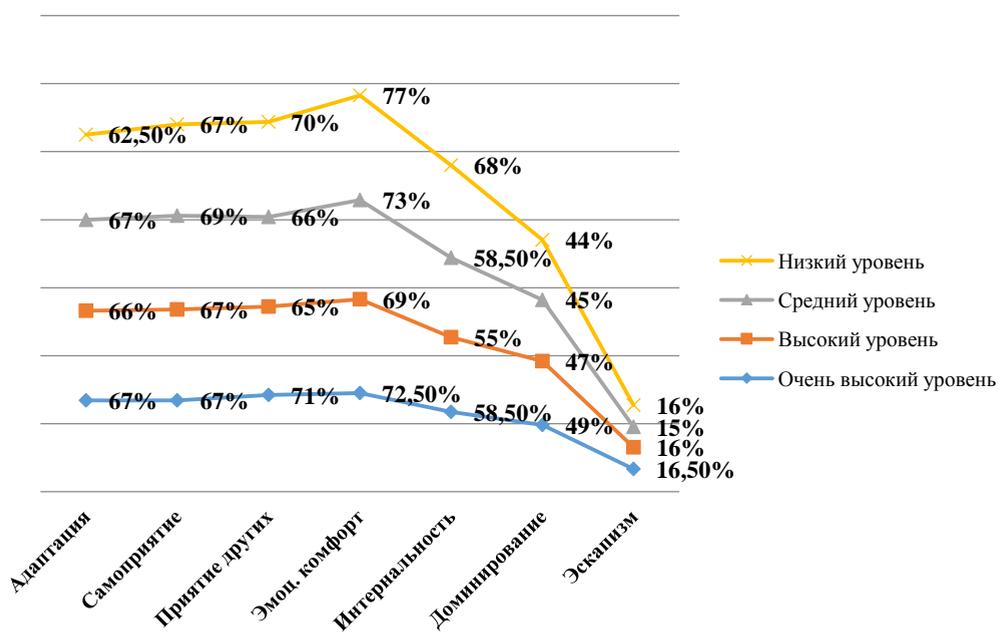


Рис. 7. Показатели социально-психологической адаптации студентов, в зависимости от группы самореализации

Выводы. В результате проведенного исследования выявлено, что в современных условиях цифровизации для студентов-медиков характерно удовлетворительное эмоционально-психологическое состояние, высокий уровень адаптации к меняющимся форматам обучения, свойственна высокая степень удовлетворенности личностными качествами, своими и окружающих. Но на фоне всеобщей цифровизации и периодического перехода на формат онлайн обучения, у всех групп студентов-медиков выражена потребность в общении и взаимодействии с обществом.

Список литературы

1. Киселёв С. Ю. Дошкольный возраст – критический период развития не только психических процессов, но и личности ребенка в целом // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 2 (104). – С. 4–11.

2. *Козлова Н. Ш.* Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – № 1. – Вып. 40. – С. 83–91. DOI: <https://doi.org/10.24411/2078-1024-2019-11008>
3. *Колосунин И. А., Савочкина М. Г., Родин О. В., Токарева Н. Г.* Роль эмпатических способностей в профессиональном становлении личности [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – Т. 19, № 12. – С. 141–143. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-empaticheskikh-sposobnostey-v-professionalnom-stanovlenii-lichnosti/viewer> (дата обращения: 23.08.2022).
4. *Токарева Н. Г.* Роль психологических знаний в формировании профессионального портрета врача // Гуманитарные науки. – 2018. – № 4 (44). – С. 39–44.
5. *Токарева Н. Г.* Преподавание психологии студентам медицинского вуза // Традиции и инновации преподавания психиатрии и психологии на различных этапах медицинского образования: труды научно-практической конференции / под ред. А. В. Голенкова. – Чебоксары, 2009. – С. 102–103.
6. *Трофимова Е. И.* Влияние цифровизации на развитие личности современных детей // Молодой ученый. – 2021. – № 34 (376). – С. 170–172.
7. *Choi B., Jegatheeswaran L., Minocha A., Alhilani M., Nakhoul M., Mutengesa E.* The impact of the COVID-19 pandemic on final year medical students in the United Kingdom: a national survey // BMC Medical Education. – 2020. – Vol. 20, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02117-1>
8. *Heinen I., Bullinger M., Kocalevent R.-D.* Perceived stress in first year medical students – associations with personal resources and emotional distress // BMC Medical Education. – 2017. – Vol. 17, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0841-8>
9. *Kuhn S., Frankenhauser S., Tolks D.* Digital learning and teaching in medical education: Already there or still at the beginning? // Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz. – 2018. – Vol. 61, Issue 2. – Pp. 201–209. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00103-017-2673-z>
10. *Riedel M., Eisenkolb G., Amann N. [etc.]* Experiences with alternative online lectures in medical education in obstetrics and gynecology during the COVID-19 pandemic-possible efficient and student-orientated models for the future? // Archives of Gynecology and Obstetrics. – 2022. – Vol. 305, Issue 4. – Pp. 1041–1053. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00404-021-06356-5>
11. *Wissing R. O., Hilverda F., Scheepers R. A., Nieboer A. P., Vollmann M.* Peer relationships buffer the negative association of online education with education satisfaction and subsequently with study engagement among undergraduate medical students // BMC Medical Education. – 2022. – Vol. 22, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03337-3>
12. *Yurtsenyuk O.* Influence of teaching load on the peculiarities of psychic status of students of higher educational institutions (revivew) // Georgian Medical News. – 2018. – Vol. 282. – Pp. 107–112.
13. *Zis P., Artemiadis A., Bargiotas P., Nteveros A., Hadjigeorgiou G. M.* Medical Studies during the COVID-19 Pandemic: The Impact of Digital Learning on Medical Students' Burnout and Mental Health // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2021. – Vol. 18, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18010349>

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ И ФИЗИЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ

Турдубаева Камилла,

магистрант 1 курса кафедры психологии,

Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына,

Бишкек, Кыргызская Республика,

e-mail: kamilla.turdubaeva01@gmail.com

Аннотация. Основываясь на обзоре литературы, опирающейся на теории Л. С. Выготского и А. Р. Лурии, а также других зарубежных исследователей и ориентированной на фактические данные, автор в статье рассматривает, как цифровые технологии влияют на благополучие детей по трем параметрам: психические/психологические, социальные и физические. Рассмотренные данные в значительной степени неубедительны в отношении влияния на физическую активность детей, но указывают на то, что цифровые технологии полезны для социальных отношений детей. С точки зрения влияния на психическое благополучие детей наиболее достоверные исследования показывают, что взаимосвязь имеет U-образную форму, при которой неиспользование и чрезмерное использование может иметь небольшое негативное влияние на психическое благополучие, в то время как умеренное использование может иметь небольшой положительный эффект влияния.

Ключевые слова: цифровые технологии, психическое здоровье, благополучие, использование времени, физическая активность, социальные отношения.

DIGITAL TECHNOLOGY AND ITS IMPACT ON CHILDREN'S MENTAL WELL-BEING, SOCIAL RELATIONSHIPS, AND PHYSICAL ACTIVITY

Kamilla Turdubaeva,

1st year Master's Student of the Department of Psychology,

Kyrgyz National University named after J. Balasagyn,

Bishkek, Kyrgyz Republic,

e-mail: kamilla.turdubaeva01@gmail.com

Abstract. Based on a review of the literature based on the theories of L. S. Vygotsky and A. R. Luria, as well as other foreign researchers, and focused on evidence, the author in the article examines how digital technologies affect the well-being of children in three parameters: mental / psychological, social and physical. The evidence reviewed is largely inconclusive about the impact on children's physical activity, but indicates that digital technologies are beneficial to children's social relationships. In terms of impact on children's mental well-being, the most robust research suggests that the relationship is U-shaped, in which non-use and over-use may have a small negative effect on mental well-being, while moderate use may have a small positive effect.

Keywords: digital technology, mental health, well-being, time use, physical activity, social relationships.

По Л. С. Выготскому в процессе исторического развития, человек меняется, накапливает опыт и развивается в новых областях. Именно это освоение новых областей и сделало человека культурным. Современное поколение детей, характеризуемое как цифровое, рождено в эпоху Internet и является носителем ценностей, сформированных под воздействием компьютеров, мобильных телефонов, социальных сетей. Именно цифровые устройства и технологии являются новыми «культурно-историческими орудиями».

Согласно Л. С. Выготскому, со временем, человек возвысился до создания новых движущих сил своего поведения. В процессе общественной жизни возникли и сложились его новые потребности, продиктованные теми или иными условиями социума. Поэтому использование детьми цифровых технологий быстро возросло за последнее десятилетие, что поднимает важные вопросы. Несмотря на то, что взрослые также в значительной степени используют цифровые технологии, опасения, как правило, сосредоточены на использовании их детьми из-за множества социальных, биологических, когнитивных и психологических изменений, которые характеризуют этот период жизни. Дети проходят критические этапы развития, такие как формирование личности и налаживание позитивных дружеских отношений, погружаясь в эпоху цифровых технологий [12].

По Л. С. Выготскому, дети учатся не путем самостоятельного исследования, а путем структурирования задачи более опытным партнером. Роль партнера состоит в том, чтобы распознавать способности ребенка и развивать эти способности, работая в зоне ближайшего развития. Даунс Т., Артур Л., Бичер Б., Робинсон, Л. обсуждали полезность теории Л.С. Выготского для описания преимущества раннего использования компьютеров. Самарас А. П. утверждает, что роль учителя состоит в том, чтобы быть осведомленным об уровне компьютерных навыков ребенка и оказании соответствующей помощи; учителя должны участвовать в совместном решении проблем с ребенком и предоставлять вербальную и невербальную обратную связь, и инструкции.

Ш. Теркл утверждала, что сегодня дети больше взаимодействуют со своим телефоном, чем друг с другом, что может привести к тому, что они упустят важный социальный опыт [39]. Именно телефоны и гаджеты для детей стали психологическими орудиями и механизмами опосредствования по Л. С. Выготскому и А. Р. Лурия.

Другие исследователи говорят, что дети по-прежнему взаимодействуют друг с другом так же часто, как и раньше, и что это взаимодействие такого же качества; именно места социального взаимодействия изменились, став цифровыми [3]. Поскольку дружба и общение со сверстниками важны для развития социальных навыков на протяжении всей жизни, есть опасения, что социальные навыки детей могут каким-то образом измениться или подвергнуться негативному воздействию при использовании цифровых технологий [12]. Это распространяется на более широкую общественную обеспокоенность тем, что дети могут проигрывать в важных сферах жизни, потому что они проводят так много времени перед экранами. В этом отношении цифровая эпоха поставила новые задачи перед родителями, которые сталкиваются с трудной задачей достижения баланса между разрешением самостоятельного исследования и обеспечением соответствующих ограничений и надзора.

А. Р. Лурия говорил, что культура, есть ведущая линия духовного развития человека, как образующая личность. Цифровые технологии стали частью современной культуры. Отвечая на некоторые из этих опасений, исследователи изучили, как время, которое дети проводят с цифровыми технологиями, влияет на их жизнь в различных областях. В течение последних двух десятилетий отдельные исследования показали, что более широкое использование цифровых технологий может иметь некоторые негативные последствия для благополучия детей, начиная от проблем с психическим здоровьем, таких как депрессия [19] или зависимости [42] до таких проблем общественного здравоохранения, как ожирение [35]. В то же время большинство этих утверждений оспариваются другими учеными, и многие исследования показывают, как цифровые технологии приносят большую пользу детям [25; 5; 1; 13], выделяя его социальные и интерактивные функции [3; 6; 16; 11], как она открывает новые возможности для производительности, творчества и самовыражения, и представляет собой повседневную домашнюю практику для социального взаимодействия и отдыха с семьей [10].

Недавние исследования показывают, что видеоигры положительно влияют на когнитивное, мотивационное, эмоциональное и социальное развитие [13], в то время как другие исследования показывают, что видеоигры могут нарушать режим сна у детей [9].

Опасения, что новые технологии, действия или контент могут негативно повлиять на детей, не являются недавним явлением в западном общественном дискурсе, а восходят к началу 1900-х годов. В то время существовали опасения по поводу того, как доступ к общественному кинотеатру повлияет на детей, за которым последовали опасения по поводу негативного воздействия комиксов, на которые с конца 1940-х годов были наложены запреты в некоторых частях Соединенных Штатов, потому что они якобы делали молодых людей преступными и беспорядочными. Опасения обострились с появлением телевидения в 1950 году, которое обвиняли в том, что оно вызывает привыкание и изолирует. В 1970-х компьютерные игры обвиняли в том, что они делают людей зависимыми и агрессивными. Неудивительно, что тот же самый шаблон повторяется сегодня с цифровыми технологиями.

По А.Р.Лурия окружающая среда является не условием, но источником психического развития людей. Именно среда, а точнее сказать, культура (искусственная среда, созданная человеком) формирует содержание сознательных и бессознательных слоёв психики. В нашем случае, цифровые технологии являются искусственной средой, где дети проводят большую часть своей жизни. Родители, учителя и другие лица, заинтересованные в здоровье и благополучии детей, все больше обеспокоены тем, что дети проводят больше времени с цифровыми технологиями, но их также смущает отсутствие единого мнения о том, хорошо это или плохо для детей. Эта путаница очевидна не только среди родителей в развитых странах, но и в развивающихся странах, где дети все чаще получают доступ к цифровым технологиям. Например, данные опроса Шведского совета по средствам массовой информации [36] показывают, что родители в развитой стране с почти повсеместным доступом к цифровым технологиям считают онлайн-игры большим преимуществом

в жизни своих детей, предоставляя им множество возможностей для получения выгоды. В то же время они считают онлайн-игры одним из самых больших источников беспокойства, опасаясь, что дети могут проводить слишком много времени за игрой. Похожая история возникла в группах с участием родителей детей-пользователей Интернета, проведенных в Южной Африке [4], где родители признали множество преимуществ, которые Интернет может предложить их детям, и в то же время выразили обеспокоенность тем, сколько времени их дети тратят в Интернете, и множество рисков, с которыми они могут столкнуться в процессе.

Ясно, что родители сталкиваются с трудной задачей при посредничестве своих детей в использовании цифровых технологий. Но, тем не менее, важной из-за центральной роли, которую родители и цифровые технологии играют в жизни ребенка. Чтобы облегчить эту задачу, в этой статье представлены результаты научно-ориентированного обзора литературы о том, как время, проведенное за цифровыми технологиями, влияет на жизнь детей, сосредоточение внимания на воздействии в трех областях: психическое благополучие, социальные отношения и физическая активность. В статье рассматриваются пробелы в доказательствах и предлагаются новые направления для будущих исследований и улучшения методологии исследований.

Основной исследовательский вопрос, поставленный в данной работе, заключается в следующем: “Как время, которое дети проводят с цифровыми технологиями, влияет на их благополучие?” Поскольку детское благополучие представляет собой сложное понятие, не имеющее общепринятого измерения, один из распространенных подходов к концептуализации детского благополучия состоит в том, чтобы рассматривать его как многомерное понятие, охватывающее психические/психологические, социальные и физические аспекты.

Чтобы ответить на основной вопрос исследования, был проведен обзор литературы, ориентированный на фактические данные, с использованием некоторых основных принципов систематического обзора, но при этом оставлено место для размышлений и интерпретаций. Обзор охватил зарубежную литературу, опубликованную в период с 2005 по 2017 год. Этот временной интервал охватывает период, когда цифровые технологии стали доступны для повседневного использования детьми в обществах и регулярное использование стало нормой. Стратегия поиска включала три пошаговых процесса:

1. Поиск научной литературы по рецензируемым журнальным статьям с использованием баз данных PubMed, PsycINFO и Google Академия;
2. Метод снежного кома;
3. Просмотр списка ссылок эмпирических статей, найденных с помощью процессов 1 и 2, для дополнительных соответствующих статей.

Были включены поперечные, лонгитюдные исследования и метаанализы. В окончательный корпус были включены только исследования детей (возраст 0-18 включительно). Одним из ограничений поиска литературы было то, что были включены только исследования на английском языке.

Второстепенная цель статьи состояла в том, чтобы предоставить читателю критический обзор гипотетической идеи зависимости от технологий. Эта часть статьи не основана на всестороннем поиске литературы, а опирается на выборку исследований, в которых эта тема была подробно изучена.

1. Влияние времени, проведенного с использованием цифровых технологий, на психическое благополучие детей

Некоторые исследования выявили положительную связь между использованием Интернета и мобильных телефонов и самооценкой чувства депрессии [19; 2; 17]. Например, К. Фергюсон в исследовании 6000 детей в возрасте 12–18 лет обнаружил небольшую положительную связь между временем, проведенным перед экраном, симптомами депрессии и преступностью [11].

Лонгитюдное исследование, проведенное в 2009 году, дает более детальный взгляд на взаимосвязь между цифровыми технологиями и депрессией; для детей с плохими дружескими отношениями проведение времени просто за серфингом, по-видимому, приводило к небольшому увеличению чувства депрессии, о котором они сообщали, с течением времени [34]. Однако, если дети с низкими дружескими отношениями проводили время, общаясь с другими в сети, это приводило к уменьшению чувства депрессии, о котором они сообщали. Ученые предполагают, что снижение чувства депрессии может происходить из-за того, что общение в Интернете увеличивает шансы на получение социальной поддержки, которая в противном случае может быть недоступна для детей с низкими дружескими отношениями.

К. Фергюсон обнаружил небольшую, но значимую положительную связь между использованием времени, чувством депрессии и правонарушениями только у тех детей, которые неоднократно сообщали о том, что проводят перед экраном более шести часов в день. Учитывая относительно слабое воздействие даже на детей, которые сообщают о более чем шести часах экранного времени в день, автор предполагает, что сокращение экранного времени в целях улучшения благополучия молодежи вряд ли будет эффективным для большинства детей. Ученый основываясь на этих выводах предлагает, молодежь, по-видимому, достаточно устойчива к потреблению экранов на гораздо более высоких уровнях – до 6 часов в день – чем это обычно рекомендуется в большинстве программных заявлений [11]. Эта точка зрения также подтверждается недавним крупномасштабным, предварительно зарегистрированным исследованием, проведенным в Великобритании с участием более 120 000 15-летних детей, в котором Э. Пшибыльский и Н. Вайнштейн обнаружили, что время, которое дети проводят с цифровыми технологиями оказал лишь незначительное влияние на психическое состояние [31].

Что касается очень маленьких детей, результаты большого когортного исследования, в котором приняли участие более 13 000 детей в возрасте 5 лет в Великобритании, показывают, что использование экранных развлечений более 2 часов в день было связано с небольшим увеличением эмоциональных и поведенческих проблем только у девочек. Исследование не обнаружило доказательств того, что более длительное использование экрана было связано с какими-либо другими проблемами

психического здоровья, исследованными у мальчиков или девочек, такими как гиперактивность, проблемы со сверстниками или просоциальные проблемы [14].

Качественное исследование, в котором представлены фактические примеры из наблюдений и совместных исследований с участием более 50 семей и их детей в возрасте от 3 до 4 лет в Шотландии, не обнаружило у родителей доказательств того, что технологии оказывают пагубное влияние на их детей с точки зрения поведения, здоровья или обучения [30]. Это также было подтверждено лонгитюдным исследованием, в котором участвовали британские дети в возрасте от 5 до 7 лет, и не было обнаружено негативного влияния видеоигр на проблемы поведения, эмоциональные симптомы, гиперактивность / невнимательность, проблемы в отношениях со сверстниками или просоциальное поведение без учета пола, наблюдаемые различия [29]. Однако просмотр телевизора был связан с небольшим увеличением проблем с поведением с течением времени, если просмотр превышал 3 часа в день.

В исследовании детей в возрасте 10-15 лет Э. Пшибыльский обнаружил, что низкие уровни видеоигр менее одного часа в день были связаны со многими преимуществами, такими как более высокий уровень просоциального поведения и удовлетворенности жизнью, а также как более низкие уровни проблем поведения, гиперактивности, проблем со сверстниками и эмоциональных проблем [32]. Дети, которые играли от 1 до 3 часов в день, не заметили влияния на эти результаты, в то время как у тех, кто проводил более половины своего ежедневного свободного времени за видеоиграми, наблюдались небольшие негативные эффекты. Это подтверждает идею о том, что видеоигры могут функционировать аналогично традиционным формам игры, предоставляя возможности для развития личности, а также когнитивные и социальные проблемы.

Однако, как указывалось ранее, после того, как время, проведенное в играх, превысит определенный порог, это положительное влияние может уменьшиться или исчезнуть. Что касается другого популярного онлайн-действия - использования сайтов социальных сетей, исследование показало, что слишком много времени, затрачиваемое на это занятие, может оказать некоторое негативное влияние на психическое благополучие [27].

Изучение взаимосвязи между временем, затрачиваемым на сайтах социальных сетей, и психическим благополучием, экспериментальное исследование показало, что пассивное использование Facebook, то есть пассивный просмотр новостных лент или просмотр страниц и фотографий друзей без взаимодействия с другими, привело к снижению благополучия за счет усиления чувства зависти [41]. Это может объяснить, почему некоторые исследования молодых людей обнаружили негативную связь между использованием сайтов социальных сетей и благополучием. Поскольку профили на сайтах социальных сетей часто используются для создания и передачи положительного образа человека, это может повлиять на наше восприятие других людей и их жизни и привести к чувству зависти или неадекватности [22].

В совокупности этот обзор показывает, что время, проведенное за цифровыми технологиями, может иметь как положительное, так и отрицательное влияние

на благополучие ребенка, в зависимости от активности и количества потраченного времени. Как пришли к выводу некоторые исследования, если цель состоит в том, чтобы улучшить психическое благополучие детей, представляется более важным обеспечить здоровый образ жизни для детей в целом, а не сокращать время, проводимое перед экраном.

Как предполагают большинство ученых в своих соответствующих исследованиях, факторы, оказывающие сильное и устойчивое влияние на благополучие ребенка, такие как функционирование семьи, социальная динамика в школе и социально-экономические условия, являются более важными, чем прямое влияние времени, проведенного с использованием цифровых технологий [32; 29; 11]. В то время как гендерные различия были обнаружены в отношении того, как дети используют цифровые технологии, в этих исследованиях было обнаружено несколько существенных гендерных различий с точки зрения воздействия на психическое благополучие.

2. Влияние времени, проведенного с использованием цифровых технологий, на социальные отношения детей

Л.С. Выготский отмечал, что дети играют жизненно важную роль в обучении друг друга. Компьютеры обеспечивают уникальную среду обучения для сверстников. Дети находят непреодолимое желание работать вместе за компьютером и способны создать “общее проблемное пространство”, в котором они вместе выполняют задания и решают проблемы.

Исследование 1300 подростков в возрасте от 12 до 18 лет показало, что хотя время, проведенное за цифровыми технологиями, действительно уменьшило количество времени, которое подростки тратят на общение со своими родителями, на самом деле это не снизило качество отношений между родителями и детьми [24]. Положительная взаимосвязь между онлайн-общением и качеством дружбы или социальным капиталом была обнаружена в различных перекрестных исследованиях как детей, подростков, так и молодых людей [40; 8]. Экстраверты склонны к самораскрытию и общению в сети чаще, чем другие, что улучшило их дружбу в сети. Другими словами, есть веские основания полагать, что в Интернете легче говорить о личных или деликатных темах, что может объяснить некоторые положительные ассоциации, наблюдаемые между онлайн-общением и социальными отношениями. Аналогичные результаты были получены и в качественном исследовании [7]. Кроме того, Валкенбург и Питер в исследовании голландских подростков обнаружили, что онлайн-общение положительно коррелирует со временем, проведенным с друзьями, и что оно улучшает качество существующих дружеских отношений, что приводит к большему благополучию [40].

Существует также некоторая поддержка гипотезы социальной компенсации; что подростки-интроверты были более мотивированы к общению в сети, чтобы компенсировать отсутствие социальных навыков, что увеличивало их шансы завести друзей в сети. Это может быть особенно полезно для тех детей, которым легче раскрыть себя в сети, чем в реальной жизни, что, по-видимому, чаще встречается у мальчиков, чем у девочек [40].

Валкенбург и Питер в своем обзоре десятилетних исследований социальных последствий Интернета для подростков заключают, что в результатах исследований в этой области произошел явный сдвиг [40]. В то время как ранние исследования 1990-х годов, как правило, сообщали о том, что использование Интернета наносило ущерб социальному взаимодействию и отношениям. Недавние исследования, как правило, сообщают в основном о положительном влиянии. Валкенбург и Питер (2009) предполагают, что это связано с изменениями в том, как подростки использовали Интернет в 1990-х годах по сравнению с сегодняшним днем [40]. В прошлом было трудно использовать Интернет для поддержания существующей дружбы, поскольку большая часть социальной сети человека еще не была в сети, сегодня это не так, когда у большинства молодых людей есть доступ. Это повышает вероятность того, что цифровые технологии окажут положительное влияние на дружбу и социальные сети, потому что большое количество времени, проведенного в Интернете, тратится на укрепление существующих уз дружбы, а не на изоляцию людей в одиноком онлайн-пространстве. Сегодняшние интернет-пользователи далеки от одиночества, что, по-видимому, объясняет положительное влияние времени, проведенного с использованием цифровых технологий, на социальные отношения детей [40].

3. Влияние времени, проведенного с использованием цифровых технологий, на физическую активность детей

Еще одним аспектом жизни детей, который привлек значительное внимание в рамках гипотезы смещения, является взаимосвязь между временем, проведенным с использованием цифровых технологий, и физической активностью. Высказывались опасения, что по мере увеличения времени, затрачиваемого на цифровые технологии, время, затрачиваемое на физическую активность, сокращается, что может быть фактором, способствующим детскому и подростковому ожирению и проблемам с физическим здоровьем [18].

Яннотти Р. Ж. и его коллеги опираясь на более раннюю поперечную выборку из исследования «Поведение детей школьного возраста в отношении здоровья», проведенного в 2000 году в Канаде и США, обнаружили, что увеличение времени, проводимого перед экраном, связано с небольшим снижением несколько показателей здоровья, таких как состояние физического здоровья, качество жизни и отношения в семье [16].

Другое кросс-национальное исследование, основанное на перекрестной выборке из более чем 5000 детей в возрасте 9–11 лет показало, что увеличение времени, проводимого перед экраном, связано с небольшим снижением физической активности и несколько менее здоровым питанием [23]. Однако, в обоих исследованиях размеры эффекта были небольшими.

Время, проводимое перед экраном, является важным аспектом малоподвижного поведения, также было бы полезно рассмотреть положительные и отрицательные последствия малоподвижного поведения, не связанного с экраном, чтобы лучше понять их относительное влияние. В двух упомянутых здесь исследованиях использовались совокупные оценки экранного времени без учета различий

между цифровыми устройствами, действиями или контентом. Это недостаток, который признают некоторые авторы [18; 35; 37]. Л. Стрейкер и коллеги эмпирическим путем показали, что различные действия перед экраном по-разному связаны с физической активностью и показателями здоровья. Их выводы основаны на раннем поперечном исследовании репрезентативной выборки финской молодежи (14-18 лет), которое показало, что только определенные виды технологий были связаны с более высокими показателями ожирения; просмотр телевизора был связан с небольшим увеличением вероятности избыточного веса только для девочек, в то время как игра в цифровые игры не имела такого эффекта [37].

Тот факт, что цифровые технологии различаются по своему воздействию, подтверждается несколькими поперечными исследованиями, включенными в этот обзор; просмотр телевизора был связан со снижением физической активности [8; 38], в то время как время, проведенное за мобильным телефоном, было связано со снижением физической активности в одном исследовании.

Увеличение физической активности можно объяснить тем, что дети используют свои мобильные телефоны во время передвижения или других занятий. Однако в анализ было включено несколько контрольных переменных. Эти смешанные результаты также появляются в исследованиях, в которых используются совокупные показатели экранного времени, где различия в плане действий или устройств не учитываются. Некоторые исследования не обнаруживают связи между временем, проводимым перед экраном, и физической активностью, в то время как другие сообщают об отрицательной связи [35].

Крупное межнациональное исследование, основанное на данных опроса более 200 000 подростков в возрасте 11–15 лет, показало, что взаимосвязь между временем, проведенным с использованием цифровых технологий, и физической активностью в свободное время также различается в зависимости от возраста, пола и национальности [28].

Некоторыми из факторов, связанных с чрезмерным использованием цифровых технологий, несмотря на то, что в результате получают негативные результаты поведением, являются низкое психосоциальное благополучие, низкая самооценка, одиночество и застенчивость, стресс, скука, семейный конфликт и др.

Важной задачей по мере продвижения вперед исследований использования детьми цифровых технологий является понимание того, где провести грань между здоровым и вредным использованием, что, вероятно, потребует индивидуального подхода, при котором каждый ребенок и его жизненный контекст рассматриваются отдельно. Несмотря на то, что в отношении времени, которое дети проводят с цифровыми технологиями, было обнаружено немного негативных воздействий, чтобы максимизировать положительное воздействие, детям младшего возраста могут потребоваться средства и поддержка другого характера, чем детям старшего возраста. Точно так же то, что очень маленькому ребенку вредно видеть или делать в Интернете, может быть в значительной степени не проблематичным или даже положительным для ребенка старшего возраста.

Нужны более комплексные, масштабные, лонгитюдные исследования, в которых рассматривается использование времени детьми в целом, чтобы иметь возможность достоверно сказать, оказывает ли время, проведенное с использованием цифровых технологий, положительное или отрицательное влияние на благополучие ребенка, а также с учетом деятельности, которая может быть вытеснена. Невозможно исследовать влияние цифровых технологий в отрыве от жизни детей в более широком смысле. Использование цифровых технологий как многогранной деятельности необходимо рассматривать вместе с другими видами деятельности, которые являются частью жизни детей, чтобы определить компромиссы и работать над достижением наилучшего возможного жизненного баланса для каждого человека.

Адаптация к более широкому использованию цифровых технологий в обществе потребует, среди прочего, некоторых корректировок в том, как мы воспитываем детей, проводим исследования и разрабатываем политику. Нынешняя ситуация необычная, поскольку дети во многом являются пионерами и экспертами в этой области, часто первыми пробуют новые приложения и программы, а иногда даже создают свои собственные. Чтобы иметь возможность эффективно приспосабливаться к этой ситуации и строить конструктивный диалог о здоровом и вредном использовании цифровых технологий в семье, школе и обществе в целом, нам, скорее всего, придется больше полагаться на голоса и опыт детей.

Список литературы

1. *Baranowski T., Buday R., Thompson D. et al.* Playing for real: video games and stories for health-related behaviour change // *American Journal of Preventive Medicine.* – 2008. – Vol. 34, Issue 1. – Pp. 74–82.
2. *Bezinovic P., Rovis D., Roncevic N. et al.* Patterns of internet use and mental health of high school students in Istria County Croatia: cross-sectional study // *Croatian Medical Journal.* – 2015. – Vol. 56. – Pp. 297–305.
3. *Boyd D.* It's complicated: The social lives of networked teens. – New Haven, CT: Yale University Press, 2014.
4. *Burton P., Leoschut L., Phyfer J.* South African Kids Online: A glimpse into children's internet use and online activities. – Cape Town: The Centre for Justice and Crime Prevention, 2016.
5. *Byrne J., Kardefelt-Winther D., Livingstone S. et al.* Global Kids Online research synthesis, 2015–2016. UNICEF and London School of Economics and Political Science, 2016.
6. *Cole H., Griffiths, M. D.* Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers // *CyberPsychology and Behavior.* – 2007. – Vol. 10, Issue 4. – Pp. 575–583. DOI: <http://dx.doi.org/10.1089/cpb.2007.9988>
7. *Davis K.* Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online // *Journal of Adolescence.* – 2012. – Vol. 35. – Pp. 1527–1536.
8. *Devis-Devis J., Peiro-Velert C., Beltran-Carrillo V. et al.* Brief report: Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents // *Journal of Adolescents.* – 2012. – Vol. 35. – Pp. 213–218.
9. *Dworak M., Schierl T., Bruns T. et al.* Impact of Singular Excessive Computer Game and Television Exposure on Sleep Patterns and Memory Performance of School-aged Children // *Pediatrics.* – 2007. – Vol. 120, Issue 5.
10. *Enevold J.* Domesticating play, designing everyday life: the practice and performance of family gender, and gaming. In K. Raine, M. Frans, and S. Jaakko (Eds.). – Tampere: University of Tampere, 2012.

11. *Ferguson C.* Everything in Moderation: Moderate Use of Screens Unassociated with Child Behavior Problems // *Psychiatric Quarterly*. – 2017. – Vol. 88. Issue 4. – Pp. 797–805. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11126-016-9486-3>
12. *George M., Odgers C. L.* Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age // *Perspectives on Psychological Science*. – 2015. – Vol. 10, Issue 6. – Pp. 832–851. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1745691615596788>
13. *Granic I., Lobel A., Engels R.* The Benefits of Playing Video Games // *American Psychologist*. – 2014. – Vol. 69, Issue 1. – Pp. 66–78. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0034857>
14. *Griffiths L., Dowda M., Dezaux C. et al.* Associations between sport and screenentertainment with mental health problems in 5-year-old children // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. – 2010. – Vol. 7, Issue 30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-7-30>
15. *Hussain Z., Griffiths M. D.* The attitudes, feelings, and experiences of online gamers: a qualitative analysis // *CyberPsychology & Behavior*. – 2009. – Vol. 12, Issue 6. – Pp. 747–753.
16. *Iannotti R. J., Kogan M. D., Janssen I. et al.* Patterns of adolescent physical activity, screen-based media use, and positive and negative health indicators in the U.S. and Canada // *Journal of Adolescent Health*. – 2009. – Vol. 44. – Pp. 493–499. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.10.142>
17. *Ikeda K., Nakamura K.* Association between mobile phone use and depressed mood in Japanese adolescents: a cross-sectional study // *Environ Health Prev Med*. – 2014. – Vol. 19. – Pp. 187–193.
18. *Kautiainen S., Koivusilta L., Lintonen T. et al.* Use of information and communication technology and prevalence of overweight and obesity among adolescents // *International Journal of Obesity*. – 2005. – Vol. 29. – Pp. 925–933.
19. *Kim J., Lau C., Cheuk K. et al.* Brief report: Predictors of heavy Internet use and associations with health-promoting and health risk behaviors among Hong Kong university students // *Journal of Adolescents*. – 2010. – Vol. 33. – Pp. 215–220.
20. *Kraut R., Kiesler S., Boneva B. et al.* Internet paradox revisited // *Journal of Social Issues*. – 2002. – Vol. 58. – Pp. 49–74.
21. *Kraut R., Patterson M., Lundmark V. et al.* Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? // *American Psychologist*. – 1998. – Vol. 53. – Pp. 1017–1031.
22. *Kross E., Verduyn P., Demiralp E. et al.* Facebook use predicts declines in subjective wellbeing in young adults // *PLoS ONE*. – 2013. – Vol. 8.
23. *LeBlanc A. G., Katzmarzyk P. T., Barreira T. V. et al.* Correlates of Total Sedentary Time and Screen Time in 9–11 Year-Old Children around the World: The International Study of Childhood Obesity, Lifestyle and the Environment // *PLoS ONE*. – 2015. – Vol. 10, Issue 6.
24. *Lee S. J.* Online communication and adolescent social ties: Who benefits more from Internet use? // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2009. – Vol. 14. – Pp. 509–531.
25. *Livingstone S., Haddon L., Görzig A. et al.* Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full findings. – LSE, London, 2011.
26. *Lowood H.* Found technology: players as innovators in the making of machinima. Digital youth, innovation, and the unexpected. In T. McPherson (Ed.), *The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation series on digital media and learning*. – Cambridge, MA, 2008. – Pp. 165–196.
27. *McDool E., Powell P., Roberts J. et al.* Social Media Use and Children’s Wellbeing. IZA Discussion Papers 10412, Institute for the Study of Labor (IZA), 2016.
28. *Melkevik O., Torsheim T., Iannotti R. et al.* Is spending time in screen-based sedentary behaviors associated with less physical activity: a cross-national investigation // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. – 2010. – Vol. 7, Issue 46.
29. *Parkes A., Sweeting H., Wight D. et al.* Do television and electronic games predict children’s psychosocial adjustment? Longitudinal research using the UK Millennium Cohort Study // *Archives of Disease in Childhood*. – 2013. – Vol. 98. – Pp. 341–348. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2011-301508>
30. *Plowman L., McPake J.* Seven Myths About Young Children and Technology // *Childhood Education*. – 2013. – Vol. 89, Issue 1. – Pp. 27–33.

31. *Przybylski A., Weinstein N.* A Large-Scale Test of the Goldilocks Hypothesis: Quantifying the Relations Between Digital-Screen Use and the Mental Well-Being of Adolescents // *Psychological Science*. – 2017. – Vol. 28, Issue 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797616678438>
32. *Przybylski A. K.* Electronic gaming and psychosocial adjustment // *Pediatrics*. – 2014. – Vol. 134. DOI: <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2013-4021>
33. *Putnam R.* *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. – New York: Simon and Schuster, 2000.
34. *Selfout M. H. W., Branje S. J. T., Delsing M. et al.* Different types of Internet use, depression, and social anxiety: The role of perceived friendship quality // *Journal of Adolescence*. – 2009. – Vol. 32. – Pp. 819–833. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.10.011>
35. *Sisson S. B., Broyles S. T., Baker B. L. et al.* Screen time, physical activity, and overweight in U.S. youth: National Survey of Children’s Health 2003 // *Journal of Adolescent Health*. – 2010. – Vol. 47. – Pp. 309–311. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.016>
36. Statens Medieråd. *Föräldrar and Medier*, 2015. Stockholm: Statens Medieråd, 2015.
37. *Straker L., Smith A., Hands B. et al.* Screen-based media use clusters are related to other activity behaviours and health indicators in adolescents // *BMC Public Health*. – 2013. – Vol. 13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-13-1174>
38. *Tolbert Kimbro R., Brooks-Gunn J., McLanahan S.* Young children in urban areas: Links among neighborhood characteristics, weight status, otdoor play, and television watching // *Social Science and Medicine*. – 2011. – Vol. 72. – Pp. 668–676.
39. *Turkle S.* *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. – New York: Basics Books, 2011.
40. *Valkenburg P. M., Peter J.* Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus displacement hypothesis // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – 2007. – Vol. 12. – Pp. 1169–1182. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x>
41. *Verduyn P., Lee D. S., Park J. et al.* Passive Facebook usage undermines affective wellbeing: Experimental and longitudinal evidence // *Journal of Experimental Psychology: General*. – 2015. – Vol. 144. – Pp. 480–488.
42. *Young K. S.* Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, 1996.

УДК 004.8

СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ СО СТОРОНЫ ИТ-СПЕЦИАЛИСТА

Устинов Никита Андреевич,
инженер интеллектуальных систем,
Прага, Чешская Республика,
e-mail: ustinov.nikita.01@gmail.com

Аннотация. Информационные технологии сейчас повсюду. Так или иначе их касается почти каждый житель Земли. Существует большое множество исследований влияния ИТ-технологий на жизнь человека. Данная статья посвящена обзору состояния современных исследований на данную тему.

Ключевые слова: интернет, ИТ-технологии, цифровизация, образование, мышление.

THE STATE OF DIGITALIZATION RESEARCH BY AN IT SPECIALIST

Nikita A. Ustinov,
Intelligent Systems Engineer,
Prague, Czech Republic,
e-mail: ustinov.nikita.01@gmail.com

Abstract. Information technology is everywhere now. One way or another, almost every inhabitant of the Earth touches them. There is a large number of studies on the impact of IT technologies on human life. This article is devoted to a review of the state of modern research on this topic.

Keywords: Internet, IT technologies, digitalization, education, thinking process.

Предисловие. В последние несколько десятилетий в нашем обществе активно развиваются технологии коммуникации и цифровизации. По данным [18] в 2010 в мире родилось чуть меньше 4 миллиардов детей. Сейчас на Земле живет более 8 миллиардов. Из этого можно сделать вывод, что в данный момент однозначно более 50% населения Земли начали свою жизнь во времена активного использования цифровых технологий человечеством. Это также означает, что современное поколение детей является первым поколением, которое в детском саду, школе и дома, так или иначе, используют разного рода гаджеты.

Важность среды и ее развивающий характер была отмечена в работах Л. С. Выготского [2]. Ученым введены понятия:

- зона ближайшего развития - это то что ребенок может достигнуть самостоятельно с минимальной поддержкой взрослого, это уровень развития, который может реализовываться во взаимодействии со взрослым;
- зона актуального развития - это реально имеющиеся потенциальные возможности ребенка, его способности, знания, умения и навыки.

Отсюда следует что среда является ключевой основой для гармоничного развития человека. Интернет также является средой, в которой человек проводит много времени. В связи с этим исследование Интернета как среды является актуальным в наши дни, что в свою очередь несет необходимость детального исследования влияния нового мироустройства на развитие человека в целом и на детей в частности.

Данная статья возникла как реакция на отсутствие структурированных и критических исследований в вопросе влияния цифровизации на человека в научном мире. Наша работа ставит целью:

- определить основные понятия.
- рассмотреть проблему с разных сторон.
- указать на возможные недостатки современных исследований.
- определить истинную проблему повсеместного использования цифровых технологий для человека.
- предложить решения данных проблем.

Терминология. Изучение современных работ показывают, что большинство психологов при исследовании вопроса цифровизации/гаджетов/Интернета/Сети работают с абстрактными понятиями. Следствием данного явления произведенные решения и умозаключения таких авторов нельзя рассматривать никак иначе, нежели абстрактное рассуждение научного сотрудника на заданную тему в коридоре университета.

В данной статье, прежде чем рассуждать на тему цифровизации, необходимо дать четкое определение всем встречающимся понятиям в данной области. Это необходимо для того, чтобы у читателя сложилось структурированное и неискаженное представление о данной теме. Некоторые термины перекрывают друг друга, но четкое понимание следующих определений очень важно, и поэтому мы отводим данной главе весомую часть текста.

Телефон - это телекоммуникационное устройство, которое позволяет двум или более пользователям вести разговор, когда они находятся слишком далеко друг от друга, чтобы их можно было услышать напрямую [15].

Гаджет - небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни [14].

Цифровые технологии - в самом общем виде под цифровыми технологиями понимается все, что связано с электронными вычислениями и преобразованием данных: гаджеты, электронные устройства, технологии, программы [14].

Цифровизация - это внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства [17]. Человек не сравнится с компьютером по скорости сбора и обработки информации. Цифровизация своей целью ставит избавить человека от рутины, чтобы анализировать полученные данные и, например, принимать важные управленческие решения [9].

Автоматизация - применение технических средств, экономико-математических методов и систем управления, освобождающих человека частично или полностью от непосредственного участия в процессах получения, преобразования, передачи и использования энергии, материалов или информации [1].

Интернет - это глобальная система взаимосвязанных компьютерных сетей, которая использует набор интернет-протоколов (особых правил) для связи между сетями и устройствами. Проще говоря, это сеть сетей, состоящая из частных, общедоступных, академических, деловых и правительственных сетей локального и глобального масштаба, связанных широким спектром электронных, беспроводных и оптических сетевых технологий. Интернет предоставляет широкий спектр информационных ресурсов и услуг, таких как взаимосвязанные гипертекстовые документы и приложения Всемирной паутины (веб сайты), электронная почта, телефония и обмен файлами [3].

Социальные сети - это онлайн-платформа, которую люди используют для создания социальных связей или социальных отношений с другими людьми, которые имеют схожий личный или карьерный контент, интересы, деятельность, опыт или связи в реальной жизни [6].

Чат/СМС - под это понятие попадает любая программа или функция в социальной сети, которая позволяет людям обмениваться сообщениями друг с другом [7; 8].

Компьютерная зависимость - это форма зависимости, которую можно описать как усиленное или неконтролируемое использование компьютера, приводящее к серьезным негативным последствиям для индивидуальных или профессиональных функций [17].

Интернет зависимость - проблемное использование Интернета или патологическое использование Интернета обычно определяется как проблемное, компульсивное использование Интернета, которое приводит к значительным нарушениям функций человека в различных сферах жизни в течение длительного периода времени. Чрезмерное использование Интернета не признано расстройством ни Всемирной организацией здравоохранения, ни Диагностическим и статистическим руководством по психическим расстройствам (DSM-5), ни Международной классификацией болезней (МКБ-11) [5].

Зависимость от видеоигр - обычно определяется как проблематичное, навязчивое использование видеоигр, которое приводит к значительному ухудшению способности человека функционировать в различных сферах жизни в течение длительного периода времени [20].

Современные исследования. В данной главе мы:

- расскажем о показательных противоречивых исследованиях
- разберем, на наш взгляд, односторонние выводы
- разберем опасность некачественных исследований

Цифровизация для бедных

В оригинальной статье New York Times [12] рассказывается о цифровизации в обществе. Главной идеей авторов является утверждение, что использование блага цифровизации делает из вас бедного человека (или если точнее, человека из бедного или, в редких случаях, среднего класса).

Проблема данной статьи заключается в совершенном отсутствии попытки критически рассуждать о данном вопросе. В тексте авторов нету и тени сомнения в том, что они излагают единственно правильную позицию в отношении цифровизации. Такое заключение мы делаем, исходя из следующего:

- отсутствуют определения всех ключевых слов. Это мешает нам и авторам обращаться к конкретной вещи, а не к абстрактно теме, которая для каждого человека, в силу его субъективного опыта и знаний, разная.
- не приводится попытка рассмотреть другое мнение относительно цифровизации. Нет указания статей/исследований/авторов с другим мнением.

Поэтому создается впечатление, что авторы не рассуждают о заданной теме, а только пытаются доказать свою позицию.

В статье приводится слабая доказательная база. Возьмем пример из этой статьи с пожилым человеком, который каждый день разговаривает с котом-приложением на своем планшете, вследствие чего ему не скучно быть дома одному. Дан-

ная ситуация подается как сугубо негативная. Также приложение с котом там рассматривается как препятствие на пути пенсионера к нормальной жизни. Однако, если посмотреть на это с другой стороны, то все не так очевидно. Многие люди пенсионного возраста имеют ограниченное число друзей/знакомых, а возможность порой поговорить хоть с кем-то (по нашему мнению) может помочь сохранить ментальное здоровье человека.

Также в качестве подтверждения своей точки зрения авторы приводят в пример работу исследующую влияние гаджетов на детей [11]. Ученые тестировали детей на языковые и мыслительные способности и сопоставили эти данные с временем, которое дети проводят у экранов. Выводы были неутешительные: дети, смотрящие в экран любого устройства более двух часов в день, хуже справлялись с тестами, в сравнении с остальными детьми. Хочется отметить, что в исследовании ничего не говорится об уровне заработка родителей, их умственных способностях, осознанности по отношению к ребенку и его воспитанию.

В недавнем исследовании [18] было доказано, что увеличение дохода родителей на \$333 в месяц приводит к видимому изменению в умственных способностях ребенка. Это дает нам основания полагать, что вышеупомянутая работа [11] не является показательной в силу многих неучтенных факторов.

Исходя из вышеизложенных аргументов, данная статья может носить скорее развлекательный, нежели научный характер.

Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и Интернет-фобии

В статье [4] Л.Ш. Крупенникова, В.И. Курбатов рассуждают об изменениях психики под воздействием повсеместного использования Интернета/Сети. Авторы выдвигают гипотезу о появлении у человека нового типа мышления и психики Net-мышления, Net-психики.

Главными особенностями нового вида мышления, по мнению авторов, являются следующие признаки:

- символический характер мышления - есть оболочка, но нет сути.
- клиповое мышление - ситуационное мышление без глубокого погружения и системного осмысления
- полифоничность - возможность/необходимость личности общаться в разной манере на разных интернет-платформах.

В конце данной статьи как вывод приводиться определение виртуальной личности, как личности, которая находится в постоянном коммуникативно-информационном взаимодействии. Также виртуальной личности должны быть присущи различные Интернет-фобии, страхи, комплексы и “виртуальные синдромы”.

Мы солидарны с авторами в отношении наличия у современного человека изменений под воздействием окружающей среды. В последние десятилетия в окружающей среде преобладает Интернет и его производные технологии. Так что логично предположить, что многие изменения в нашей психике будут Интернет ориентированы. Однако, сугубо символический характер мышления и, так называемая, полифоничность поведения носит сомнительный характер.

Причиной полифонического поведения авторы называют анонимный характер общения в чатах и форумах. Что и является признаком Net-мышления. Если посмотреть на коммуникацию в жизни и в Интернете, в частности как на способ достижения целей (как на инструмент), то мы получим совершенно другую картину природы данного поведения. Ведь когда мы используем лопату и карандаш, мы используем совершенно разные паттерны поведения. Что является абсолютно нормальным. То же самое и с Интернет-коммуникацией. Будет неудобно общаться в текстовом чате с помощью голоса или печатать при аудио звонке (в данном примере мы рассматриваем только относительно психически здоровых людей, без диссоциативного расстройства личности и т. д.). Целью данного примера показать, что данный паттерн поведения, а именно приспособление к изменениям, присутствовал с человеком всю его историю.

Символический характер мышления Л. Ш. Крупенникова и В. И. Курбатов объясняют нереальностью объектов, с которыми мы манипулируем в Интернете. Любые тексты и сообщения в Интернете лишь указывают на какое-то свойство объекта, но не обладают этим свойством. Это по сути тоже является правдой, но с одним замечанием - слова, тексты и коммуникация в текстовом виде появились задолго до создания интернета. И если у современных людей и присутствуют элементы символического мышления, то они сформировались задолго до нашего рождения.

Также мы хотим привести отрывок из данного исследования, с помощью которого авторы строят логическую цепочку о том, как у современного человека под воздействием Интернета появилось Net-мышление:

“Интернет построен как глобальная информационная Сеть. И это обстоятельство, а именно, сетевой принцип архитектоники, а также и то, высшие психические функции человека также имеют характер нейронных сетей, что и определяет специфику такого феномена, как сетевые характеристики мышления нового типа.” [17, с. 5]

Мы убеждены, что наличие у человека способности приспосабливаться под окружающую среду почти, либо никак не обусловлены архитектурным строением одной из технологий в этой окружающей среде. Иными словами если работа ротора носит волновой характер, это не значит что наша психика будет подстраиваться под волновой характер.

Послесловие к исследованиям

В этой главе приведена только малая, но очень показательная часть исследований по влиянию цифровизации/интернета на человека. Большинство авторов статей, за редким исключением, высказываются весьма односторонне в отношении своих исследований, приводят слабые доказательства и делают необоснованные (и порой странные) выводы, основываясь на предыдущих статьях подобного уровня.

Главная проблема данной ситуации заключается в том, что статей с радикально негативной точкой зрения становится больше. Они описывают проблемы,

приводят свое видение ситуации, как единственно верное, соглашаясь только с авторами, придерживающихся подобных взглядам. Едва ли можно найти статью, которая подходит критически к данной теме. Мы предполагаем, что статей с односторонним мнением в ближайшее время может стать все больше, в качестве доказательной базы они будут использовать и цитировать подобные работы.

Дискуссия

Минусы

Конечно же, как в любой технологии, будь то токарный станок, кинопроектор или язык, в цифровизации можно найти свои недостатки. По нашему мнению цифровизация облегчает людям достижение многих вещей. К сожалению, достичь можно и состояние зависимости. Разнообразные приложения не всегда полезны для нас - как будет деградировать человек за перечитыванием одного журнала годами, так же он будет деградировать, играя в игры (без наличия основного вида деятельности, отличного от игр). Современная индустрия информационных технологий тратит огромные деньги, чтобы удержать ваше внимание: чтобы вы дольше читали новости, просматривали фотографии друзей и играли, не переставая, в игры.

Плюсы

Плюсы цифровизации тяжело перечислить - их очень много. Можно лишь обобщенно сказать, что она берет на себя рутинные задачи и тем самым облегчает нам жизнь. Она позволяет уделять внимание новым вещам - более креативным или просто более интересным нам. Например, нам больше не надо:

- идти в банк чтобы перевести детям деньги на обучение.
- ждать недели, прежде чем до далекого родственника дойдет наше письмо.
- ходить в кино, чтобы посмотреть фильм.
- ходить в больницу, чтобы получить диагноз.
- ходить в магазин за продуктами или одеждой.
- оставаться без знаний, если некоторое время мы отрезаны от школы/университета.

Цифровизация в образовании

Как пишет А. В. Саватеев [11] в своем манифесте, цифровизация, конечно, может носить лишь вспомогательную роль. Ребенок при всем желании не сможет сосредоточиться перед экраном, а учитель не сможет его заинтересовать. По нашему мнению имеет смысл постепенно увеличивать объем цифровизации в образовании от старшей школы до последних курсов университета. Согласно исследованиям [17] в возрасте 18-25 лет главной деятельностью человека является самореализация. А это значит что студенты и старшие школьники будут более мотивированы, чтобы высидеть перед экраном и воспринять необходимые знания.

Заключение

Цифровизация безвозвратно вошла в нашу жизнь. Она является повсеместной и с каждым днем наращивает присутствие в совершенно разных аспектах нашей жизни. Поэтому исследование столь большой части нашей жизни, безусловно, является важным.

Конечно в цифровизации достаточно много отрицательных моментов. Но нельзя же запрещать отапливать город углем, если он марает одежду. Тут, как и в любой другой технологии, главное понимать в чем ее достоинства и недостатки (опасности). Зная опасности, можно исключить их влияние (или как минимум минимизировать) из нашей жизни.

По нашему мнению многие негативные последствия Интернета и цифровизации обусловлены плохим воспитанием детей. Вследствии чего, дети совершенно не готовы противостоять “конфете” 21го века. Мы убеждены, что грамотное воспитание и всестороннее образование с адекватным уровнем нагрузки произведет большее количество адекватных, здоровых и приспособленных к жизни в новых условиях людей.

Самое главное что мы хотим, это призвать будущих исследователей и ученых более критично подходить к их работам, рассуждать на тему только после четкого определения всех ее ключевых составляющих. И, конечно, предлагать решения, в равной степени как и обозначение новых проблем. Как вариант возможных решений проблем, мы предлагаем будущим авторам составлять краткие памятки/инструкции, которые бы помогли решить изучаемую ими проблему.

Список литературы

1. Автоматизация [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 14.09.2022).
2. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
3. Интернет [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Internet> (дата обращения: 14.09.2022).
4. *Крупеникова Л. Ш., Курбатов В. И.* Виртуальная личность: net-мышление, сетевой психотип и Интернет-фобии [Электронный ресурс] // Инженерный вестник Дона. – 2014. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1> (дата обращения: 15.09.2022).
5. Манифест спасения массовой школы в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://newizv.ru/news/society/27-01-2022/professor-savvateev-opublikoval-manifest-spaseniya-massovoy-shkoly-v-rossii> (дата обращения: 15.09.2022).
6. Социальная сеть [Электронный ресурс]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Social_networking_service (дата обращения: 14.09.2022).
7. СМС [Электронный ресурс]. – URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/SMS> (дата обращения: 14.09.2022).
8. Чат [Электронный ресурс]. – URL: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Chat> (дата обращения: 14.09.2022).
9. Чем цифровизация отличается от автоматизации [Электронный ресурс]. – URL: <https://finacademy.net/materials/article/cifrovizaciya-i-avtomatizaciya> (дата обращения: 14.09.2022).
10. Что такое цифровизация и какие сферы жизни она заденет [Электронный ресурс]. – URL: <http://surl.li/daegv> (дата обращения: 14.09.2022).
11. Groundbreaking study examines effects of screen time on kids [Электронный ресурс]. – URL: <https://hanadataha.com/wp-content/uploads/Groundbreaking-study-examines-effects-of-screen-time-on-kids.pdf> (дата обращения: 14.09.2022).
12. Human Contact Is Now a Luxury Good [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.nytimes.com/2019/03/23/sunday-review/human-contact-luxury-screens.html?smid=url-share> (дата обращения: 14.09.2022).

13. *Martin J. A et al.* Births: final data for 2010 // National Vital Statistics Reports. – 2012. – Vol. 61, Issue 1.
14. *Null L., Lobur Ju.* The essentials of computer organization and architecture. – Jones & Bartlett Publishers, 2006. – 121 p.
15. Phone [Электронный ресурс]. – URL: https://www.etymonline.com/word/phone#etymonline_v_46245 (дата обращения: 14.09.2022).
16. Problematic Internet Use and Protective Factors Related to Family and Free Time Activities among Young People [Электронный ресурс]. – URL: <https://jestp.com/index.php/estp/article/view/750> (дата обращения: 14.09.2022).
17. Psychological characteristics of adolescents with different levels of digital activity [Электронный ресурс]. – URL: https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/pdf/2021/49/e3sconf_intetragromash2021_10024.pdf (дата обращения: 15.09.2022).
18. *Assari Sh., Lantz P. M.* Income security and infant health: Social context matters // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2022. – Vol. 119, Issue 35.
19. Should DSM-V Designate “Internet Addiction” a Mental Disorder? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2719452/> (дата обращения: 14.09.2022).
20. The WHO may add video games to its list of recognized addictions [Электронный ресурс]. – URL: <http://surl.li/daehn> (дата обращения: 14.09.2022).

УДК 004.738.5+004.8

КОМПЬЮТЕРНЫЙ ИГРОВОЙ МИР: ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ В РУСЛЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПАРАДИГМЫ

Федорова Елена Прокопьевна,

канд. психол. наук, доц.,

доц. кафедры морского права и международного права,

Российский университет транспорта (МИИТ),

Москва, Россия,

e-mail: epfedorova@mail.ru

Аннотация. В статье обосновывается исследование проблемы влияния компьютерного игрового мира на когнитивные функции с позиции трансдисциплинарного подхода. Основанием для данного утверждения является полидисциплинарный статус феномена «компьютерный игровой мир», исследуемый в разных науках. Утверждается, что трансдисциплинарный подход позволит подойти к анализу проблемы влияния компьютерных игр на человека, существующего в условиях «множественной реальности» – в физическом мире и в символическом пространстве компьютерного игрового мира; позволит выявить противоречия, скрывающиеся за двумя «мирами»: как человек понимает окружающий мир и что он делает в нем; как компьютерный игровой мир влияет на человека и как человек преобразует своими действиями игровой мир.

Ключевые слова: компьютерный игровой мир, компьютерная игра, киберпсихология, гейминг, видеоигра, когнитивные функции, геймификация, картина мира человека.

COMPUTER GAME WORLD: RESEARCH POSSIBILITIES IN THE LINE OF THE TRANSDISCIPLINARY PARADIGM

Elena P. Fedorova,

Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.,

Assoc. Prof. of the Department of Maritime Law and International Law,

Russian University of Transport (MIT),

Moscow, Russia,

e-mail: epfedorova@mail.ru

Abstract. The article substantiates the study of the problem of the influence of the computer game world on cognitive functions from the standpoint of a transdisciplinary approach. The basis for this statement is the multidisciplinary status of the phenomenon of the computer game world, studied in various sciences. It is argued that a transdisciplinary approach will allow to approach the analysis of the problem of the influence of computer video games on a person existing in the conditions of “multiple reality” – in the physical world and in the symbolic space of the computer game world; will reveal the contradictions hiding behind the two “worlds”: how a person understands the world around him and what he does in it; how the computer game world affects a person and how a person transforms the game world with his actions.

Keywords: computer game world, computer game, cyberpsychology, gaming, video game, cognitive functions, gamification, picture of the human world.

Проблема «человек и интернет-среда» является предметом научного осмысления и дискуссий достаточно продолжительное время. Деятельность человека сегодня опосредована применением информационных технологий. Проникая во все сферы жизни, они преобразуют ее коренным образом. Осмысление результатов влияния информационных технологий является актуальной повесткой современных психологических исследований. Психологические феномены, исследуемые в русле данной проблематики, описываются достаточно широким кругом понятий: «человек дополненный», «цифровая идентичность», «цифровое поколение», «цифровое кочевничество», «интернет-геймеры», «интернет-коммуникации», «гейминг» и многих других. Данные исследований весьма противоречивы и являются предметом постоянных научных дискуссий. Ряд ученых (В.Е. Войскунский, В.Е. Ключко, Е.В. Бакшутова, Д.А. Белый, Н.В. Богачева и др.) сходятся во мнении, что исследуемые феномены не могут быть полно раскрыты в рамках отдельной научной дисциплины или одного научного подхода. Так, В.Е. Ключко полагает, что «трансдисциплинарный подход возникает в условиях междисциплинарного дискурса и знаменует собой новый этап организации науки, адекватный эпохе информационного общества и новым (постнеклассическим) идеалам рациональности, к освоению которых уже приступила современная наука» [5, с. 144]. Эту позицию разделяют, в частности, А.Е. Войскунский, Г.У. Солдатова, утверждая: в XXI в. трансдисциплинарность обладает достаточным потенциалом и будет определять в будущем облик наук, предлагать «обоснованные способы решения ключевых комплексных проблем природы и общества путем взаимодействия различных науч-

ных дисциплин» [7, с. 433]. Обращаясь к истории появления концепта «трансдисциплинарность», напомним, что он был предложен в 1970 г. Жаном Пиаже в дискуссиях с Э. Янчем и А. Личнеровицем. Жан Пиаже, которому принадлежит термин «трансдисциплинарность», полагал, что после этапа междисциплинарных исследований следует ожидать более высокого – трансдисциплинарного – этапа, который не ограничится только междисциплинарными отношениями, а разместит эти отношения внутри глобальной системы, без строгих границ между дисциплинами [5; 8]. Отечественный психолог и методолог науки, В.Е. Ключко полагал, что трансдисциплинарность сложнее, чем междисциплинарность: она призвана фиксировать вещи, ускользающие от междисциплинарного дискурса, но при этом вовсе не требует начать историю развития науки с «чистого листа»: «информационному обществу, по всей видимости, придется привыкать к возможности существования науки в форме динамических сообществ, сконцентрированных на решении узловых проблем, выдвигаемых временем. Возможно, в этом проявляется ресурс самоорганизации науки и механизм ее саморазвития как открытой системы», – пишет ученый [5, с. 144, 145]. Развивая свои идеи о трансдисциплинарном подходе с 2013 года, В.Е. Ключко поясняет, как может быть реализован трансдисциплинарный подход в современном исследовании, приводит упрощенную схему трансдисциплинарного подхода, акцентируется основной принцип отличия от междисциплинарного. Прежде всего, исследователь должен определиться по поводу рефлексии собственной познавательной деятельности, а именно «способности выделить саморазвивающуюся систему, которая является доминирующим объектом исследования в его собственной науке» [Там же].

Таким образом, трансдисциплинарность рассматривается как «созидательный полилог» различных наук, способный породить такое знание, которым не владеет ни одна из наук и получение которого превышает возможности любой из них [5, с. 4].

Данный тезис может быть вполне отнесен к исследованию такого феномена, как «компьютерный игровой мир», изучаемый в рамках киберпсихологии и других отраслей психологии. Компьютерные игры являются предметом исследований в философии, культурологии, психологии, педагогике, социологии и других науках. Авторы и основатели киберпсихологии также указывают на перспективы трансдисциплинарного подхода, в частности, обосновывая социально-когнитивную концепцию цифровой социализации, они подчеркивают тесную связь киберпсихологии с другими направлениями психологии [7, с. 8].

В.Е. Воскунский в своих работах отмечает, что основными видами деятельности пользователей сети Интернет является *познание, общение и игра*, следовательно, они в большей мере интересуют психологов. Несмотря на то, что компьютерная игра соотносится больше с развлекательной деятельностью, «объемно исследуется именно гейминг» в сравнении с другими онлайн-развлечениями [3, с. 429].

Обращаясь к истории исследования компьютерных игр, отметим, что с 2000-х годов начинается комплексное исследование компьютерных игр в мире,

при этом большое внимание уделяется видеоиграм, проводятся специальные научные мероприятия, а исследованиям компьютерных игр посвящены десятки специальных научных изданий. В ряде зарубежных исследований приводятся данные о чрезмерном увлечении компьютерными играми и возникающей зависимости от них, об ослаблении способности фокусировать внимание и эффективно осуществлять некоторые мыслительные навыки, о том, что у игроков снижается креативность, способность решать задачи, возможность фильтровать и отсеивать информацию. В то же время в других исследованиях, выполненных российскими учеными, отмечается следующее: решение задач зрительного поиска игроками в компьютерные игры характеризуется высокой точностью, при этом скорость выполнения задания не страдает [9, с. 154]. Противоречивость данных и альтернативные точки зрения актуализируют необходимость новых исследований. Как замечает А.Е. Войскунский, на современном этапе исследований воздействие технологий на психику правильно было бы охарактеризовать как амбивалентное [Там же]. Н.В. Богачева, рассматривая проблемы психологии компьютерной игры, подчеркивает противоречивый статус данного предмета исследования. Ученый тем не менее отмечает наметившиеся изменения: «получила официальное признание ВОЗ зависимость от компьютерных игр, нейропсихологические исследования отчасти опровергли распространенные данные о влиянии игрового насилия на жесткость и снижение эмпатии у компьютерных игроков в реальной жизни, также критике подвергаются и исследования развивающих возможностей компьютерной игровой деятельности», – отмечает автор [1, с. 30]. Указывается и ряд проблем исследования компьютерных игр. В частности, мы согласны с высказанным тезисом о том, что текущий уровень развития науки не позволяет сделать однозначные выводы о том, являются ли компьютерные игры фактором риска или источником развития. Дальнейшее развитие этой проблематики видится как реализация исследований с опорой на потенциал отечественной методологии. Объяснительным принципом может служить теория знакового опосредствования Л.С. Выготского, позволяющая рассматривать компьютеры как систему знаков, преобразующую человеческую деятельность, личность и психические процессы [Там же].

В контексте данной статьи приведем ретроспективный анализ одного из первых в нашей стране исследований по психологии компьютерной игры, проведенного нами совместно с коллегами в 1992–1993 годах под руководством А.И. Нафтульева. В ходе реализации программы исследований компьютерной игры и ее роли в интеллектуальном развитии нами было осуществлено экспериментальное исследование, предметом которого являлось влияние специально созданной компьютерной игровой среды на развитие когнитивной сферы школьников, ставилась задача понять возможности использования специально созданных компьютерных игровых сред, особенности их влияния на когнитивные процессы обучающихся [10].

Теоретико-методологическими основаниями исследования влияния компьютерных игровых сред являлись работы Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина,

А.Н. Леонтьева, заложивших основы исследования проблемы психологии игры исходя из ее социальной природы. Приведем тезисы Л.С. Выготского о роли игры в развитии ребенка, которые были сформулированы на лекции, состоявшейся в 1933 году и опубликованной в 1966 году по сохранившейся стенограмме: «отношение игры к развитию следует сравнить с отношением обучения к развитию. За игрой стоят изменение потребностей и изменение сознания более общего характера. Игра – источник развития и создает зоны ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов – все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития... В игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем...» [4, с. 10]. В работах Д.Б. Эльконина, А.Н. Леонтьева игра определяется как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе ее осуществления. Д.Б. Эльконин в своих работах продолжил анализ игры с точки зрения культурно-исторической теории, связывая игру с ориентировочной деятельностью, в которой складывается и совершенствуется управление поведением. Указывая, что в игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация, ученый также подчеркивал роль игры в развитии умственных действий: игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап умственных действий – умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая «зону ближайшего развития» [11].

Игра (компьютерная) в ходе исследования рассматривалась нами как специфическая форма деятельности человека в условных и обобщенных ситуациях, направленная на воссоздание, усвоение и интегрирование в индивидуальную картину мира человека общественного опыта, культурных ценностей, средств развития и саморазвития человека. Компьютерная игра, следовательно, может быть рассмотрена как «метосистема», позволяющая находить правильное решение проблем, возникающих в жизни и профессиональной деятельности человека, а также способствующая интеграции элементов познания и общения, выступая своеобразным кодом «программирования мозга», средством порождения понятий (А.И. Нафтульев, 1990). Компьютерные игры являются специфичным (технически опосредованным) видом деятельности, производящим неспецифический и неоднозначный эффект на психику человека в целом и на когнитивно-эмоциональную сферу в частности [6; 10, с. 10]. В ходе исследования нами была апробирована методика «МИФИ», программа «СИРИН» (специально спроектированный компьютерный игровой мир), методы были основаны на теоретических разработках А.И. Нафтульева и А.М. Парачева. В ходе исследования также были использованы традиционные методики исследования мышления, среди которых тест «Скрытые фигуры» (на материале фигур К.Б. Готтшальда). Показано, что в результате игрового воздействия происходят изменения в «картине мира» играющего человека, так как «картина мира – ценностный образ действительности, а восприятие человеком ситуации, включенности или невключенности в нее также определяется «картиной мира»

этого человека. Компьютерный игровой мир представляет собой «модель реального мира», и в этой модели (ситуации) творит сам играющий, он оказывает влияние на способы мышления, может «обогащать» мышление людей и изменить их стереотипы [10, с. 25]. Возможность использования игр для формирования интеллекта была показана в работах А.И. Нафтульева: «...интеллект, – пишет А.И. Нафтульев, – психофизиологическая система, обеспечивающая ориентировочную поисковую активность и принятие оперативных решений в проблемных ситуациях» [10, с. 26; 6]. В ходе реализации исследовательской программы Е.Ю. Ягодкиной было показано, что посредством погружения субъекта в специально спроектированный компьютерный квазиигровой мир с помощью программы «СИРИН» (Система Игрового Развития Интеллекта) можно оценить готовность психологических структур к функционированию в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Как показали результаты данных исследований, погружение в квазиигровые компьютерные миры отражается на когнитивном развитии обучающихся [12, с.22-23]. Результаты исследования показали, что в ходе активного погружения в компьютерные игровые среды и решение задач в ходе игры, предлагаемых в серии специально созданных игр, фиксируется динамика повышения готовности интеллектуальных структур субъектов деятельности к решению задач в проблемных пространствах различной природы. В частности, в процессе компьютерной игры при решении специфических задач с установкой на нестандартное, творческое решение задачи, испытуемые предлагают более оригинальные идеи, стараются меньше использовать уже известные решения, не приносящие удовлетворения познавательные потребности. Почувствовав радость интеллектуальных усилий от самостоятельно найденных решений, они стремятся даже в сходных проблемных ситуациях отказаться от стереотипов, которые уже усвоили и могут привести к неудачам [Там же].

Данный исторический экскурс в исследования «первой волны» в 90-х в нашей стране продемонстрировал зафиксированный в то время эффект влияния специально созданных компьютерных игровых сред на развитие когнитивных процессов. Представляется, что данный пример иллюстрирует сохраняющуюся актуальность данного направления исследований и в настоящее время, поскольку идеи игрового подхода в формировании когнитивных структур до сих пор остаются в центре внимания исследователей, высказывается и сегодня учеными в мире [13]. Достаточно вспомнить С. Пейперта, говорившего об обогащении умственной деятельности, о влиянии компьютерных игр на мышление людей [10, с. 4]. Развитие игровой индустрии и возрастающий интерес к видеоиграм является одним из проявлений растущей сложности мира. Показательно фиксируемое в исследованиях увеличение числа геймеров – людей, которые выбирают компьютерные игровые среды как пространство своего самоутверждения, как расширение пространства собственной жизни за счет погружения в компьютерный игровой мир [2; 9; 13].

Таким образом, в настоящее время открывается возможность исследования феномена «компьютерный игровой мир», геймификации как культурно-исторического феномена на этапе развития психологического знания. Можно обозначить

следующие проблемные вопросы будущего исследования: какие смыслы и ценности являются основанием характерного образа жизни геймера и формирующегося у него образа мира? Какие противоречия скрываются за двумя образами (как человек понимает окружающий мир и что он делает в нем, как компьютерный игровой мир влияет на человека и каким образом человек преобразует своими действиями игровой мир)? Что является движущей силой самореализации человеком себя как геймера в пространстве компьютерного игрового мира и современной реальности?

Мы полагаем, что трансдисциплинарный подход позволит подойти к анализу того, какое влияние оказывает компьютерный игровой мир (видеоигры) на когнитивное, эмоциональное и личностное развитие человека, живущего в условиях «множественной реальности», находящегося в разных средах (реальностях) – физическом мире и в символическом пространстве компьютерной игры, одновременно существуя в них на когнитивном и социальном уровнях, в контексте постоянно изменяющегося мира в целом.

Список литературы

1. *Богачева Н. В.* Основные проблемы психологии компьютерной игры // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: монография. – М.: Изд-во МПГУ, 2019. – С. 30–36.
2. Видеоигра [Электронный ресурс]. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BE%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0> / (дата обращения: 20.08.2022).
3. *Войсунский А. Е.* Вступительное слово // Психология. Журнал ВШЭ. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 6–7.
4. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–66.
5. *Клочко В. Е.* Цифровое кочевничество: трансдисциплинарная парадигма // Цифровое кочевничество как глобальный и сибирский тренд: сборник материалов III Международной трансдисциплинарной научно-практической web-конференции “Connect-Universum-2016” (Томск, 24–26 мая 2016 г.). – Томск, 2017. – С. 144–150.
6. *Нафтальев А. И., Ягодкина Е. Ю.* Компьютерный мир как средство интеллектуального развития // Первые Международные Ломовские чтения (Москва, 17–19 декабря 1991 г.): тезисы докладов. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 108–109.
7. *Солдатова Г. У., Войсунский А. Е.* Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал ВШЭ. – 2021. – Т. 18, № 3. – С. 431–450. DOI: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-3-431-450>
8. Трансдисциплинарность [Электронный ресурс]. – URL: <http://transstudy.ru/> (дата обращения: 20.08.2022).
9. *Файола Э., Войсунский А. Е., Богачева Н. В.* Человек дополненный. Становление киберсознания // Вопросы философии. – 2016. – № 3. – С. 142–162.
10. *Федорова Е. П.* Компьютерная игра как метод развития когнитивной сферы. – СПб., 1993. – 42 с.
11. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
12. *Ягодкина Е. Ю.* Игровая среда как фактор развития интеллектуальных структур: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1994. – 24 с.
13. *Veresov N., Veraksa N.* Digital games and digital play in early childhood: a cultural-historical approach // Early years: an international journal of research and development. United States: Routledge, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2056880>

ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ МАТЕМАТИКИ: ЦИФРОВОЙ СЛЕД

Чернявская Валентина Станиславовна,

*д-р пед. наук, проф.,
проф. кафедры философии и юридической психологии,
Владивостокский государственный университет,
Владивосток, Россия,
e-mail: valstan13@mail.ru*

Величко Татьяна Анатольевна,

*ассистент кафедры философии и юридической психологии,
Владивостокский государственный университет,
Владивосток, Россия,
e-mail: taniav96@mail.ru*

Аннотация. Обоснована актуальность изучения математики в школе. Анализ цифрового следа исследования психологических аспектов изучения математики показал, что данных о психологических факторах, способствующих росту математических знаний у школьников и молодежи, явно недостаточно. Представлены данные о снижении показателей успешности изучения математики. С помощью сайта elibrary.ru и системы Google Books Ngram Viewer была выявлена частота употребления словосочетаний, относящихся к области изучения математики.

Ключевые слова: математика, психологические факторы, цифровой след, математическая успешность.

THE STUDY OF PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MATHEMATICS: DIGITAL FOOTPRINT

Valentina S. Chernyavskaya,

*Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.,
Prof. of the Department of Philosophy and Legal Psychology,
Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
e-mail: valstan13@mail.ru*

Tatiana A. Velichko,

*Assistant of the Department of Philosophy and Legal Psychology,
Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
e-mail: taniav96@mail.ru*

Abstract. The relevance of the topic of studying mathematics at school is substantiated. Analysis of the digital footprint of the study of psychological aspects of the study of mathematics has shown that there is clearly insufficient data on psychological factors contributing to the growth of mathematical knowledge among schoolchildren and young people. The data on the decrease in the success rates of its study are presented. By studying elibrary.ru and the Google Books Ngram Viewer system revealed the frequency of use of phrases related to the field of mathematics study.

Keywords: mathematics, psychological factors, digital footprint, mathematical success.

Математика имеет очень важное значение для развития личности. Особую значимость она имеет для современных подростков и молодежи. В настоящее время, когда большое количество информации включает существенную часть лжи, изучение математики позволяет истинность фактов, понимать логику, сравнивать и проверять. Именно с помощью математики человек принимает важные решения, математический аппарат позволяет обосновывать стратегии, тренировать мышление и рефлексию. Математика является редким предметом, в рамках которого возможны стратегии развития разных видов способностей обучающихся [5; 6; 7; 13]

В последние годы наблюдается стремительное снижение уровня успеваемости учащихся школ по математике [13].

Анализ результатов образовательных достижений учащихся PISA за последние несколько лет показал, что показатели школьников пятнадцатилетнего возраста Российской Федерации с точки зрения международных стандартов PISA растут, но имеют недостаточно высокие результаты по математике» [2, с. 37].

Вопрос о повышении уровня успеваемости по математике является одним из часто поднимаемых в сфере математического образования – все участники образовательного процесса в поисках рационального ответа [5-7; 12].

Статистика результатов государственной итоговой аттестации подтверждает данный факт: Указом президента РФ от 04.12.2020 было поручено модернизировать преподавание математики в школах.

Согласно результатам анализа исследования М. А. Кисляковой, посвященного проблеме снижения успеваемости по математике, основными причинами являются следующие: особенности мотивационной сферы учащихся; недостатки в развитии познавательной сферы в области математической деятельности; наличие пробелов в знаниях и умениях учащихся; недостаточное включение рефлексивных стратегий в учебную математическую деятельность [8].

Наряду с низкой успеваемостью по учебному предмету у учащихся складывается крайне негативное отношение к математике в целом. В.А. Филимонов показал, что по запросу «ненавижу математику» Яндекс выдаёт два миллиона ссылок, что больше, чем любой аналогичный запрос о других предметах [14]. Учащиеся испытывают дискомфорт, смущение, страх и полное нежелание заниматься математикой. Описанные трудности будущих выпускников чреваты избеганием профессий, связанных с математикой, что в перспективе может отразиться на жизни общества [9].

Преподавание математики в школе требует от педагога изучения психологических аспектов, стоящих в основе адекватного отношения к математике, активизации мышления, рефлексии ошибок и путей решения задач [1; 4].

Представленные факты позволяют поставить вопрос о степени изучения психологических аспектов изучения математики (обучения математике).

Проанализируем работы, посвященные изучению психологических аспектов математики в elibrary.ru и Google Books Ngram Viewer.

Поиск, по ключевым словам - «психология в изучении математики» в eLibrary.ru показал, что статей с такими ключевыми словами в системе нет, «психология математики» - также не дал результатов. Ключевые слова «психология изучения математики» дали результат- 1 публикацию [12].

Elibrary.ru показывает лишь три работы по ключевым словам «психология математики, в том числе две публикации: А. В. Винобер, А. Н. Дахин [1; 4]. А.В. Винобер показал, что математика является частью духовной культуры и сопровождает их своим субъективным мнением.

А. Н. Дахиным математика представлена как центр общемыслительной деятельности, особое внимание исследователь посвятил межпредметному переносу мыслительного опыта школьника в другую учебную ситуацию [4].

Е. В. Андриенко, А. Н. Дахин, Б. О. Майер, Е. А. Яровая показали ресурсы изучения математики как проектной деятельности и выделили ряд нижеследующих ее функций: в математике есть возможность организации объективного научного поиска и знаковой системы; математика создает свои конкретные сценарии и под-разумевает точные выводы; формы проектной деятельности; математика может создавать ценностную основу экзистенциального опыта ученика, его мыслительной культуры [9].

Словосочетание «психология обучения математике», «обучение математике» отражают статьи С. Ф. Горбова и Е.А. Перминова [3; 12].

В то же время ключевые слова «математическая психология» позволили выявить 36 публикаций, которые посвящены, прежде всего математике, как инструменту для психологических исследований. Описан анализ истории математизации психологии и ее полемики с философией, что показано в работе С. В. Морозовой [10]. Математизация психологического знания, количественные исследования в психологии интересуют большое число исследователей.

Вывод, который можно сделать исходя из этих данных- в психологии математика является более востребованной по сравнению с психологией изучения математики: «математизация» психологии превышает «психологизацию» математики в девять раз.

Оказывается психологические закономерности изучения математики практически являются неактуализированными.

Было решено выполнить поиск по смежным словосочетаниям, поиск, по ключевым словам, «математическая успешность» дал результат в виде 10 работ. Наиболее часто цитируемая из них- статья о разных особенностях учащихся успешных в изучении математики [11].

С помощью системы Google Books Ngram Viewer была выявлена частота употребления словосочетаний, относящихся к области «психология в математике» в корпусе русского языка за период 10 лет с 2009 по 2019 года. Система позволяет моментально визуализировать долю встречаемости лексической единицы в корпусе языка в определенном временном интервале.

Поисковый запрос составлен из 5 лексем: успеваемость по математике, математика и психология, изучение математики, обучение математике, математика в школе.

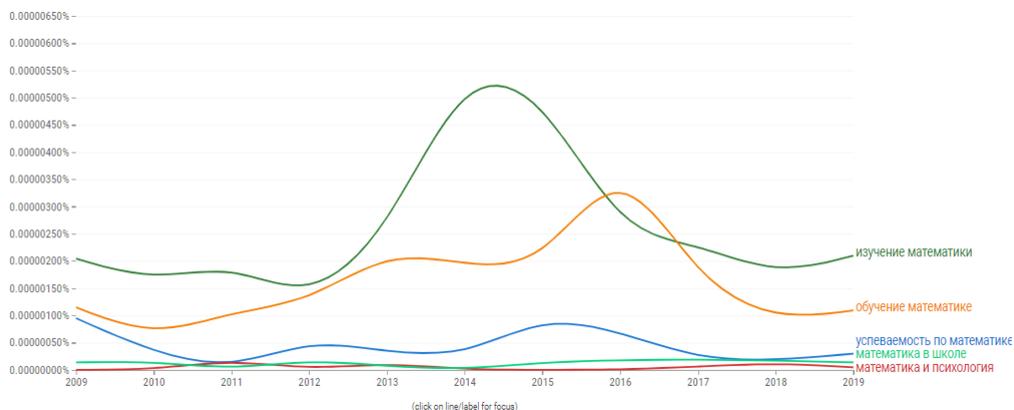


Рис. 1. Динамика лексем «успеваемость по математике», «математика в школе», «математика и психология» в Google Books Ngram Viewer

Согласно анализу графиков (рис. 1) частотное употребление лексем говорит о снижении каждой из лексем. Наблюдается наиболее частое употребление лексемы «изучение математики». Данная лексема используется в педагогических исследованиях, публикациях практиков- педагогов, которые обучают школьников и студентов математике. В данной статье психологические аспекты почти не затрагиваются. Рассмотрим динамику каждой из лексем отдельно (рис. 2, 3, 4).

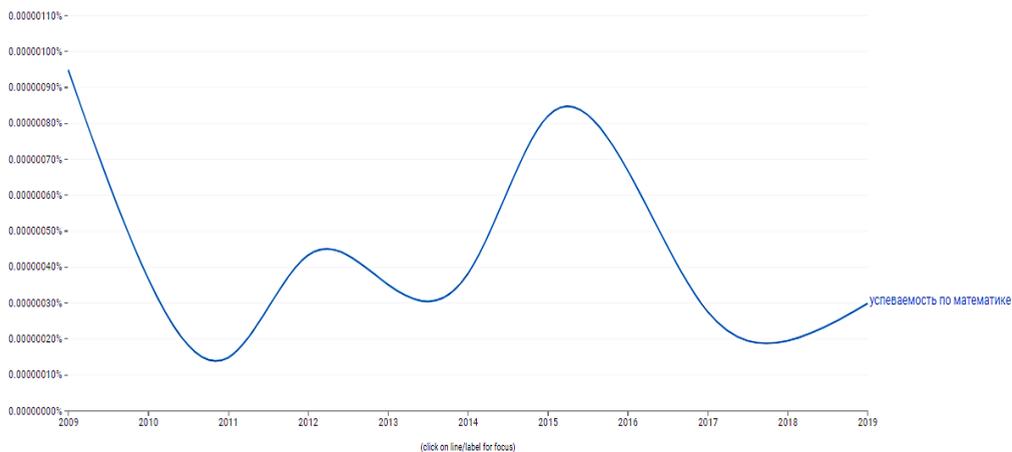


Рис. 2. Динамика лексем «успеваемость по математике» в Google Books Ngram Viewer

Рассматривая динамику использования данной лексики можно увидеть, что максимум ее использования был в 2009 году, когда, собственно, и появилась фиксация лексики с сети Интернет.

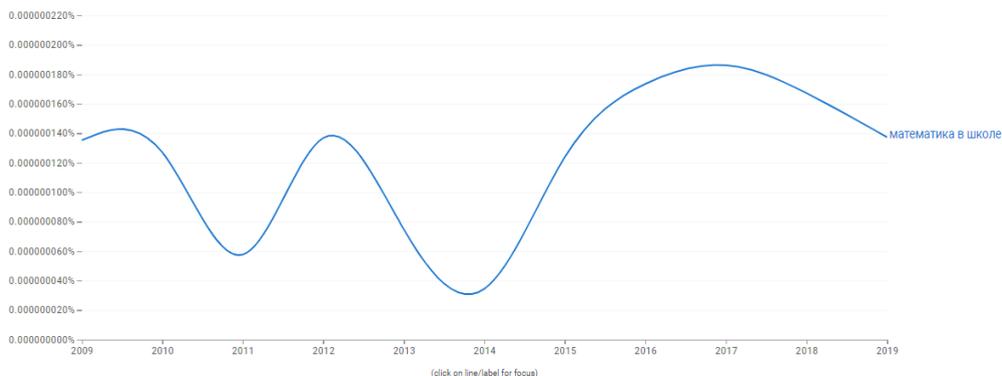


Рис. 3. Динамика лексики «математика в школе» в Google Books Ngram Viewer

Лексема «математика в школе» имеет сходные экстремумы в 2009, 2012, 2015-2019 годах (рис. 3). В то же время видны спады - в 2011 и, особенно, в 2014 году.

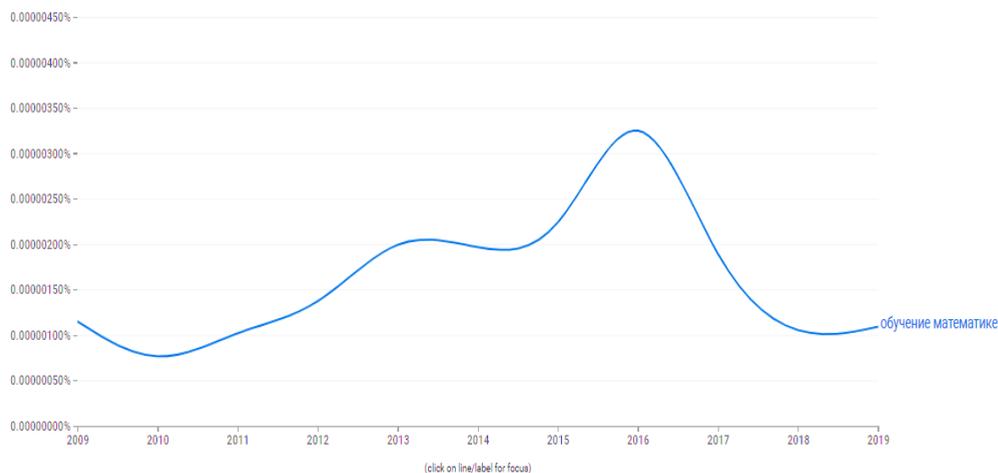


Рис. 4. Динамика лексики «обучение математике» в Google Books Ngram Viewer

«Обучение математике» имеет пик распространения в 2016 году (рис. 4).

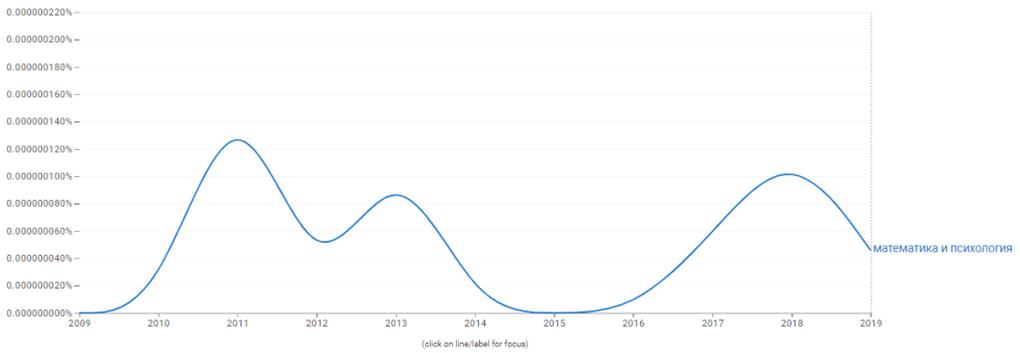


Рис. 5. Динамика лексемы «математика и психология» в Google Books Ngram Viewer

Частота употребления лексемы «математика и психология» была наиболее высокой в 2011 году и отсутствие употребления в 2015 (рис.5).

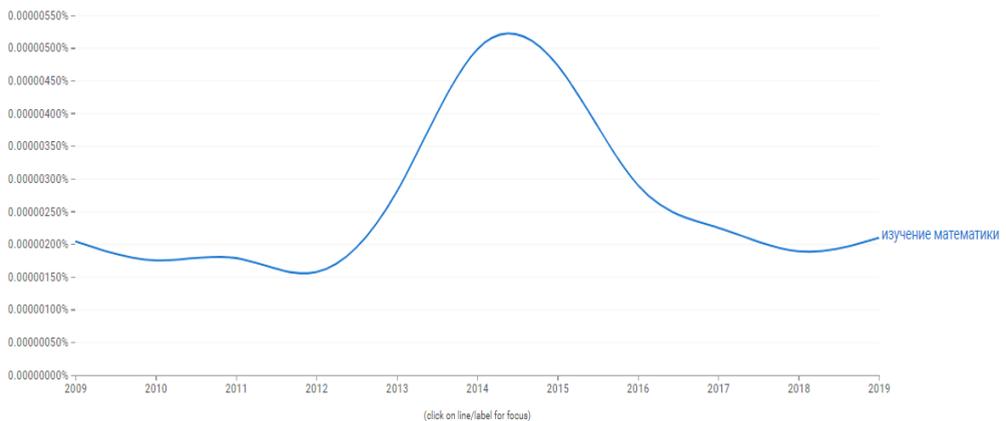


Рис. 6. Динамика лексем «успеваемость по математике», «математика в школе», «математика и психология» в Google Books Ngram Viewer

«Изучение математики» - данная лексема была особенно популярной в 2014-2015 годах (рис. 6).

Можно сделать вывод, что исследования в сфере изучения математики, представленные в Google Books Ngram Viewer через изучение лексем, не имеют выраженной единой тенденции. Неясно, от чего зависит их рост и падение. Можно предположить, что наличие грантов на исследование соответствующих направлений в определенные годы стимулирует их рост, а отсутствие финансирования – недостаток.

Результаты изучения публикаций об исследованиях психологических закономерностей изучения математики в eLibrary показали, что важность темы вступает

В противоречие с ее низкой актуализацией. Значимость изучения математики и изучения психолого-педагогических закономерностей обучения данному предмету явно требуют поддержки на разных уровнях и включения этих направлений в число приоритетных.

Список литературы

1. *Винобер А. В.* Введение в философские и психологические проблемы математики и системного анализа. Очерк четвертый // Биосферное хозяйство: теория и практика. – 2021. – № 3 (33). – С. 18–37.
2. *Винокурова А. А.* Применение элементов геймификации на уроках математики 6 класса (на примере изучения темы «Действия с десятичными дробями») // Преподавание предметов физико-математического цикла в современной школе: материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, посвященной памяти Народного Учителя СССР М. А. Алексеева (Якутск, 05–06 мая 2022 г.) / отв. ред. А. И. Голиков. – Ульяновск: Зебра, 2022. – С. 72–75.
3. *Горбов С. Ф.* Изучение действительных чисел на уроках математики в V–VI классах [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 1997. – Т. 2, № 1. – URL: https://psyjournals.ru/files/2503/psyedu_1997_n1_Gorbov.pdf (дата обращения: 15.08.2022).
4. *Денисевич К. В.* Эстетическое воспитание обучающихся в процессе изучения математики в средней школе // Педагогический профессионализм в современном образовании: сборник научных трудов XV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения выдающегося российского педагога Константина Дмитриевича Ушинского (Новосибирск, 21–22 февраля 2022 г.) / под ред. Е. В. Андриенко, Л. П. Жуйковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 326–328.
5. *Дербуш М. В.* Возможности использования занимательных задач в урочной и внеурочной деятельности по математике // Познание и деятельность: от прошлого к настоящему: материалы II Всероссийской междисциплинарной научной конференции (Омск, 03 декабря 2020 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2020. – С. 119–124.
6. *Карпузова Е. С.* Особенности использования занимательных задач на уроках математики в 5–6-х классах // Инновационные подходы к обучению математике в школе и вузе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 01–03 марта 2022 г.). – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2022. – С. 36–40.
7. *Кисельников И. В.* Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении иррациональных уравнений в школьном курсе математики // Современные проблемы математики и математического образования: сборник научных статей международной научной конференции: к 225-летию Герценовского университета (Санкт-Петербург, 04–06 июня 2022 г.) / под ред. В. В. Орлова, М. Я. Якубсона. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2022. – С. 85–89.
8. *Кислякова М. А.* Неуспеваемость учащихся по математике как психолого-педагогический феномен // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 200–211.
9. *Андриенко Е. В., Дахин А. Н., Майер Б. О., Яровая Е. А.* Математика как проектная культура педагогики // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 27 мая 2020 г.). – Казань, 2020. – С. 25–28.
10. *Миронова С. В., Хоза Э. С.* О развитии коммуникативных компетенций у школьников при обучении математике // Актуальные вопросы образования, науки и культуры в интересах устойчивого развития: сборник статей участников международной научно-практической конференции (Арзамас, 31 марта 2022 г.). – Арзамас, 2022. – С. 268–270.
11. *Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Ковас Ю. В.* Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью [Электронный ресурс] // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 34. – URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/636> (дата обращения: 25.07.2022).

12. *Перминов Е. А.* Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования. – Екатеринбург, 2013. – 286 с.

13. *Сергеева Л. А.* Специфика математического языка как фактор, влияющий на усвоение математического содержания обучающимися // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции (Саратов, 25–28 ноября 2020 г.). – Саратов, 2020. – С. 168–173.

14. *Филимонов В. А.* «Ненавижу математику!» или когнитивная инфраструктура против когнитивного иммунитета // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2015. – № 3. – С. 214–220.

УДК 159.9

ИЗУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКИ И САМОРАСКРЫТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Чернявская Валентина Станиславовна,

*д-р пед. наук, проф.,
проф. кафедры философии и юридической психологии,
Владивостокский государственный университет,
Владивосток, Россия,
e-mail: valstan13@mail.ru*

Дейкун Дарья Дмитриевна,

*магистрант направления «Психология»,
Владивостокский государственный университет,
Владивосток, Россия,
e-mail: deykun_de@mail.ru*

Аннотация. Раскрыты аргументы значимости изучения математики, а также метапредметных результатов в виде представлений о себе, сопряженных с самооценкой Я-концепции. Рассмотрены результаты качественного анализа различий состава Я-концепции – самоописаний, самораскрытия способностей как включенности в ее состав категорий способностей, смысловых коннотаций относительно изучения математики в двух контрастных группах с разными уровнями успеваемости по математике. Получены данные о значимости успеваемости по математике как показателе, отражающем развитие Я-концепции подростка.

Ключевые слова: Я-концепция, математика, успеваемость, подростки, самораскрытие способностей.

STUDYING MATHEMATICS AND SELF-DISCLOSURE OF STUDENTS' ABILITIES

Valentina S. Chernyavskaya,

*Dr. Sci. (Pedagogy), Prof.,
Prof. of the Department of Philosophy and Legal Psychology,
Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
e-mail: valstan13@mail.ru*

Darya D. Deikun,

*Master's Student of the Direction "Psychology",
Vladivostok State University, Vladivostok, Russia,
e-mail:deykun_de@mail.ru*

Abstract. The arguments of the importance of studying mathematics, as well as metasubject results in the form of self-concepts associated with self-esteem I-concepts are revealed. The results of a qualitative analysis of the differences in the composition of the Self-concept self-descriptions, self-disclosure of abilities, as the inclusion of categories of abilities in its composition, semantic connotations regarding the study of mathematics in two contrasting groups - with different levels of academic achievement in mathematics. The data on the importance of academic performance in mathematics as an indicator reflecting the development of the adolescent's Self-concept are obtained.

Keywords: I am a concept, mathematics, academic performance, teenagers, self-disclosure of abilities.

Значение математики для развития интеллекта человека отмечалось с давних времен, но для современного школьника, она остается трудной и редко является любимым предметом. Более того есть данные о том, что ее активно не любят современные молодые люди [4]. Анализ противоречий - с одной стороны - значимости, с другой - трудности - нуждается в изучении. Принцип единства аффекта и интеллекта, сформулированный Л.С. Выготским, контексте нашего исследования говорит о том, что за нелюбовью к математике следуют низкие показатели успеваемости по предметам математического цикла и наоборот [2].

Это нуждается в дополнительном изучении. Наиболее востребованным результатом обучения в современной школе являются компетенции, в том числе, как овладение методами получения знания. По этой причине показателем продуктивного обучения становится способность и готовность человека к самообразованию и саморазвитию. Такая готовность подразумевает позитивное представление о своих способностях. Это делает актуальной целью настоящего исследования, которая состоит в изучении показателей развития личности: Я-концепции, самораскрытия способностей у подростков с разными показателями успеваемости по математике.

Подростковый возраст является одним из самых сложных периодов в онтогенезе человека. В подростковом возрасте происходит очень важная перестройка сложившихся психологических структур, а также появляются новые образования и закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Для подросткового периода характерна активное развитие, что обусловлено социальными и возрастными характеристиками. Но математика редко обнаруживает себя как средство развития личности, по крайней мере нам не удалось найти современных доказательств. Переживание успешности в учебной деятельности по математике включает не только академическую успеваемость, но и те состояния которые отражают осмысленность учебной деятельности, удовлетворение в процессе

деятельности, открытие своих способностей. Главным результатом образования является ученик с его развитыми способностями и компетенциями. В педагогических исследованиях достаточно внимания динамике усвоения математических фактов и закономерностей. ФГОС транслирует как результат- метапредметные компетенции, которые как раз попадают в контекст жизненно значимых ресурсов школьника. Самым важным, на наш взгляд, среди них является то, как школьник узнает себя и овладевает своими способностями, возможностями, насколько расширяется динамика его представлений о себе.

От того, насколько точно обучающийся способен узнать себя, зависит, сможет ли он развиваться, выбирать профессию и добиваться успехов.

Самораскрытие способностей, как новообразование подросткового возраста- отражает не только образ себя, но, прежде всего- наличие внутреннего диалога личности с собой, в результате которого состав Я-концепции, как текста самоописания-обогащается категориями способностей. Конечно, наличие категорий способностей в самоописании может предшествовать изучению математики, может не зависеть от ее изучения, поэтому самораскрытие способностей подростков в данном случае рассматривается как феномен возрастной психологии.

Эмпирическое исследование проводилось в восьмых и девярых классах двух школ г. Владивостока (СШ 32 и СШ 65).

Использовался метод контрастных групп: общая выборка была разделена на две группы А и Б. Группа А – с высоким уровнем успеваемости, группа Б – с низким уровнем успеваемости.

В группу А вошли испытуемые с оценками за 1 и 2 четверть: 5,5; 5,4; 4,5.

В группу Б вошли испытуемые с оценками за 1 и 2 четверть: 2,2; 2,3; 3,2.

Данные об испытуемых по распределению академических показателей и их соотношение по половому признаку представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Испытуемые	Показатели успеваемости по математике			
	8 класс		9 класс	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Школа № 32 - Высокая успеваемость (А)	6	8	8	4
Школа № 32 Низкая успеваемость (Б)	11	7	10	7
Школа № 65 Высокая успеваемость (А)	7	9	7	5
Школа № 65 Низкая успеваемость (Б)	9	7	7	9

Исходя из данных представленных в Таблице 1, можно сделать вывод не только о численности выборки исследования, но и о том, что число юношей с высоким уровнем академической успеваемости по математике от 8 класса к 9 растет. Всего в группе оказалось 54 школьника – из группы А; 57- группы Б.

В исследовании использовались следующие методики: измерялся уровень академической успешности в области математики; контент-анализ эссе «математика для меня»; тест Куна-Макпартленда в адаптации Румянцевой.

Подросткам было предложено написать эссе на тему своих переживаний в процессе изучения математики. Проводился контент-анализ полученных текстов с позиции позитивных или негативных коннотаций и эмоционально окрашенных переживаний.

За единицу контент-анализа были приняты позитивные и негативные суждения о предмете математика в целом. Коннотация рассчитывалась исходя из количества слов относительно предмета математики. Данные представлены ниже (Таблица 2).

Таблица 2

**Количество позитивных и негативных коннотаций у учащихся
с разным уровнем успеваемости**

	Позитивные коннотации	Негативные коннотации
Группа А (54 ч)	75	98
Группа Б (57 ч)	32	168

Исходя из полученных данных представленных в таблице, мы видим, что обе группы испытывают больше негативных эмоциональных переживаний чем положительных в своих суждениях об изучении математики. Анализ эссе показал, что испытуемые группы А и Б испытывают больше негативных эмоциональных переживаний чем положительных в своих суждениях о предмете математика. Однако в группе Б число негативных коннотаций больше чем в группе А, а позитивных-меньше.

Основные трудности на уроке математики связаны, в первую очередь, с непониманием применения предмета в будущем, эмоциональными переживаниями отношений с учителем, которые, в итоге, опосредуют мотивацию и интерес к предмету, а также с пробелами в знаниях. Самые часто используемые слова в обеих группах: трудно, сложно, непонятно, запустил, тяжело, не понимаю, не вижу смысла, скучно.

В группе А больше школьников связывают изучение предмета математика с поступлением в вуз, колледж. Меньше 30% испытуемых в обеих группах заинтересованы в предмете как таковом и получают удовольствие в процессе обучения предмету математика. Мы можем сделать вывод о различиях в показателях группы А и Б. В группе А больше школьников связывают изучение предмета математики с поступлением в учебные заведения. Испытуемые из группы Б испытывают больше негативных эмоциональных переживаний по отношению к предмету математики чем в группе А.

Анализ самораскрытия способностей показал, что всего в группах А и Б лишь 13 человек в самоописании отразили свои способности. Это были способности: «творческий», «художник», а также ряд способностей, связанных со спортом.

В группе А оказалось 9 школьников с самораскрытием способностей, в группе Б- 4 человека. Ранее полученные исследовательские данные говорят о более высоком среднем количестве подростков с самораскрытием способностей [1, 5, 6].

Представим более детальные результаты исследования Я-концепции (таблица 3).

Таблица 3

Значения методики «Кто Я?» у учащихся с разным уровнем успешности по математике

Идентификационные характеристики	Группа А		Группа Б	
Социальное Я	17	31%	18	26%
Коммуникативное Я	5	9%	3	4%
Материальное Я	1	2%	0	0%
Физическое Я	2	4%	0	0%
Деятельное Я	16	29%	10	14%
Перспективное Я	6	11%	4	6%
Рефлексивное Я персональное	20	37%	14	20%
Рефлексивное Я глобальное	12	22%	12	17%

Результаты показали различия представлений о себе у подростков с разными уровнями успеваемости по математике. У испытуемых в группе А больше сформированы социальные представления, определенность по отношению к полу: прямое обозначение пола, сексуальная роль, учебно-профессиональная ролевая позиция, семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли, этническо-региональная идентичность, мировоззренческая идентичность, групповая принадлежность.

В группе А выше коммуникативное Я. У испытуемых в группе А больше сформированы показатели: восприятие себя членом группы друзей, особенности и оценка взаимодействия с людьми.

В группе А выше материальное Я, в группе Б оно не выражено. У испытуемых в группе А слабо сформированы, а у испытуемых группы абсолютно не сформированы показатели: оценка своей обеспеченности, отношение к материальным благам, отношение к внешней среде.

Физическое Я выше в группе А, в группе Б не выражено. У испытуемых в группе А слабо сформированы, а у испытуемых группы абсолютно не сформированы показатели: субъективное описание своих физических данных, внешности, фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения, пристрастия в еде.

В группе А выше деятельное Я. У испытуемых в группе А больше сформированы показатели: занятия, деятельность, интересы, увлечения, опыт, самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений

Перспективное Я также выше в группе А. У испытуемых в группе А больше сформированы показатели: профессиональная перспектива, семейная перспектива, коммуникативная перспектива, материальная перспектива, физическая перспектива, деятельностная перспектива, персональная перспектива, оценка стремлений.

Рефлексивное Я персональное тоже выше в группе А. У испытуемых в группе А больше сформированы показатели: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения, персональные характеристики, эмоциональное отношение к себе.

Рефлексивное Я глобальное также выше в группе А. У испытуемых в группе А больше сформированы показатели: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого.

Таким образом все показатели представлений о себе в группе А более благополучны по сравнению с группой Б.

Выводы. Наши результаты говорят о том, что можно сделать ряд выводов. Первый из которых состоит в том, что оценки по математике являются предикторами развития самораскрытия способностей, как представления себя в качестве умелого, способного человека. Я-концепция личности, как представление о себе сопряженное с самооценкой отражает не только существующее знание подростка о себе, но и перспективно относительно будущих успехов. Второй- полученные результаты говорят об успеваемости вообще: успешность изучения математики отражает интегральный показатель. Именно математика отражает успеваемость по всем образовательным областям. Второй вывод можно подтвердить результатами исследований В.Н. Дружинина, который показал, что лишь успешность по математике предопределяет уровень формального интеллекта: он обнаружил достоверные корреляции между разными типами интеллекта и успешностью лишь в области алгебры и геометрии [3].

Перспективы исследования видятся а) в детализации когнитивных и метакогнитивных составляющих успешности изучения математики у подростков, б) расширении выборки и включении статистических методов- корреляционного и факторного анализа для обеспечения валидности результатов; в) разработки и реализации программы развития когнитивных и метакогнитивных способностей подростков с низким уровнем успешности по математическим дисциплинам.

Список литературы

1. Аминов Н. А., Малахова В. Р., Чернявская В. С. Механизм самораскрытия способностей у подростков как фактор академической успешности // Сибирский психологический журнал. – 2021. – № 82. – С. 96–119. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/82/6>
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 576 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с.
4. Филимонов В. А. «Ненавижу математику!» или когнитивная инфраструктура против когнитивного иммунитета // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. – 2015. – № 3. – С. 214–220.
5. Чернявская В. С., Черемискина И. И., Осадчева И. И. Психолого-педагогические предикторы самораскрытия способностей в период ранней юности (на примере выборки старшеклассников) // Развитие человека в современном мире. – 2019. – № 4. – С. 24–33.

6. Chernyavskaya V. S., Cheremiskina I. I., Shibaev V. S. The Psychological Predictors for Self-Disclosure of High School Students' Abilities (E. G. Eleventh-Graders of Vladivostok School) // Proceedings of the International Scientific Conference "FarEastCon" (ISCFEC 2020). DOI <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.200312.400>

УДК 7(4)''13/20''

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НЕИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРАКТИК ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Шкор Лидия Александровна,
*канд. искусствоведения, доц.,
докторант кафедры музыкально-педагогического образования,
Белорусский государственный педагогический
университет им. Максима Танка,
Минск, Беларусь,
e-mail: lidia0366@gmail.com*

Аннотация. Рассматривается значение ревитализации неинституциональных практик полихудожественного образования в преодолении кризисных явлений пандемии. Обсуждаются способы разностороннего творческого развития человека в условиях цифровой среды. Анализируются способы подготовки будущих педагогов предметной области «Искусство» к работе в условиях цифровой среды и ревитализации неинституциональных практик полихудожественного образования.

Ключевые слова: полихудожественное образование, неинституциональные практики, цифровая среда, творчество, педагог.

PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF NON-INSTITUTIONAL PRACTICES OF POLYARTS EDUCATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Lidia A. Shkor,
*Cand. Sci. (Art Criticism), Assoc. Prof.,
Doctoral Student of the Department
of Musical and Pedagogical Education,
Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Belarus,
e-mail: lidia0366@gmail.com*

Abstract. The significance of the revitalization of non-institutional practices of polyartistic education (NPPE) in overcoming the crisis phenomena of the pandemic is considered. The ways of versatile creative development of a person in a digital environment are discussed. The ways of preparing future teachers of the subject area "Art" for work in the digital environment and in the NPPE are analyzed.

Keywords: polyart education, non-institutional practices, digital environment, creativity, teacher.

Пандемия 2019-2022 гг. и сопутствующие ей локдауны заставили социум переосмыслить человекообразующее значение образования и культуры, что актуализировало современный педагогический поиск путей, средств и способов поддержания устойчивого развития человека. Социально-антропологический вызов усилила пандемия, показав, что концепция VУКА-мира (непредсказуемого, неопределенного, неустойчивого, сложного) и сменяющая ее концепция VANI-мира (хрупкого, тревожного, нелинейного, неясного) усиливает дезадаптацию и дезориентацию человека перед массивом событий, мгновенно изменяющих его восприятие реальности. На запрос социума о соразмерных возможностях быстрого и продуктивного преодоления кризисных явлений в эмоциональной жизни человека, вынужденно «замкнутого» в пространство повседневности (требование самоизоляции), активно откликнулись педагоги-музыканты и педагоги-художники, предложив разнообразные варианты организации совместной творческой деятельности (онлайн-проекты «Диванный хор», «Изо-изоляция»; онлайн-залы «Читаем вместе», «Вечерние чтения» и т.д.). Педагогической области «Искусство» сумели принять, осмыслить, быстро и адекватно среагировать на глобальные социальные катаклизмы, помогая обществу освоить новые – цифровые – способы организации межличностной коммуникации, необходимые для поддержания процессов образования и культурного развития человека. Ревитализация педагогами предметной области «Искусство» неинституциональных практик полихудожественного образования (НППО) была призвана восполнить ощущаемый современным социумом дефицит в разностороннем творческом развитии человека наряду с потребностью в педагогически насыщенном позитивном общении, построенном на основе продуктивной совместной творческой деятельности, которая помогает сохранить духовное здоровье личности [1].

Целью данной статьи является теоретическое осмысление перспектив развития НППО в условиях цифровой среды.

В трудах Л. С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте», «Психология искусства» (и др.) подчеркивалось, что искусство жизненно необходимо человеку для его постоянного духовного развития; искусство является особым способом мышления человека в процессах чувственного познания мира (зрением, слухом, обонянием, осязанием и т.д.). С помощью языков искусства творчески одаренный человек способен раскрыть Другому свои эмоции, эстетические впечатления, особенности мировосприятия, выразив их в создаваемых литературных или музыкальных сочинениях, произведениях живописи. Жизненная сила искусства, его способность к осмыслению и выражению «общественных чувств» наряду с возможностью воздействовать на общественное сознание, снижая социальную напряженность через визуализацию проблем, волнующих людей (что указывал Л.С. Выготский в «Психологии искусства» еще в XX веке) [2], оказалась переосмыслена и заново оценена современным обществом во время всплесков пандемии (2019-2022 гг.).

Именно искусство стало «диалоговой площадкой», где выстраивалась общественная онлайн-коммуникация, соединяющая творческие усилия различных социальных групп для преодоления коммуникативного и эмоционального «голода» [8]. Педагогический потенциал искусства, о котором размышляли в своих трудах Л. С. Выготский, М. С. Каган, Ю. М. Лотман, Б. М. Неменский (и др.), оказался остро востребован обществом в момент пандемии как социокультурного кризиса, нарушившего привычный жизненный уклад каждого человека и ослабившего его сложившиеся социальные и профессиональные связи. Преодолевая эти негативные последствия, социум обратился к искусству как к сокровищнице человеческой мысли, которая, с опорой на педагогическую поддержку, сможет придать (в системе эстетических знаков) человеку содержательный смысл его повседневной творческой деятельности и выстроить новые продуктивные коммуникативные связи в цифровой среде [8].

В условиях активного развития экономики знаний и цифровой среды как постоянного «третьего окружения» человека (наряду с «первым окружением» – природой, «вторым» – культурой, о которых упоминал Ж.-Ж. Руссо) отмечается постоянная потребность человека в интеллектуальном, культурном, творческом совершенствовании (Б. М. Бим-Бад, А. Н. Джурицкий, Л. Р. Золотарева, Е. Ф. Командышко и др.) [3]. Реализовать эту потребность, опираясь на эмоциональную силу искусства, способен педагог, организуя процесс осознанного вхож-действия, со-переживания (О. А. Блох, Л. Б. Ермолаева-Томина, Н. И. Киященко, А. А. Мелик-Пашаев, А. В. Торхова и др.) [4; 5].

Искусство, являясь формой общественного сознания, призвано помочь человеку понять самого себя, обрести внутреннюю дения человека в мир культуры посредством со-творчества, со-целостность и выявить многообразие способов миропонимания (через художественные и музыкальные образы, искусство слова). В публикациях П. С. Гуревича [6], Л. К. Рахлевской, В. С. Стёпина, Э. Фромма (и др.) постоянно подчеркивалось мысль о том, что только человеку присуща потребность в самовыражении и самореализации, стремление к полноте жизни. Образование и культура – это ритмичные «вдохи» и «выдохи» человека (Е. П. Белозерцев, Е. В. Бондаревская, В. П. Зинченко, Е. Е. Несеянова, В. Ф. Сидоренко), которые дают возможность для его духовного роста и умозрительного восхождения к идеальной модели Ното. Только педагогика искусства, раскрывающая гуманистические основания культуры, по-прежнему тесно связана с эмоциональной жизнью человека, откликаясь на потребность в духовном саморазвитии. Ненасильственное преобразование субъекта ученичества основывается на педагогическом содействии, когда происходит «самопознание как открытие или переосмысление себя в новом образовательном пространстве (...), осознание себя в различных видах деятельности (...)» [7].

На принципиальной переоценке значения художественного образования в XXI веке настаивают М. Вайдлер, М. Каган, В. Б. Мелас, Л. Савенкова (и др.), т.к. культура остается единственным способом «человеческого существования» индивидуума в социуме. В художественной культуре, посредством языков искусств,

воплощаются и раскрываются нравственные императивы, духовные ценности, пренебрежение которыми ведет к дегуманизации общества. Культура и практические занятия искусством помогали человеку моделировать представления о собственном будущем, т.к. умозрительный образ будущего воссоздается языками искусства.

Неожиданным образом пандемия и вынужденная изоляция пробудили в обществе «культурный код», актуализировали философский поиск современного концепта Ното, способного продуктивно осуществлять свою деятельность в цифровом пространстве. В практике свободной и продуктивной творческой деятельности, опирающейся на достижения культуры, человек способен осознавать, предполагать и моделировать представления о своем ближайшем будущем. Различные онлайн-проекты (мастер-классы, блиц-курсы и т.д.) наглядно продемонстрировали, что в виртуальном социуме обнаруживают себя педагогические явления и образовательная среда, место и роль которой указывает не только на ревитализацию НППО, но и позволяет прогнозировать перспективы их развития.

Цифровые технологии позволили организовать дистанционное взаимодействие заинтересованных творческих онлайн-сообществ (например, в настоящее время среди русскоязычных участников проекта «Изо-изоляция» насчитывается свыше полумиллиона человек) [8]. Таким образом, в течении короткого периода времени цифровая среда оказалась «приспособлена» образовательные, культурные, творческие потребности широкого субъекта ученичества (т.е. участников различного возраста, которые приобщаются к миру культуры через подражательную творческую деятельность).

Современные виртуальные творческие сообщества тяготеют к открытости, вызванной стремлением перенять друг у друга творческий опыт, способы создания и последующей презентации творческих продуктов. Отметим, что многие из них сопровождались устными или текстовыми пояснениями процессов создания, описанием эмоций, что еще раз подчеркивает терапевтическое значение творческой деятельности для индивидуума. Осознание человеком своих эмоций в процессе их вербализации является своеобразной ситуативной рефлексией, выявляющей причину, по которой избранный живописный образ оказался в эмоциональном резонансе с мироощущением человека.

Современные цифровые технологии оказались способны создать глобальное виртуальное пространство, но обеспечить в нем трансляцию и общественное функционирование ценностных ориентиров способен исключительно человек, обладающий педагогическими компетенциями и творческими способностями, готовый к командной работе, умеющий принять индивидуальность каждого ее участника и направить на достижение общей цели – педагогическую поддержку человеческого начала в человеке средствами искусства. Действительно, современные цифровые технологии предложили человеку веер возможностей как для организации творческой деятельности, так и для получения дополнительного образования (вебинары, практикумы, курсы и т. д.) [9]; однако только человек, а не информационные технологии, может создать культурную среду, в которой он может жить и развиваться, обеспечивая собственное устойчивое развитие и устойчивое развитие

общества. Именно поэтому дальнейшее развитие НППО в условиях цифровой среды можно считать перспективным, т.е. востребованным у широкого субъекта ученичества.

Отсюда возникает необходимость совершенствования подготовки преподавателей предметной области «Искусства» с учетом дальнейшего развития НППО. Несмотря на техногенный путь развития цивилизации, педагогика искусства доказала свою востребованность в широком социальном контексте, закрепив в массовом сознании понимание, что постижение искусства – это интересное и внутренне обогащающее человека занятие, помогающее ему установить контакт с самим собой и с социумом. Осознанное саморазвитие раскрывает личностный потенциал человека, помогая ему преодолеть тревогу перед собственным будущим, построить понятные варианты возможного «образа будущего», найти соразмерные способы поддержания собственной продуктивности и витальности.

Многочисленными примерами своей деятельности в условиях НППО педагоги-практики обозначили и доказали назревшую необходимость модернизации подготовки будущих педагогов предметной области «Искусство» в системе высшего образования. В подготовке молодых педагогов к профессиональной деятельности необходимо учитывать социокультурные запросы, связанные с институциональным и неинституциональным образованием, состоявшиеся парадигмальные сдвиги в образовании, цифровизацию процессов обучения, ревитализацию НППО. Современному педагогу предметной области «Искусство» необходимо быть специалистом, обладающим широким спектром компетенций, жесткими профессиональными, мягкими надпрофессиональными и цифровыми навыками, а также навыками интегрирования основных языков искусства. Комплекс перечисленных навыков будет необходим современному педагогу для организации творческих офлайн и онлайн проектов у заинтересованной аудитории, в т.ч. в условиях НППО.

Активное использование цифровых технологий в творческой деятельности человека уже является реалиями времени, которые влияют на подготовку педагогов предметной области «Искусство» в системе высшего образования Республики Беларусь. Современные студенты являются представителями «цифрового поколения» (DigitalNatives), для которого цифровая среда является привычным окружением. Следовательно, на социальный заказ общества на появление педагога новой формации (в предметной области «Искусство»), уверенно соединяющего в своей профессиональной деятельности пространство художественной культуры (второе окружение человека) и цифровое пространство (третье окружение) может быть удовлетворен посредством модернизации подготовки студентов-музыкантов и студентов-художников на первой ступени высшего образования. Обновление модели подготовки педагогов предметной области «Искусство» связано с включением полихудожественного подхода в образовательный процесс и требует внесения дополнений в учебные программы по дисциплинам «Методика музыкального воспитания», «Музыкальный инструмент», «Музыкальный инструмент и методика преподавания», «Организация творческих проектов в школе» (первая ступень высшего образования).

В процессе современной подготовки будущих педагогов предметной области «Искусство» в системе высшего образования необходимо:

– использовать возможности цифровой среды для установления связей теории педагогической деятельности с ее практикой, в т.ч. в условиях НППО;

– выявить творческий и организаторский потенциал каждого студента в контексте профессиональной подготовки к работе в условиях цифровой среды и НППО;

– оказать педагогическое содействие в освоении студентами современных методов обучения (онлайн-обучения, совместного преподавания), образовательных платформ, приложений и т.д.;

– предоставить возможности в развитии навыков сотрудничества с широким субъектом ученичества посредством организации новых видов студенческих практик (включая инклюзию, университеты третьего возраста, цифровые образовательные каналы, научные лавки и т.д.).

Развитие НППО в условиях цифровой среды повышает профессиональную востребованность педагогов предметной области «Искусство». В связи с растущей популярностью модели личностно ориентированного образования появилась востребованность организаций в условиях НППО: краткосрочных тематических творческих онлайн-проектов с лицами «третьего возраста»; онлайн-занятий с учащимися с ОВЗ; педагогическим содействием творческому развитию учащихся в рамках инклюзии.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – СПб.: Азбука, 2018. – 448 с.
2. *Гуревич П. С.* Проблема целостности человека. – М.: Институт философии РАН, 2004. – 178 с.
3. *Командышко Е. Ф.* Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход: монография. – М.: Институт художественного образования РАО, 2011. – 292 с.
4. *Мелик-Пашаев А. А.* О состоянии и возможностях художественного образования // Искусство в школе. – 2008. – № 1. – С. 4–9.
5. *Санжарова О., Зайцева А., Кигель М.* Изоляция. – М.: АСТ, 2021. – 224 с.
6. *Торхова А. В.* Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография. – М.: Изд. МГОПУ, 2005. – 225 с.
7. *Торхова А. В.* Модернизация подготовки будущих педагогов к усилению воспитательного потенциала образовательного процесса // Научные труды РИВШ: Исторические и психолого-педагогические науки. – 2022. – Вып. 22. – Ч. 4. – С. 208–214.
8. *Шкор Л. А.* Детерминанты ревитализации неинституциональных практик полихудожественного образования в XXI веке // Педагогическая наука и образование. – 2022. – № 2. – С. 66–71.
9. *Pasquale F.* New Laws of Robotics. Defending Human Expertise in the Age of AI. – Harvard: Belknap Press, 2020. – 344 p.

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ У ЛЮДЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ

Хузеева Гузелия Рифкатовна,
*канд. психол. наук, доц. кафедры возрастной психологии,
Московский педагогический государственный университет,
Москва, Россия,
e-mail: guzeliya.h@yandex.ru*

Аннотация. В статье уточняются некоторые особенности коммуникативного и личностного профиля психологов и программистов, а также рассматриваются возрастные аспекты становления профессиональной идентичности представителей разных профессий. Обнаружено, что психологи и программисты значительно различаются по показателям эмпатии, а также по показателям стратегии избегания социальных контактов. Анализ возрастных особенностей психологов и программистов показал, что психологи 20–29 лет отличаются высоким уровнем социального регулирования по сравнению с группой психологов 30–45 лет, а у программистов 30–45 лет более выражена интроверсия, чем в группе программистов 20–29 лет. Выявлено, что возрастные особенности могут опосредовать некоторые изменения в сфере личностных и коммуникативных характеристик, связанных с характером профессиональной деятельности человека.

Ключевые слова: профессиональная сфера, психологи, программисты, особенности личности.

FEATURES OF THE PERSONAL AND COMMUNICATION SPHERE IN PEOPLE OF VARIOUS PROFESSIONS

Guzeliya R. Khuzeeva,
*Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof.
of the Department of Developmental Psychology,
Moscow Pedagogical State University,
Moscow, Russia,
e-mail: guzeliya.h@yandex.ru*

Abstract. This article clarifies some features of the communicative and personal profile of psychologists and programmers, and also considers some age aspects of the formation of professional identity of representatives of different professions. It was found that psychologists and programmers differ significantly in terms of empathy, as well as in terms of the strategy of avoiding social contacts. A comparative analysis of the age characteristics of psychologists and programmers showed that psychologists aged 20–29 have a high level of social regulation, compared with a group of psychologists aged 30–45. Programmers aged 30–45 have more pronounced introversion than in the group of programmers aged 20–29. It was revealed that age-related features can mediate some changes in the sphere of personal and communicative characteristics associated with the nature of a person's professional activity.

Keywords: professional sphere, psychologists, programmers, personality traits.

Развитие личности и успешность социализации в период взрослости в современном обществе во многом определяется успешностью в сфере профессиональной деятельности. Многие исследователи отмечают, что успех и удовлетворенность в профессии определяется степенью соответствия личностного профиля требованиям, предъявляемым к профессии. Существует множество классификаций профессиональной деятельности, наиболее традиционной из которых является выделение следующих профессиональных сфер: «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – природа», «человек-художественный образ», «человек-человек». Так, Холланд (Holland J.L.) в своей теории профессионального типа личности обнаруживает взаимосвязь совместимости личности с определенной профессиональной средой [2].

Целью данного исследования стало изучение особенностей личности у представителей профессий в сфере «человек – человек», «человек – техника». Предметом исследования стало изучение таких параметров личности как уровень эмпатии, уровень социальной тревожности, особенности социальных регуляторов поведения и черт личности у психологов и программистов.

Исследование включало в себя два этапа. Первый этап исследования был направлен на выявление и сравнительный анализ особенностей личностной и коммуникативной сферы у психологов и программистов.

Второй этап исследования был направлен на определение особенностей личностной и коммуникативной сферы у программистов и психологов разных возрастных групп (20–29 лет и 30–45 лет).

Гипотеза исследования заключалась в том, что представители различных профессий («человек – человек», «человек – техника») значительно различаются некоторыми особенностями личностной и коммуникативной сферы.

Также, можно предположить, что в пространстве реализации профессиональной деятельности возрастные характеристики оказывают опосредованное влияние на некоторые особенности личностного профиля взрослого человека.

Методики исследования:

1. Методика «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян и Н. Эпштейн).

Цель: определение уровня эмпатии в условиях социального взаимодействия.

2. Методика «Шкала социальной тревожности Либовица» [3].

Цель: определение уровня социальной тревожности в условиях социальных взаимодействий.

3. Методика «Измерения чувств вины и стыда TOSCA» (Дж. П. Тангней) [4].

Цель: измерение чувства вины и стыда в условиях социального взаимодействия.

4. Личностный опросник Айзенка EPI

Цель: определение экстраверсии-интроверсии, уровня нейротизма.

Статистические методы: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, расчет критерия U-Манна-Уитни.

Описание выборки:

Выборка исследования составила группу из 70 человек в возрасте от 21 до 45 лет (зрелый период). Из них 38 программистов (в возрасте 20–29 лет – 25 человек, в возрасте 30–45 лет – 13 человек) и 32 психолога (в возрасте 20–29 лет – 13 человек, в возрасте 30–45 лет – 19 человек).

В результате исследования были получены следующие результаты.

Личностный профиль психологов отличается преобладанием высокого уровня эмпатии (у 74 % выборки), низким уровнем социальной тревожности и нейротизма, средним уровнем чувства вины и стыда, равномерным распределением выборки по критерию интроверсии-экстраверсии.

Личностная и коммуникативная сфера программистов отличается преобладанием среднего уровня эмпатии (87 %), средними значениями социальной тревожности и нейротизма, средними показателями чувства вины и стыда и равномерным распределением выборки по интроверсии-экстраверсии.

Было обнаружено, что люди различных профессий значимо (по критерию Манна-Уитни) не различаются по выраженности проявлений экстраверсии-интроверсии, уровню социальной тревожности, выраженности чувства вины и стыда, показателям эмоциональной устойчивости. Общим является и то, что уровень социальной тревожности положительно коррелирует с такими особенностями как уровень стыда, выраженность интроверсии (0,427**), уровень нейротизма (0,373**), выраженность стратегии избегания социальных ситуаций взаимодействия (0,881**). Можно предположить, что в целом, уровень социальной тревожности не взаимосвязан с характером профессиональной деятельности или возрастом, а является индивидуальной характеристикой личности человека.

Психологи и программисты значимо различаются по показателям уровня эмпатии. У психологов отмечается более высокий уровень эмпатии. Также, было обнаружено, что у программистов более выражена стратегия избегания социальных ситуаций взаимодействия, чем у психологов (по критерию Манна-Уитни). Данные результаты могут быть обусловлены требованиями к личностным качествам психолога. В частности, Шнейдер Л.Б., Сидоренко Е.В., Хрящева Н.Ю. выделяют эмпатию как базовое качество, которым должен обладать психолог, наряду с такими качествами как открытость, духовность, наблюдательность, креативность, саморегуляция, умение слушать и др. [5]. В качестве характеристик профессиональной идентичности программистов часто отмечают такие черты как упорство, самодостаточность, интровертированность. Войскунский А.Е., Бабаева Ю.Д. отмечают, что работа, связанная с информационными технологиями может выступать как альтернатива социальной реальности [1].

Изучение особенностей личности программистов и психологов разных возрастов позволило предположить, что возрастные особенности могут опосредовать некоторые изменения личностных и коммуникативных характеристик, связанных с характером профессиональной деятельности человека. Сравнительный анализ показателей эмпатии, социальной тревожности, выраженности чувства вины и стыда

у людей двух возрастных групп (20–29 лет и 30–45 лет), независимо от профессии, значимых различий не выявил.

При этом, сравнение личностных характеристик психологов разных возрастов показало, что уровень эмпатии значимо не различается у психологов разного возраста, при этом значимые различия (по критерию Манна-Уитни) были обнаружены по параметрам выраженности чувства вины и стыда. Показатели выраженности социальных регуляторов поведения (чувство вины и чувство стыда) выше в группе психологов 20–29 лет. Можно предположить, что данные результаты обусловлены повышенными требованиями к профессиональной деятельности психологов в сфере общения и взаимодействия с другими людьми, что вызывает у молодых специалистов повышенный уровень самоконтроля и регуляции сферы профессионального общения для поддержания и формирования положительной профессиональной идентичности. У программистов данных изменений по показателям чувства вины и стыда в разных возрастных группах не наблюдается.

Программисты разного возраста значимо не различаются по выраженности тенденции избегания ситуаций социального взаимодействия. По данному показателю были обнаружены значимые различия с группой психологов. Выявлено, что программисты двух возрастных групп (20–29 лет и 30–45 лет) значимо различаются по параметрам интроверсии. В группе 30–45 лет показатели интроверсии выше. Так как темперамент относится к психодинамическим характеристикам, данный результат требует более тщательного исследования. Полученные результаты могут быть связаны с изменениями требований к профессии программиста, увеличением требований к коммуникативной компетентности специалиста, способности достигать результата в командной работе. Исходя из полученных результатов, можно предположить, что возрастные особенности могут определять некоторые особенности личностной и коммуникативной сферы, связанные с профессиональной деятельностью, связанные с индивидуальным стилем деятельности. В частности, взаимосвязь возрастных особенностей и специфики деятельности могут определять стилевые характеристики и динамику становления профессиональной идентичности и реализации профессиональной деятельности. Данные результаты можно рассматривать на уровне выявленных тенденций, что требует дальнейшего, более глубокого исследования.

Таким образом, в целом, представители различных профессий значимо различаются некоторыми особенностями личностной и коммуникативной сферы независимо от возраста. При этом, можно предположить, что в пространстве реализации профессиональной деятельности возрастные характеристики могут оказывать опосредованное влияние на некоторые особенности личностного профиля.

Список литературы

1. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. – 1998. – Т.19, № 1. – С. 89–100.
2. Головей Л. А., Данилова М. В., Рыкман Л. В. Профориентационное консультирование. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2015.

3. Григорьева И. В., Ениколопов С. Н. Апробация опросников «Шкала социальной тревожности Либовица» и «Шкала страха негативной оценки (краткая версия)» // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 1 (21). – С. 31–44.

4. Макагон И. К., Ениколопов С. Н. Апробация методики измерения чувства вины и стыда // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2015. – Т. 8, № 1. – С. 6–20.

5. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во МПСУ, 2007.

РАЗДЕЛ 2

ПАМЯТИ ЖАННЫ МАРКОВНЫ ГЛОЗМАН



Глозман Жанна Марковна (28.12.1940 – 04.03.2022, Москва) – психолог и лингвист. Кандидат психологических наук (1974), доктор психологических наук (2000), профессор (2002), Заслуженный научный сотрудник Московского университета (2001), ведущий научный сотрудник лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, с 2000 г. научный руководитель Научно-исследовательского Центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия. Окончила Московский Лингвистический Университет (1963) по специальности «общее языкознание» и факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (кафедра нейро- и патопсихологии) (1970).

Научная деятельность Ж.М. Глозман получила *международное признание*: она избрана действительным членом Нью-Йоркской Академии Наук, членом Интернационального Комитета Международной Нейропсихиатрической Ассоциации и Научно-консультативного Совета Американского Биографического Института, почетным членом Польского общества нейропсихологов. Она также является членом редколлегии

международных журналов “International Journal of Contemporary NeuroScience”, East European Journal of Psycholinguistics, Annales of the University of Maria Curie-Sklodowska in Lublin, sec. J, Pedagogia – Psychologia и “ActaNeuropsychologica”.

Биография Ж.М. Глозман напечатана в 14 издании “Кто есть кто в мире”, (1997), в книге “2000 выдающихся людей 20 столетия” (1998), в книге “Известные Русские” (1999), в 6-м и 9-м издании “Кто есть кто в науке и технике” (2001 и 2006), в книге “2000 выдающихся ученых 21 столетия”(2004), в биографическом словаре «Московский Университет в женских лицах» (2004), в «Энциклопедии Московского университета, Факультет психологии, Биографический словарь (2006)», в Энциклопедическом словаре «Психология Общения» (2011, 2015).

Она награждена медалью «Ветеран труда» (1994), медалью Краковской Академии реабилитации (1994), почетным знаком «850-летие Москвы» (1997), почетным знаком «250-летие МГУ» (2005), премией Выготского от Португальского Института Выготского (2010); медалью Челпанова (2014); званием The architect of Polish Neuropsychology (2017); профессиональной премией «Золотая Психея» (2018), Национальной общественной премией «Гармония» (2021).

Ж.М. Глозман – автор и соавтор более 500 научных работ, в том числе 43 монографий, сборников и учебных пособий. *Основные публикации:*

- Аграмматизм при афазии (в соавторстве). М.: Изд-во МГУ, 1978;
- Социально-психологический аспект реабилитации больных с афазией (в соавторстве). М.: Изд-во МГУ, 1980;
- Личность и нарушения общения. М.: Изд-во МГУ, 1987;
- Количественная оценка данных нейропсихологического обследования. М. Изд-во Центра Лечебной педагогики. 1999;
- Общение и здоровье личности. - М.: Академия, 2002; второе дополненное издание М.: Юрайт, 2017.
- Communication Disorders and Personality. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2004;
- Игровые методы коррекции трудностей обучения в школе (в соавторстве). М.: Творческий Центр Сфера, 2006;
- Нейропсихологическая диагностика дошкольников (в соавторстве). М.: Изд-во Питер, 2006, второе дополненное издание М.: Gbnt, 2008.
- A Avaliaçao Quantitativa dos Dados da Investigaçao Neuropsicologica. Sao Paulo: Edizaо I.P.A.F., 2006.
- Нейропсихология детского возраста. М.: Академия, 2009, второе дополненное издание М.: Юрайт, 2017.
- Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012
- Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. (в соавторстве) М.: Смысл, 2013, 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Смысл, 2018
- Developmental neuropsychology. London – New York: Psychology Press – Taylor and Francis group, 2013

- A prática neuropsicológica fundamentada em Lúria e Vygotsky: Avaliação, habilitação e reabilitação. São Paulo: Memnon, 2014
- Glózman J. Avaliação Neuropsicológica Luriana. São Paulo: Cinapsi 2017
- Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children / D. G. Nemeth, J. Glózman (eds). L.: Academic press, 2020.

НЕЗАМЕНИМАЯ: АССОЛЬ РОМАНТИЧЕСКОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ
(Памяти Жанны Марковны Глоzman)

Асмолов Александр Григорьевич,
д-р психол. наук, проф., академик РАО, зав. кафедрой психологии личности
факультета психологии, Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова;
научн. руководитель Школы антропологии будущего, Российская акаде-
мия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации,
Москва, Россия,
e-mail: agas@mail.ru

Несколько месяцев тому назад утром меня пробудил звонок моей близкой коллеги, нейропсихолога и нейролингвиста Татьяны Ахутиной: «Саша! Ты помнишь, что в этом 2022 году исполняется ровно 120 лет со дня рождения Александра Романовича...».

В воздухе повисла пауза...

«А кто же этим событием занимается?»

«Да, пожалуй, никто...ведь ты же знаешь, что Жанны больше нет...»

Этот краткий трагичный разговор приоткрывает многие смыслы нашей жизни.

Больше нет Жанны. Нет Жанны. И нас всех стало меньше. И время остановилось...

Нет Жанны с ее кипучей неумной энергией, способной поднять даже спящего и побудить его творить разные дела во имя психологии.

С болью осознаешь, что без Жанны рискует прерваться смысловая связь самых различных учеников и соратников Александра Романовича Лурия в разных уголках мира. Да и связь школы Выготского в целом.

Нет Жанны, и ежедневные встречи 5 февраля в доме Алексея Николаевича Леонтьева – вначале вместе с Алексеем Алексеевичем Леонтьевым, а затем с Димой Леонтьевым и его женой гештальт-психологом Леной Калитиевской – обеднеют без рассказов Жанны о нежной дружбе А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии (5 февраля 2003 года- день рождения А.Н. Леонтьева).

Нет Жанны, и неведомо как далее будет выходить и жить созданный ею эстетичный международный Луриевский журнал, сам выход которого в наши годы исторического беспамятства стал чудом.

Нет Жанны... и с бездонной горечью вспоминаешь ее миссию и личностный смысл в жизни многих и многих из нас, объединяемых любовью к Льву Выготскому и его школе. Этот личностный смысл передается всего лишь одним словом, словом-символом: НЕЗАМЕНИМАЯ.

Моя первая встреча с Жанной произошла в 1968 году на 2 курсе вечернего отделения молодого еще тогда факультета психологии МГУ.

Наш небольшой курс собрал необычных людей, которые, получив в разных вузах разное образование, и даже, как Жанна, закончив их, поняли, что психология для них – это не только манящая профессия, но и судьба. Среди племени выбравших психологию как свой жизненный путь были такие «вечерники» как Сергей Ениколопов, Николай Веракса, Евгения Шехтер, Елена Орлова (в будущем – нейропсихолог Елена Ениколопова), Ия Карлинская и др. Среди нас была и обладающая полноценным лингвистическим образованием Жанна Марковна Глозман. За ее спиной был Институт иностранных языков имени Мориса Тореза.

Жанна пришла в психологию по приглашению А.Р. Лурии. И этим все сказано! Любовь к Александру Романовичу как к мастеру в булгаковском смысле слова как фантастической необузданной личности Жанна пронесла через всю свою жизнь. Они, Жанна и Александр Романович, были даже схожи своей нетерпеливостью, стремительностью, поразительным желанием не только догнать, но и обогнать свое время. И им это удалось.

Преданность Делу Лурии и любовь к личности Александра Романовича превратили личную и профессиональную биографию Жанны Глозман в продолжение дела Лурии и как культурно-исторического психолога, и как нейропсихолога, и как нейролингвиста, и как классика восстановительного обучения и воспитания при различных нарушениях высших психических функций.

Остановлюсь лишь на одном из событий в потоке творчества Жанны, которое мне особенно близко. Продолжая дело Лурии, Жанна создала совместно с Любовью Семеновной Цветковой, Антониной Цыганок, Татьяной Ахутиной и их коллегами по лаборатории нейропсихологии такое самобытное направление как детская нейропсихология.

Это направление родилось в лаборатории нейропсихологии, созданной по инициативе А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой на базе Клиники нервных болезней Первого медицинского института на улице Россолимо. Я о творческом коллективе этой лаборатории – поразительного сообщества профессионалов, занимающихся прежде всего нейропсихологической диагностикой при различных поражениях мозга и восстановлением речи при афазии (одна из ключевых исследовательских программ А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой), – знаю не по наслышке. В этой лаборатории вместе с Жанной, Тоней Цыганок и другими людьми работала моя жена Женя Фейгенберг. Придя в коллектив из общей психологии, она постоянно чувствовала нежную поддержку Натальи Полонской, Натальи Пылаевой и, конечно, Жанны Глозман. И именно в лурьевско-цветковской лаборатории нейропсихологии на улице Россолимо родилась детская нейропсихология.

Детская нейропсихология вошла в практику психологической помощи детям под разными именами: школьная нейропсихология, генетическая нейропсихология. Но какие бы не выделялись смысловые акценты при характеристике этого направления за школьной психологией всегда проступали идеи культурно-деятельностной психологии Льва Семеновича Выготского, Александра Романовича Лурии, Алексея Николаевича Леонтьева и Александра Владимировича Запорожца.

О многих людях, особенно о детях, которым вернула возможности коммуникации с миром Жанна и ее соратники, мне так бы и хотелось написать книгу – «Люди, обретшие общение» – в стиле романтической психологии Александра Романовича Лурия и его друга известного невролога и нейропсихолога Оливера Сакса. Заметьте, книгу именно о восстановлении межличностного общения с другими людьми, а не только о преодолении тех или иных нарушений речи. Именно восстановление общения было фокусом внимания Жанны Глозман и уже нескольких поколений ее талантливых учеников и последователей.

Помню, как однажды ночью перед самой защитой докторской диссертации Жанны Марковны Глозман мне позвонил пытливый и по-детски ревнивый ко всему, что выходило не из-под его крыла, мэтр нейрореабилитации, яркий организатор науки Виктор Маркович Шкловский (нам обоим довелось быть оппонентами на защите докторской диссертации Жанны Марковны Глозман). Он спросил: «А почему Жанна забывает о восстановлении речи и так сфокусировалась именно на процессах общения? Ты считаешь, что это правильно?» Спорить, особенно ночью перед защитой с Виктором Марковичем было весьма непросто. И я лаконично отпарировал: «Жанна делает то, о чем мечтал Лурия. Она занимается именно нарушением общения личности, а не только отдельных познавательных функций». И услышал от Шкловского удовлетворенный ответ: «Ну, если ее так просил Александр Романович, тогда пусть действует».

Докторская защита Жанны Марковны Глозман прошла без сучка, без задоринки. Но приведенный случай демонстрирует, что имя Лурия имело магическую, а порой защитную силу для его учеников и соратников. И среди них для Жанны – НЕЗАМЕНИМОЙ Жанны Марковны Глозман – нейропсихолога, нейролингвиста, организатора школьной и детской нейропсихологической службы.

Жанна никогда не выживала в этом мире. Она всегда жила. Даже когда тяжелая болезнь на долгие годы сковала ее фонтанирующую спонтанность, она действовала. Не плакала, не роптала на судьбу, а действовала и вдохновляла нас действовать не только до самых последних дней своей жизни, но и в наше время.

Опять о личном. Именно Жанна вдохновила меня и Марию Фаликман на отчаянную попытку поиска связи между, казалось бы, несвязуемыми реалиями – нейропсихологией и экзистенциальной психологией личности.

По просьбе Жанны (а Жанне, по определению, невозможно было отказать) мы с Марией Фаликман решили выступить на нескольких организуемых Жанной конференциях и съездах с докладами по теме: «Экзистенциальная нейропсихология как романтическая наука и гуманистическая практика развития личности». И нет слов, насколько мы благодарны Жанне за то вдохновение, которое позволило нам увидеть новые смысловые горизонты психологии и исцеляющего экзистенциализма.

На первом слайде нашей презентации было изображение героини романа Александра Грина «Алые паруса» девушки по имени Ассоль. Ассоль стоит и ждет принца на корабле под алыми парусами. Для меня Жанна Глозман – Ассоль романтической психологии, которая дождалась своего принца – Александра Романовича Лурия. И имя ее – НЕЗАМЕНИМАЯ.

Незаменимая на звездном небе нашей психологии и жизни.

ЭТАЛОН ЛИЧНОСТИ

Леонтьев Дмитрий Алексеевич,
*д-р психол. наук, проф., проф. факультета психологии,
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова;
зав. международной лаборатории позитивной психологии личности
и мотивации, Высшая школа экономики,
Москва, Россия,
e-mail: dmleont@gmail.com*

Жанна Марковна была другом нашей семьи. В полном смысле слова. Когда возникали какие-то проблемы, и вставал вопрос, кто может помочь, она была первым человеком, который приходил на ум. Так получилось как-то постепенно, само – я не помню ее в моем детстве, но очень хорошо помню в последние годы. И я не один такой – хорошо знаю, насколько многим людям она помогала, являя образец благородства и бескорыстия.

Она во многом задавала нам ориентир – как жить, служила примером и образцом. Жить – трудное искусство, которое дается не каждому, о чем нам напоминают многие просветленные люди – от евангелистов до Эриха Фромма и Джима Бьюджентала. Жанна Марковна была – да и остается – наглядным пособием по этому искусству. Самое трудное в жизни – совмещать способность быть в настоящем и двигаться в будущее, нести свои подарки тем, кто придет после. Жанна Марковна владела этим искусством виртуозно, не откладывая ни настоящего, ни будущего.

Я не знаю, можно ли говорить об эталоне личности, и как его описать. Может быть, просто показать на Жанну Марковну.

ПАМЯТИ ЖАННЫ МАРКОВНЫ ГЛОЗМАН

Братусь Борис Сергеевич,
*д-р психол. наук, проф., член-корр. РАО, проф. факультета психологии,
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова;
науч. руководитель факультета психологии,
Российский православный университет св. Иоанна Богослова,
Москва, Россия,
e-mail: boris.bratus@gmail.com*

Жанна Марковна Глозман вспоминается как разнообразие проявлений и отражений любви. О своих родителях она написала большую книгу (2015) «Нам судьба обязана счастьем» с подзаголовком «Любовный роман в письмах и стихах». Книгу предваряет посвящение «моему любимому внуку Натану Глозман», а завершает снимок семейной могилы в Израиле с подписью: «Там же обрету покой и я».

Жизнь Жанны Марковны пришлась в основном на двадцатый век с его чудовищными войнами и концентрационными лагерями. Век, который словно бы задался уничтожить все человеческое в человеке. «Я устал от двадцатого века, / От его окровавленных рек. / И не надо мне прав человека, / Я давно уже не человек». Так писал поэт, ровесник века, и имел на то слишком много оснований. Были подобные основания и у Жанны Марковны, но вопреки им, она всю жизнь строила пространство любви, света, доброжелательства, по сути, к любому, с кем ее связывала жизнь и общение, будь то коллега по университету, родственник, знакомый, пациент в клинике и др. Это доброжелательство оказывалось всегда действенным – она до конца жизни активно участвовала в научных и практических семинарах и конференциях по всему миру, организовывала помощь больным, учила студентов...

Когда уходят такие люди, то невольно спрашиваешь, кто же их может заменить? И понимаешь – никто. Но пространство добра и любви, созиданию которого они посвятили свою жизнь, остается и нуждается в поддержке. А значит, в него можно войти и его продолжить, с благодарностью вспоминая тех, кто его сохранил и оставил нам подвигом своей жизни.

JANNA GLOZMAN: A WOMAN PASSIONATE ABOUT SCIENCE, ART, PEOPLE, AND LIFE

Joaquim Quintino-Aires,

PhD, Clinical Psychologist, Prof. of Neuropsychology,

Director of the Vygotsky Institute,

Lisbon, Portugal,

e-mail: quintino.aires@gmail.com

I met Professor Janna Gluzman in Montreal, Canada, in 1996. Initially, my desire to learn more about Luria's neuropsychology and his deep knowledge and passion for the theory of the great neuropsychologist joined us. We were at the Congress of the International Union of Scientific Psychology. As is usual, there is always time for some social visits, which allowed us to have some extra scientific socializing. As everyone who knew her knows, the admiration she caused us was immediate. Her intelligence, her culture, her mastery of history and the various forms of art, a woman of humor that did not leave us indifferent. I just couldn't guess that being born there would be a friendship to last for 26 years.

Zhanna Markovna must have immediately sensed my desire to know about the theory of her beloved professor. The first invitation for me to visit the University of Moscow was very quick. I owe her much of what has become my professional career. Not only was she available to guide me in the study of Luria's neuropsychology, but she introduced me to many of the great professors of what I now consider my home, the University of Moscow. Zhanna Markovna was happy to share knowledge, but also to promote social interaction among all those who were interested in studying. This is how

she introduced me to many great scientists from many countries, scientists with whom she had lived for a long time because of the enormous appreciation that I realized everyone had for her.

Our friendship has continued over the years. Together, we visited dozens of countries on different continents. And very special, Professor Janna Gluzman made a very important contribution to several Portuguese-speaking specialists in Portugal, Brazil and Angola. There were many times that she received colleagues at her Luria Neuropsychology Center for Children in Moscow who sought to learn from her. But there were also many times that she traveled to our countries, always with the same availability and good will, sharing with great joy.

I remember one of his presences in São Paulo, Brazil. The dean of neuropsychology in that country, Doctor Cândida Pires de Camargo, asked if she would accept to evaluate a North American patient, therefore an English-speaker, admitted to the Hospital das Clínicas of the University of São Paulo following a stroke. No information was given about the patient other than name and age. A group of specialists attended the neuropsychological examination, carried out as A. R. Luria used to do in his time. In the end, the interpretation of the neuropsychological profile left everyone fascinated. The many classes she gave in Brazil and Portugal, left a huge number of students and disciples, who continue and certainly will continue for many years, working on her precious recommendations.

In Portugal, since 2012 we decided to name the center for the neuropsychological rehabilitation of the Vygotsky institute, Luria-Glozman. A tribute to her for her permanent availability and for the much she taught us. Another example of her presence in Portuguese-speaking countries is the many publications of her works in portuguese language.

But the personality of Zhanna Markovna marked beyond the brilliant scientist. I remember on a trip to Brazil she told me that she liked to visit the Amazon. Anyone who knew and dealt with Professor Janna Gluzman knows that the world was her home, and curiosity, the desire to know, took her everywhere. As it was difficult for us to organize her trip to the Amazon, I told her that it would not be possible that time. Two days later she sent me an email telling me that she already had the trip all organized, and that from Moscow she would first visit the Amazon and only then go to São Paulo by herself. That was Zhanna Markovna!

On another trip to Brazil, he showed a desire to wake up in the morning and swim in the sea of Rio de Janeiro. Now I knew there was no point in saying no to Zhanna Markovna. We went together, a trip marked by his excellent humor and his ability to tell jokes. It was one of my most fun trips. We had in common liking ballet-theatre. But also the painting. There were many of his painter friends that he introduced me to. Zhanna Markovna was not just the teacher and scientist who taught me a lot. She was also the person with whom I traveled the most and with whom I tasted various forms of art, and she was a deep connoisseur.

Her academic work, recorded in many books and scientific articles, published in many languages, is known to many people. That's why I prefer to leave here the testimony

of someone who considers her one of the Friends that life offered to meet. There are many people we already know when we are 55 years old. But few, very few, those we consider Friends the way I consider Zhanna Markovna. There were many times that she honored me with an invitation to dine at her house in Moscow. It was a joy to be able to receive her at my house in Cascais, Portugal. It is an honor that on some of the times she traveled to Brazil to give classes and lectures, she chose my apartment instead of a hotel.

The scientist and the psychologist, certainly many know. And so I choose to leave here the testimony of a superior woman, passionate about scientific knowledge, art, people, the world in its different cultural versions, and life. Perhaps for all that, she was also a profound expert in promoting interpersonal relationships, solving problems, and avoiding conflicts. It was probably all these characteristics of her personality that made her, in my opinion, the main promoter of the real theory of A. R. Luria in the world. Owner of a rare inner strength, I never saw walls or doors that could prevent her from moving forward with her work or curiosity. I consider myself privileged for the nearly three decades that I was able to have Zhanna Markovna as one of my closest friends. Than You, Zhanna Markovna.

JANNA GLOZMAN, PH. D., D. SC.
DECEMBER 28, 1940 – MARCH 4, 2022

Darlyne G. Nemeth,
Ph. D., M. P., M. P. A. P., Clinical, Medical, and Neuropsychologist,
Founder of the Neuropsychology Center of Louisiana (NCLA), USA,
e-mail: dgnemeth@gmail.com

Janna Glozman was clearly the most accomplished neuropsychologist I ever had the privilege of knowing. She was warm, compassionate, and kind... the true embodiment of all that was good in a scientist-professional woman.

Janna, a disciple of Luria, who supervised her master's thesis, devoted her life to creating a bridge between Russian and western neuropsychology. I had the opportunity to become a part of that bridge with the completion of our wonderful book, *Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children*. In this book, with the invited contributions of scientists/professionals from many countries, Janna and I were able to explore the contributions of A.J. Luria (Russia) and R.M. Reitan (America), and to share how their ideas laid the foundations for what is now an amazing field. Janna made this happen. In her very mild-mannered way, she made this cross-fertilization of knowledge and experience available to all.

Besides being a neuropsychologist, Janna was a research scientist, a specialist in neuropsychological assessment and rehabilitation and a professor of neuropsychology, neuro-geriatrics, developmental neuropsychology, and communication problems. She was truly the personification of cross-fertilization. Janna made several trips to the United States. In 1990, she was a visiting scholar at the New Medico Rehabilitation Center in

Troy, New York. In 1996, she was a visiting professor at the University of North Carolina at Wilmington under the auspices of Antonio (Tony) Puente, Ph.D. It was Dr. Puente, who first introduced me to Dr. Glozman. After our book was published in 2020, I had the privilege of hosting Dr. Glozman in New Orleans for a day (the picture below was taken at the New Orleans Museum for Art (NOMA)). At that time, she gave a marvelous lecture, held at the Louisiana State University Medical School, on Luria and the roots of neuropsychology in Russia. In 2021, Dr. Glozman was nominated as the Moscow State University Emeritus Scientist and in 2022, after having received her Doctor of Science degree, Dr. Glozman was elevated to full professor at the psychology department at Moscow State University. Dr. Glozman, who authored or edited more than 500 publications and 45 books, was the founder and editor-in-chief of the Lurian Journal, and the organizer of the International Luria Memorial Congress, which was held every 5 years.

In 1979 Luria commented, that “people come and go, but the creative sources of great historical events and the important ideas and deeds remain.” Janna came and went, but her rich legacy will live forever.

**IN HONOR TO J. M. GLOZMAN (1940–2022):
MEMORIES FROM GRATEFUL COLLEGES
AND FRIENDS FROM MEXICO (2002–2022)**

Yulia Solovieva,

*Prof. and Researcher of Faculty of Psychology,
Puebla Autonomous University, Mexico;*

*Prof. and Researcher of Faculty of Sciences for Human Development,
Autonomous University of Tlaxcala, Mexico;*

*Director of the Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy,
Puebla, Mexico,*

e-mail: aveivolosailuy@gmail.com

Luis Quintanar Rojas,

*Prof. and Researcher of Faculty of Sciences for Human Development,
Autonomous University of Tlaxcala, Mexico;*

Mikhael Quintanar Solovieva,

*Student of the High School,
Puebla Autonomous University, Puebla, Mexico*

On March 4th, 2022, the Faculty of Psychology of Moscow State University M.V. Lomonosov informed the passing of the widely renowned psychologist Janna Markovna Glozman. She was a professor and doctor in science, and she was an honorable collaborator for the Moscow State University and the Neuropsychology Laboratory of that same university. The same day, this sad news arrived also to Mexico and other countries in Latin America. Once again, the followers of cultural historical psychology had to accept the loss of the direct connection with Luria’s tradition in science.

Since 1970, J.M. Glozman worked with the Psychology Faculty, and her academic interests were wide: Neuropsychology, Neurolinguistics, Child Neuropsychology, Elderly Neuropsychology, and Neuropsychology of Communication. Janna Markovna has shown the broad possibilities of the study and application of cultural historical neuropsychology in many ways. She always tried to inspire her postgraduate students to explore different topics, which were not so typical for neuropsychology. Among such novel nontraditional topics were the ways for assessment of communication disturbances in the patients with Parkinson syndrome of diverse degrees of severity, the search of the strategies for rehabilitation of communication in same syndrome, assessment of the process of communication in early ages (during the first year period), creation and application of the tasks for neuropsychological assessment of young preschool children. The students of J.M. Glozman had a special lack in their life: they were not only studying Luria's approach in neuropsychology. They were also using this approach to new objects of study.

It is necessary to express that the ways for neuropsychological correction in preschool and school age, proposed by J.M. Glozman were always creative, attractive, and interactive. She was always trying not only to overcome developmental and learning disabilities but was also looking for the ways of attractive communication and amazing fun for the children. According to her manner of thinking, the therapists had not only to work with the children but convert all procedures into fun for the children. The children must learn with fun and sense of humor. Following this example, we may also say that the neuropsychologist, must work with fun and sense of humor for himself and for the children. We believe that this the way of organization of neuropsychological correction in the Center A.R. Luria, created by J.M. Glozman in Moscow. We are sure that her colleges and followers have continued the work with the same slogans.

The first visit of J.M. Glozman to Mexico took place in 2002, by invitation of Luis Quintanar Rojas, Director of Master Program in Neuropsychological Diagnosis and Rehabilitation of the Faculty of Psychology of Puebla Autonomous University. In November of 2002 the First International Seminar in Cultural Historical Psychology was organized, and nine prominent scientists from the Faculty of Psychology of Moscow State university were invited. Janna Markovna Glozman was among them as one of the main representatives, together with T.V. Akhutina, of Luria's tradition in neuropsychology. Afterwards, in two more occasions J.M. Glozman was invited by the same program and by National Institute of Rehabilitation (INR) in Mexico City.

In her lectures, she also has stressed the principles and the methods of cultural historical neuropsychology. Detailed analysis of brain functioning, development and disturbances were presented. New proposals for child neuropsychological correction, organized in pairs and individually, have attracted attention of the public. One of the most significant initiatives, shown in her lectures, was the proposal for neuropsychological assessment of young children, starting from two and four years old. It is important to point out that even now, fifteen years after this initiative, neuropsychological assessment in early ages is still the point of hesitation and discussion between the specialists in different countries.

Such ideas for very progressive and creative. There were no specific tests for assessment of preschool children from two to five years old at all. The necessity of elaboration of the tasks and procedures for the work with little children in many countries were the zone of proximate development of cultural historical approach fifteen years ago. As the followers and friends of J.M. Gluzman, the authors of this article may express that they have created original procedures for assessment of young preschool children in Spanish, which was completely new proposal. This new protocol for assessment was published in 2014, and it is still unique in Spanish. We know that such protocols don't exist till now in many countries, and we are proud that they do exist in Spanish and Russian. J.M. Gluzman was the author and editor of more than four hundred scientific publications (49 books among them) in Russian, English, Spanish, and Portuguese. The authors of this articles have translated some of the articles, written by J.M. Gluzman, from Russian into Spanish. These articles are: 1) Gluzman J.M. (2002) *La valoración cuantitativa de los datos de la evaluación neuropsicológica de Luria*. *Revista Española de neuropsicología*, 4, 2-3: 179-196; 2) Gluzman J.M. (2013) *Rehabilitación de las funciones psicológicas superiores e pacientes con enfermedad de Parkinson*. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*. 5 (1): 58-65. ISSN 2075-9479.

One of the last work of J.Gluzman as an Editor is the publication in 2020 *J. Gluzman (Ed.) Understanding children with attention deficit hiperactivity disorder (ADHD)*. New York, NOVA. ISBN: 9781536182248. In this book different ideas and approaches to the topic of attention deficit disorder were presented by psychologists, neuropsychologist, neurophysiologists and other researcher from many different countries.

Another important edition of 2020 is the book: *J. Gluzman & N. Korepina. Proceedings of Science School: 2nd International Neuropsychological Summer School named after A. R. Luria "The World After the Pandemic: Challenges and Prospects for Neuroscience"*. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Ural Federal University. Ekaterinburg: Ural Univ. Press.

In 2020 in Ekaterinburg, J.M. Gluzman made the inauguration of the *International Lurian Journal*, whose founder and Main Editor was J.M. Gluzman. With this journal, she achieved the participation of internationally renowned characters. The authors of the article believe that this Journal will be a necessary reference for the followers of cultural historical approach in neuropsychology, and that the Journal will follow the main idea of J.M. Gluzman, who welcomed the broad specter of ideas, proposals, and approaches, close to Luria's approach. The research of theoretical, methodological and empiric data with both qualitative and quantitative analysis were included in the Journal. Such broad inclusive idea is very important nowadays, when mostly only quantitative data and statistic psychometric approach is the predominant and acceptable for publication. We would like to stress here that such understanding of neuropsychology is very far from Vigotsky's and Luria's theoretical positions.

In 2020, in Ekaterinburg, very broad ideas were expressed by participants from many different countries (and continents), and different ways of understanding of Luria's

approach were presented. J.M. Glozman was the main organizer of this important event. It is very sad to think now, that, probably, it was the last international opened face-to-face event. At the same time, we are grateful to remember all J.M. Glozman's efforts to make this even real.

For her achievements, J.M. Glozman was awarded by several International Institutions. One of them is the medal of Krakovia's Academy (Poland) for her contributions to Rehabilitation matters. In Moscow City she founded the A.R. Luria Center, and the latter attends children with learning and development difficulties to this very day. This Center is an example of modern understanding and implementation of Luria's ideas into practice of day-to-day work with the children of different ages. The experience of this Center makes the colleges to think reflexively of different possibilities of organization of child neuropsychological correction. The authors of this article are sure that further collaboration and exchange of ideas between neuropsychologists are required. Sometimes, it looks like everyone works in isolated manner with no kind of interaction, discussion, reflection, or possibilities of mutual proposals. J.M. Glozman has shown that friendship and collaboration are possible in science. We want to express that they are not only possible, but also desirable and necessary. Cultural historical approach is an opened "image of psychological science" and the followers of this approach have to work with continuation of profound nature of this "image".

Thanks to the restless labor of J.M. Glozman, the communication between psychologists of different countries was only strengthened. J.M. Glozman organized all the conferences dedicated to Luria's Birth Anniversary (2002, 2007, 2012 in Moscow, and 2017 in Ekaterinburg). In 2019, at Novosibirsk, she directed the 1st International Symposium about Historical-Cultural Psychology. In August 2020, at Ekaterinburg, she directed the Program Committee of the scientific summer school A.R. Luria. Furthermore, she was vice-president of the Program Committee of the III International Conference *Cognitive Neuroscience, 2020*. Her energy and perseverance persisted even during the pandemic, which conducted to the obstacles for face-to-face activities. In this period, J.M. Glozman continued to work actively and managed to organize a plenty of International Conferences with the colleagues from Russia, Poland, Unites States, Spain, France, Greece, Canada, Israel, Latina American countries, just to mention some of them.

J.M. Glozman's name is a close-related one to a great deal of psychologists and neuropsychologists around the globe. In Mexico, she is remembered by the ones who had the fortune to be by her side during her expositions and conferences at the cities of Puebla and Mexico City. J.M. Glozman's last magnificent display in Mexico was during an online event in the IX International Seminary of Historical-Cultural Psychology (November, 28-29, 2020), organized by the International Academy of Historical- Cultural Studies. Her lecture was simultaneously translated by us at this event two year ago, and we regret that there were no records done of this event. Her brilliant lecture was: "*Cultural historical neuropsychology and neuroscience: the points of coincidences and contradictions*".

We are proud to present the certificate given to J.M. Glozman for participation in this Conference online together with the photographs taken during this event 28-29 of

November in 2020. This event was organized by the authors of this article together with the members of the *Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy of Puebla (INPP)* and the *Institute of Neuropsychology and Psychopedagogy for Intervention and Profesionalization of Mexico (INPI)*.

J.M. Glozman was as kind of homogeneous persona, as she was smart as a personal character and able as a representative of her profession and sciences. She is the very best example of cheerfulness and everlasting energy, which persisted while at work and at leisure. She was steadfast just as she was committed to science. When it came to the latter, she didn't care about frontiers or politics, all she cared about was to teach, spread knowledge, and investigate with as many people as she possibly could. All the ones who were lucky enough to meet her, will have a merry memory of her, and will be thankful. For they have met a Personality of a Century, who represented the human will for peaceful coexistence and friendly communication in science and in day-to-day life. We leave now in the times, when such qualities should be slogans in all spheres of life.

A SPECIAL WOMAN – ZHANNA GLOZMAN

Carla Anauate,

*PhD, Director of Center of Integrated Neuropsychology
and Psychology (CINAPSI),
São Paulo, Brazil,
e-mail: carla@ramark.com.br*

I want to pay a tribute to one of the most special women I ever knew in my life – Dr. Janna Glozman. First, I wanted to share with you how I knew Dr. Glozman and how our friendship grew and grew.

I first met Janna, as I called her, in a Congress at Lisbon, Portugal. Dr. Quintino Aires first introduced me to her. At that time, she was together with her husband - Naum and with other Russian and international colleagues. It was a very special trip, and it was when our friendship began.

As my English is fluent as well as hers, we started communicating and on the next year I went for the first time to Russia. That was in 2004. Since then, I have been travelling to Russia almost every year totalizing 10 trips where I spent most of the time in Dr. Janna Glozman's Centers of Developmental Neuropsychology in Moscow watching sessions and learning with the professionals who worked there, including Dr. Glozman herself during her assessments with children.

Every year we got closer and closer. I translated her book to Portuguese, we wrote a book together, I wrote various chapters of books she organized and articles for the Lurian Journal. After one of the trips, I decided to open a Center using Dr. GLozman's Centers as a model in São Paulo, Brazil. There are several pictures at the inauguration of CINAPSI – my Center – a continuation of hers in Brazil. In 2014 I opened CINAPSI – Center of Integrated Neuropsychology and Psychology and Janna was together with me in the

inauguration night with a beautiful party for more than 100 people. Us two together cut the ribbon to inaugurate CINAPSI at the sound of «Kalinka», confetti and a beautiful cake.

Janna stayed 40 days at my house in São Paulo and I have some nice stories about those days. Here is one of them.

As usual wherever Janna travels to she liked to know very well the place – museums, theaters, operas, the cultural life in general. One day I left her at the metro station, and we organized I would get her at the end of the afternoon. She would spend a nice day going to cultural spots of São Paulo that we pinpointed the night before. When I got her at the metro station at night she was hurt – her face was bleeding, and her eye was purple.

«OHHH MY GOD!! – I asked her. – WHAT HAPPENED? Did somebody do this to you???» She said: «NO. I fell on a hole». I said: «WHAT???» She laughed and said: «I was walking in the middle of the street looking up to a beautiful sculpture and did not see a hole opened on the sidewalk and so I fell inside it». I repeated: «OHH MY GOD! Let me take you to the hospital! »

She said: «NO – there is no need – I will take a bath and take care of the bruises. My only concern is that I will look bad and with a purple eye on the inauguration of CINAPSI». I asked her: «Do you have a purple blouse? » She said: «YES». Then I told her – perfect I will put purple makeup on your other eye, and no one will notice it! And we both laughed a lot... This was my friend Janna – we had lots of fun together.

When Janna was in Brazil with me, I told her I was invited for a congress in India – New Delhi and she told me “I have never been there do you think you can ask the Organizing Committee to invite me too?” And I said – “OF COURSE” – and here we were – in India together shaking hands because we just organized together a new book to be launched on the following year.

Her last trip to Brazil was for a Conference at the North of Brazil in Belem do Pará in February 2020. We had an amazing time together and were ready to spend 20 days together for courses in CINAPSI when the pandemia stroke the world. Janna had to urgently fly back to Moscow in one of the last planes arriving the aeronautical space of Russia to stay safe at home for months.

During these months we met on Zoom every day to translate our last project together – the Pre-school assessment. We spent about two hours a day translating – Janna: from Russian to English and I translated from English to Portuguese. Recently the Assessment was launched officially in Brazil.

When Janna passed away, I talked to her son Leonid and asked him to send me some pictures of Janna – family pictures so I could organize a tribute presentation to my master – Dr. Janna Glozman. This is a memory for a lifetime: Janna assessing a patient... Janna in nature – her love for nature – always with flowers or plants in her hands... Some more pictures with her dear husband and with Nathan – her sweet grandson. Janna used to travel with her husband and Nathan at least twice a year...

And now here are some pictures of us together – In a congress in Portugal. In Guaruja where I have a beach house in a nice beach close to São Paulo where Janna loved to go when she was in São Paulo... At Kremlin on a welcoming ceremony of a congress...

And here at Kisegach, Russia, in the hospital where Luria studied the wounded soldiers of World War II... Janna got a very important prize at the end of her life in Russia! Here are some pictures of this very unique and special day.

These are just examples of Janna's legacy! A life dedicated to living her life the best she could! Traveling to places all over the world (as the turtles she used to collect – her home was herself, her turtle's shell), meeting people from different cultures, eating all kinds of foods. Ohh here I also have a nice story. One day I was walking with her on the woods of a countryside city close to São Paulo and she got a seed or plant that had fallen on the ground. She asked me: «Carla what is this?» I answered that I did not know but that it looked poisonous. She answered that she would try it anyway. This was Janna's typical attitude – TRY IT ANYWAY!! I hope to follow her legacy because her life is a definition of a LIFE WELL LIVED!

Thank you, dear Janna, for all you taught me with such a generous and loving feeling! I will always follow you and try to make your teachings and your name alive worldwide! With gratitude and love, Carla Anauate.

**JANNA MARKOVNA GLOZMAN:
A TALENTED PERSON WITH A GREAT HEART**

Liudmila Liutsko,

*PhD, Associated Professor of the Faculty of Psychology and Education,
Universitat Oberta Catalonia, Spain,
e-mail: liudmila_liutsko@yahoo.es*

I was lucky to meet Prof. Janna Markovna Glozman in Moscow, in 2012 during the 110 years of Luria congress, when she invited me for an oral presentation. She was, as a “mother” for those who were coming from abroad, trying to make the scientific conference more “warm” for social contacts and events. She also wanted to share the Russian culture – music, theatre, concerts, ballet, etc. with us.

Many photographs have been preserved from memorable meetings with Janna Markovna in 2012 in Moscow at the congress dedicated to the 100th anniversary of A.R. Luria: *Photo Near the recently opened memorial dedicated to Luria class in the Lomonosov Moscow State university (Faculty of Psychology); Photo After attending the concert (social part of the congress); Janna give as a present her books on neuropsychological correction to Dr. Maria Panhalskaya...*

Janna was a person with a great empathy. I remember her comment to me about coming participants from the Latina America, and due to a huge amount of snow felt those days, she was worrying that they had “not appropriate shoes” and might have feet wet. Janna was a very kind-heart and attentive person; also with a great sense of hospitality – cooking by herself and inviting colleagues and friends at home (*Photo Hospitality of Janna – informal meetings at home*).

Janna was a “heart” and active driver who launched the ISAN – International Association of Applied Neuropsychology (worked mainly virtually). Some publications you can see at <https://neuroassistance.wordpress.com/>

And she was one of the most active followers (being also his student) of Luria.

She was one of the founders and editor-in-chief of the international Luriev journal and vividly represented the legacy of A.R. Luria in many countries, including in Barcelona in 2020.

We will remember Janna as outstanding persona and scientist!

ПРОСТО О ПРОСТОМ В ЖАННЕ МАРКОВНЕ ГЛОЗМАН

Сизикова Татьяна Эдуардовна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры коррекционной педагогики и психологии,
Новосибирский государственный педагогический университет,*

Новосибирск, Россия,

e-mail: tat@ccru.ru

Наше общение с Жанной Марковной короткое и насыщенное. Ушла Елена Евгеньевна Кравцова, личный друг кафедры коррекционной педагогики и психологии института детства Новосибирского государственного педагогического университета, вложившая неиссякаемую любовь к Л.С. Выготскому, раскрывающая глубину его научных взглядов. Друг, а не наставник, не учитель, потому что не наставляла, не учила, а наставляла и учила так, что при общении понималось, это – культурно-историческая психология, твое, как и ее, «до мозга костей и всей глубины души». В домашней обстановке, в гостиной, обговорили первый международный симпозиум, посвятив его актуальным проблемам культурно-исторической психологии. Трудная минута, Елены Евгеньевны нет, а симпозиум, как завещанный, должен быть... Написали письма с приглашением к участию в работе симпозиума всем, чьи адреса электронной почты дал Олег Кравцов. Отклик получили сразу, от многих день в день: В.С. Собкин, В. Т. Кудрявцев, М. К. Кабардов, Н. Вересов и другие. Жанна Марковна среди первых и с присущей ей организаторским даром спросила нас: «Как вы будете проводить симпозиум? Кто председатель?». Услышав в моих словах легкую растерянность, она, с чувствовавшейся от нее сквозь километры телефонной сети, заботой и нежностью, в то же время твердостью, сказала: «Не переживайте, симпозиум пройдет хорошо. Я буду председателем».

Друг семьи Кравцовых, Гиты Львовны Выготской, она расширила наши горизонты, и ее мировое имя имело магическое влияние. Как дирижер научного оркестра, она включила в работу симпозиума ведущих ученых разных стран, объединенных не только научными взглядами, но, самое ценное, той культурой общения, в котором свершается дело. Культурой, которую можно назвать «культурой по-Выготски». Неиссякаемая энергия при тяжелой болезни, оптимизм и доверие жизни,

вера в добро, мудрость мысли и отношения, твердость и стойкость характера, любовь и забота о ближнем, широкий кругозор и проникновенная чувственность пронизывали всю работу по подготовке симпозиума. Она учила не уча, наставляла не наставляя, и всегда хвалила за самые маленькие, казалось бы, не заслуживающие внимания, очевидные действия в подготовке симпозиума. Она умела ценить прямоту, искренность и труд. Так сразу, за короткое время, то, на чем «стоит человек и стоять будет» (перефразируем известную фразу Александра Невского из к/ф «Александр Невский», режиссер С. Эйзенштейн) было дано нам Жанной Марковной, ею самой, таковой, как есть, без преукрас, сущностно. Симпозиум «Актуальные проблемы культурно-исторической психологии», имевший международный резонанс, посвященный памяти Е. Е. Кравцовой, под председательством Жанны Марковны Глозман прошел в 2020 году.

Трепетная интонация в разговоре об А. Р. Лурия раскрывала любовь Жанны Марковны к своему Учителю. Она сказала нам: «У нас две великие даты: 125-летие Л. С. Выготского и 120-летие А. Р. Лурия. Два друга, два соратника, две равные величины мира. Это должен быть Конгресс, Международный конгресс!» На следующий день тема была обговорена. «Главное: Л. С. Выготский и А. Р. Лурия вместе и культурно-историческая психология», – выделяла она ключевым, несколько раз повторяя. Об этом были последние ее сообщения. И при этом юмор, юмор, казалось бы, к серьезным вопросам, таким, как жизнь и смерть, когда есть знание, что недолго осталось быть среди нас. Нет, она не ушла... Международный конгресс «Л. С. Выготский и А. Р. Лурия: культурно-историческая психология и вопросы цифровизации в социальных практиках» состоится, и Жанна Марковна его почетный председатель.

Общее дело сближает людей и особенно – культурно-историческая психология; ее любить и включаться в ее развитие может человек в высшей степени культурный, общечеловечески духовно культурный, как и ее основатель, ученики, последователи. Жанне Марковне Глозман посвящается...

**ЖАННА МАРКОВНА ГЛОЗМАН: НАУКА И ЖИЗНЬ.
ТЕОРИЯ А. Р. ЛУРИЯ В ПРАКТИКЕ
НЕЙРОКОРРЕКЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ ДЕТЕЙ**

Соболева Александра Евгеньевна,
*канд. психол. наук, директор Центра нейрокоррекции
им. А. Р. Лурия, Москва, Россия,
e-mail: direktor@detki-psy.ru*

С Жанной Марковной Глозман мы познакомились в 1998 году. В то время я искала ответ на вопрос, почему появилось много безграмотных детей. Интересно, что дети знали все правила русского языка, но руководствоваться ими не умели. Причем систематически занимаясь с ними, можно было добиться почти отличного

результата, но он был не устойчив, ошибки через месяц-другой возвращались. Я искала ответы на свои вопросы в медицинской литературе, и мне попался учебник А.Р. Лурия «Высшие корковые функции», из которого я поняла основное: грамотность человека зависит от готовности функций головного мозга к процессу письма. Узнала, что Жанна Марковна была ученицей Александра Романовича, и что принимает она в лаборатории нейропсихологии в клинике нервных болезней. Я попросила Жанну Марковну о консультации, показала ей журнал со своей статьей и тетрадь одной неуспевающей девочки. Она, конечно же, похвалила статью и заочно отстающую ученицу, сказав, что «ей очень трудно, и что она очень старается». Вот так, при первой встрече реализовался первый принцип — девиз Жанны Марковны: *«Всегда хвалите. Не знаете за что — ищите»*. По моей просьбе Жанна Марковна взяла меня на обучение по основам нейропсихологии.

Чем больше я знакомилась с нейропсихологией, тем лучше становился результат коррекции, дети начинали справляться с ошибками в письме. Количество подопечных расширилось, образовался небольшой детский Центр, где мы уже совмещали занятия по основам грамотности с нейропсихологической коррекцией. Именно тогда я и попросила Жанну Марковну о научной поддержке, а она с энтузиазмом согласилась. Мы провели с ней рядом 24 года, наполненных идеями, спорами, трудностями и успехами. Было интересно: когда я считала, что какое-либо новое направление развития Центра не получится, или какое-либо дело не будет иметь успеха, или нам его просто финансово не осилить, Жанна Марковна хитро смотрела на меня и говорила: «А тогда мы с Вами скажем: мы сделали для этого всё возможное». И это — еще один принцип ее жизни: *«Надо сделать всё возможное для достижения поставленной задачи»*. И многие задачи решались: защищались диссертации, писались книги, ширилась научная жизнь Центра, — и все это видимым образом положительно сказывалось на практике работы с детьми.

Жанна Марковна была не только научным руководителем, она была и нашим учителем по жизни. Прежде всего, она была очень организованным человеком. Например, если сотрудники писали совместно какую-либо научную работу, это выглядело так: каждый писал по одной главе, а ровно через неделю, по команде нашего научного руководителя, мы менялись материалами. Каждый сотрудник проверял главу всех остальных и отдавал на общее прочтение свою. Таким образом, мы прочитывали и редактировали материалы друг друга, что давало нам дополнительные знания и подталкивало к творчеству. Любая деятельность рядом с нашим любимым учителем была четкой и целенаправленной. Каждые пять лет мы праздновали значимую дату основания нашего Центра, и к каждой дате под редакцией Жанны Марковны выходил научно-практический сборник статей наших сотрудников.

Высокая компетентность Жанны Марковны в общественно-научной деятельности и её неистощимая энергия подвигали нас участвовать в престижных научных конференциях, публиковать статьи в научных журналах. Жанна Марковна привлекала внимание ученых коллег к деятельности нашего Центра, и, благодаря ей, мы получили известность в научных кругах и научную поддержку, расширили

и углубили наши знания. Для наших сотрудников на внутренних конференциях читали лекции А.Л. Венгер, Л.Ф. Обухова, О.С. Никольская, Д.А. Леонтьев, Н.Л. Карпова, А.А. Кисельников, А.М. Лобок, А.А. Киселев.

В 2015 году, благодаря ходатайству Жанны Марковны и разрешению племянницы Лурия Е. А. Радковской, нам было передано право официально носить имя основателя отечественной нейропсихологии Александра Романовича Лурия, что обязывало и обязывает ко многому.

Жанна Марковна была неистощимым проводником научного наследия своего учителя в практическую деятельность нашего Центра. Сегодня можно твердо сказать, что культурно-историческая теория Выготского-Лурия стала мощной научной основой, без которого наша работа не была бы выстроена так четко и не имела бы такого точного коррекционного воздействия. *«Хорошая теория — основа успешной практики»*, — любила повторять Жанна Марковна, перефразируя известное высказывание своего учителя.

Благодаря Жанне Марковне, в основе коррекционной работы в нашем Центре утвердились три теоретических принципа, разработанных школой Выготского-Лурия: принцип социального генеза, принцип системного строения и принцип динамической организации и локализации высших психических функций. Жанна Марковна неоднократно писала, что задача сегодняшнего этапа развития детской нейропсихологии — перейти к изучению взаимосвязи мозга, генетики, социума и личности в формировании вариантов нормального или атипичного развития. Поэтому наша коррекционная работа с ребенком всегда направлена не на тренировку определенных навыков, а на развитие целостной функциональной системы, которая требует не только нейробиологического и не только обучающего подхода, а подразумевает активизацию и использование возможностей всех базисных систем, от которых зависит полноценное умственное развитие ребенка.

Жанна Марковна учила нас следовать Луриевским принципам реабилитации, поэтому коррекционную работу в нашем Центре мы основываем на развитии слабых звеньев психического функционирования за счет опоры на сильные звенья и, таким образом, создаем арсенал компенсаторных средств и способов преодоления несформированности отстающего звена. Так осуществляется формирование функций произвольной регуляции и контроля, кинетической организации действий, кинестетического фактора, системы пространственных представлений, фонетического анализа и синтеза и других речевых функций, восприятия и запоминания зрительных и вербальных стимулов, логического мышления. Работа с детьми, помимо формирования когнитивных способностей, предусматривает коррекцию неблагоприятных личностных особенностей, а также психолого-педагогическую и консультационную работу с родителями для обучения навыкам коммуникации, межличностного и игрового взаимодействия с собственными детьми. Мощнейшим развивающим потенциалом обладают используемые нами для достижения основных целей коррекции двигательные и когнитивные методы, активно дополненные методами игрового развития и речевого опосредствования.

На страницах книг Жанны Марковны, наши сотрудники — а это представители различных психологических и педагогических направлений — находят каждый раз для себя и для работы своего направления ответы на вопросы, с которыми они столкнулись в процессе практической работы с ребенком и на что искали объяснения в научной литературе. Жанна Марковна — автор более 500 научных и научно-практических произведений, часть из которых была написана на протяжении ее 24-летнего сотрудничества и научного руководства в нашем Центре. Например, наши диагностические альбомы для школьников и для дошкольников были созданы исходя из потребностей современной жизни, и они претерпели несколько редакций и продолжают изменяться учениками Жанны Марковны в зависимости от особенностей развития современной популяции детей.

При работе над адаптацией классического альбома А.Р. Лурия Жанна Марковна настояла, чтобы рисунки были модернизированы в связи с реалиями сегодняшнего дня, изменен и осовременен внешний вид предметов (для их узнавания современными детьми), а также, чтобы были введены материалы для полноценного исследования ребенка в соответствии с его актуальным возрастом. Конечно же, наш уважаемый профессор настаивала на том, чтобы были исследованы и проанализированы сегодняшние возрастные нормативы: интересно, что у детей сегодняшнего дня со времен А.Р. Лурия они остались прежними. Жанна Марковна и соавторы дополнили альбом удобным в использовании комплектом документации для обследования детей разных возрастных категорий и описанием процесса диагностики.

Работа над диагностическим альбомом для детей дошкольного возраста была инициирована Жанной Марковной в связи с тем, что в последнее время умножилось количество детей младшего возраста, нуждающихся в комплексной психологической помощи. Благодаря многолетней практике работы с детьми от 2-3 лет, специалисты нашего Центра смогли собрать материал по отклоняющемуся развитию, а потом сравнить эти данные с нормативной группой. В последней версии альбома исследуется игровое и социальное развитие ребенка по критериям уровня актуального развития на каждый период дошкольной жизни ребенка.

Работоспособность Жанны Марковны была удивительна. Помимо научного руководства и преподавания в нашем Центре, Жанна Марковна также постоянно читала спецкурсы для студентов МГУ, МГППУ, Института Выготского в Португалии и Института прикладной и педагогической психологии (ИРАФ) в Бразилии. Под ее руководством были защищены более 15 кандидатских диссертаций, и Жанна Марковна написала массу научных трудов, причем на нескольких языках, организовывала научные конференции в России и за рубежом, состояла в редколлегиях международных журналов, а на протяжении последних лет своей жизни она стала инициатором создания и главным редактором «Луриевского журнала».

За годы жизни научная деятельность Жанны Марковны получила международное признание: она была избрана действительным членом Нью-Йоркской Академии Наук, членом Интернационального комитета Международной нейропсихиатрической ассоциации и Научно-консультативного совета американского биогра-

фического института, стала почетным членом Польского общества нейропсихологов. Ее труд был отмечен отечественными и зарубежными наградами, такими, как: премия Выготского Португальского общества (2010), диплом Коперника Польского общества нейропсихологии (2012), Золотая психея (2018). В 2020 году Жанна Марковна стала Лауреатом III Национальной общественной премии «Гармония» в номинации «За вклад в профилактику психических расстройств».

Мне бы не хотелось ограничивать статью описанием ее научной деятельности, общественной работы и руководством в нашем Центре. За годы совместной работы Жанна Марковна была нашим другом, советчиком, руководителем и поддержкой в жизни. Мы делали для продвижения научно-практических идей «всё» или хотя бы «всё, что могли». Она была также и достойным оппонентом и, хотя на одни и те же вопросы у нас с ней мог быть разный угол зрения, она научила нас не только решать сложные вопросы спокойно, разумно и результативно, но и смотреть на них с неизменным чувством юмора.

Жанна Марковна безумно любила свою семью, ушедшую и настоящую. Ее семье, ее предкам и потомкам, посвящена ее книга «Нам судьба обязана счастьем». Последнее, что она мне сказала при встрече, было: «Я была счастлива своей семьей, своей наукой и своим Центром».

И закончить я бы хотела строкой из Бертольда Брехта, которая была еще одним девизом Ж.М.: «*Плохой конец — заранее отброшен. Он должен, должен, должен быть хорошим*». Поэтому хочется верить, что Жанна Марковна сейчас в другой, новой, опять активной и творческой жизни, а её вдохновенное наследие преумножим мы, её верные друзья и благодарные ученики.

Спасибо, дорогая Жанна Марковна! Мы продолжим Ваше дело, мы ничего не потеряем. Ведущие специалисты, которых Вы воспитали, сохранят все Ваши идеи и наработки и передадут их молодым сотрудникам.

НАСЛЕДИЕ ОПТИМИСТА

Наумова Валентина Александровна,

*канд. психол. наук, доц. кафедры теоретической
и практической психологии,*

Камчатский государственный университет им. В. Беринга,

Петропавловск-Камчатский, Россия,

e-mail: naumovavalentina2011@mail.ru

Моя первая встреча с Жанной Марковной Глозман произошла весной 2011 года. По поручению декана психолого-педагогического факультета Камчатского университета им. В. Беринга я вела предварительную переписку с уважаемым Учёным по планированию лекций с камчатскими студентами, организацией мастер-классов и консультаций со специалистами в г. Петропавловск-Камчатском.

По стечению обстоятельств поездка совпадала с первым месяцем после аварии АЭС в г. Фукусимо (Япония). Географическая близость пострадавшего региона, непредсказуемость, нестабильность и высокая вероятность развития неблагоприятности ситуации усиливали наши опасения по поводу безопасности и как следствие, целесообразности запланированной встречи. «Никакое японское радиоактивное облако не может меня напугать и тем более изменить мои планы», – таков был твердый ответ профессора на наши сомнения. Это было моё первое удивление смелости и оптимизма довольно хрупкой женщины «серебряного возраста». С первых минут личного общения, не смотря почти на 10-ти часовой полёт, мы были восхищены её неутомимостью, душевной молодостью и неиссякаемым импульсом к непрерывному порождению оптимистических идей, планов, искренней радости от новых встреч.

Демонстрация профессором динамичности, целеустремленности, огромной работоспособности и исключительно строгого отношения к себе разрушали все конструкты негативных стереотипов «поздней зрелости» и буквально породили моё научное любопытство и интерес к исследованию ресурсов адаптации к возрасту, проблемам жизнотворчества и дивидендов долголетия. С этого момента и до конца её жизни дорогая Жанна Марковна была моим единственным научным руководителем, идейным вдохновителем, обожаемым УЧИТЕЛЕМ и незаменимым другом во всем.

Обладея талантом *мужества противостояния ежедневным жизненным сложностям, с обязательным выстраиванием перспектив будущего, желанием иметь какие-либо дальние цели, скорее вопреки всему неблагоприятному*, Жанна Марковна была одним из тех деликатных и убедительно-увлекающих людей, с которыми хотелось быть рядом всегда. Сохранение широты интересов и многосторонности деятельности профессора восторгали и были безапелляционным стимулом хоть немного соответствовать наставнику. Здесь важно отметить особую любовь, память и преданность Ж.М. Глоzman своим Учителям и, прежде всего, – Александру Романовичу Лурия. Каждый цикл нового курса уважаемый профессор посвящал истории его жизни и деятельности в науке.

Нельзя было не восхищаться особым талантом Жанны Марковны – организации надолго запоминающихся масштабных научных мероприятий. Так, в 2017 г. в Екатеринбурге состоялся V Международный Конгресс памяти А.Р. Лурия, посвященный 115-летию со дня рождения и 40-летию со дня смерти Александра Романовича Лурия, где председателем президиума конгресса была Глоzman Ж.М. Это научное мероприятие стало самым масштабным среди всех Луриевских конгрессов, организуемых с 1997 года каждые 5 лет: 504 участника из 32 городов России и 24 зарубежных стран. Невероятными усилиями Жанны Марковны впервые участникам конгресса была предоставлена уникальная возможность посетить знаковое для всех нейропсихологов место – легендарный санаторий Кисегач, провести там мемориальное заседание, пройти по Аллее Памяти, по берегу озера – тем местам, которые еще хранят память о наших великих Учителях. В статье «Узелки памяти. Дея-

тельность отечественных психологов в военные годы» Глозман Ж.М. писала о воспоминаниях А.Р. Лурия: *“Я выбрал для этой цели недавно открытый санаторий на 400 мест в маленькой деревне Кисегач близ Челябинска. <...> Госпиталь был скромно оборудован нейрофизиологическими приборами, нейрохирургической аппаратурой и аппаратурой гистологической лаборатории. В таких условиях нам приходилось ставить диагнозы и лечить самые разнообразные нарушения психических функций, начиная с дефектов ощущений, восприятия и движения до нарушений интеллектуальных процессов. Выручала наша преданность делу”* (цит. по: Ж.М. Глозман // Национальный психологический журнал. 2020. № 2(38), с. 57). Несомненно, уважаемая Жанна Марковна с гордостью и достоинством учила и нас, уже своих учеников, сохранять наследие Учителя и преданности делу.

Особое место в жизни Жанны Марковны занимала её семья. Будучи уже в преклонном возрасте, она написала книгу об истории своей семьи, представив миру несколько сотен ежедневных писем переписки своих родителей предвоенного и военного времени. *«О чём эти письма? О жизни – на фронте и в тылу; о друзьях и родных ...Но в первую очередь – о любви, любви всепоглощающей, охраняющей, романтической и очень красивой. Всё, что наполняло эти письма, – будь то поэтическое описание тех мест, где авторы оказывались, или жалобы на тяготы жизни в эвакуации – освящено красотой их взаимного чувства»* (Ж.М. Глозман. Нам судьба обязана счастьем. Любовный роман в письмах. 2015, с. 4).

Овдовев много лет назад, после долгого, но единственного и счастливого брака она говорила о своём муже – Науме Михайловиче – так, как будто он жив, где-то рядом и мы все с ним хорошо знакомы.

Жанна Марковна была замечательным примером любящей матери сына и прекрасной свекрови, всегда понимающей и прощающей, щедрой и заботливой, терпеливой и нежной бабушкой горячо любимого внука Натана – студента психологического факультета Ариэльского Университета в Израиле.

Нельзя не упомянуть об огромной страсти профессора к путешествиям и уникальном даре заражать окружающих интересом к ним. «Многие мне задают вопрос: “А как ты так много успеваешь?” Я сплю очень мало, но главное – мне помогают мои путешествия...».

Близкие и родные люди знали об особой и безусловной любви Жанны Марковны к миру кошачьих. Всегда восхищало, как артистично, убедительно, изысканно и натурально профессор передавала интриги и подробности их взаимоотношений, и нельзя было не поверить, что она абсолютно точно понимает кошачью речь!!! И это невероятно, но факт!

Жанна Марковна обладала ещё уникальным даром, который присущ не многим. Стильная одежда, элегантная причёска, талант и умение выбирать потрясающие украшения, и что ещё сложнее, галантно их носить – все это делало её *невероятной Леди – женщиной без возраста*.

Хочется привести ещё один яркий пример креативного решения в непредвиденных обстоятельствах жизни профессора. 28 декабря 2020 года Жанна Марковна праздновала свое 80-летие. Все мы помним, что это был период пандемии,

для большинства людей – период абсолютной неопределённости и жуткой растерянности. Но только не для нашего Юбиляра. Под её руководством был талантливо организован формат международной онлайн-конференции, в которой участвовали ее друзья и коллеги не только из разных городов России, но и из других стран: США, Португалии, Польши, Германии, Бразилии, Испании. Это позволило безопасно и радостно, с пользой и удовлетворением отпраздновать юбилейный день рождения нашего Учителя!

«Мой лозунг – все в твоих руках! Я всегда готова удивляться. Всегда интересно: а что там впереди? Завтра мы уезжаем встречать Новый год в Занзибар!» – так уверенно делилась юбилярша секретом своей удивительной и яркой жизни.

Многолетнее общение с Учителем нам явно свидетельствовало о том, что «человек, ведущий плодотворную жизнь, не становится дряхлым стариком, напротив, умственные и эмоциональные качества, развитые им в процессе жизни, сохраняются, хотя физическая сила слабеет» (В. Франкл. Человек в поисках смысла. 1990, с. 157).

«Всегда надо думать только за хорошее. Жить и все время видеть перспективы... когда у тебя перспективная мотивация, ты юна всегда», – так часто отвечала Жанна Марковна на вопрос о кредо её жизни. Она являла нам яркий пример невероятной жизнестойкости и духовной цельности, что, безусловно, не может не восторгать, а служит нам уроком проявления силы духа и зовет быть наследниками оптимиста.

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ В ЛОГОПСИХОТЕРАПИИ: ПАМЯТИ Ж. М. ГЛОЗМАН

Карпова Наталия Львовна,

*д-р психол. наук, проф., вед. научн. сотрудник,
Психологический институт РАО, Москва, Россия,
e-mail: nlkarpova@mail.ru*

Николаева Елена Ивановна,

*д-р биол. наук, проф., зав. кафедрой
возрастной психологии и педагогики семьи,
Российский государственный университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия,
e-mail: klemtina@yandex.ru*

Поприк Юлия Богдановна,

*учитель-логопед, школа № 1115,
Москва, Россия,
e-mail: ybpoprik@mail.ru*

Жанна Марковна Глозман – Ученый с мировым именем – известна, прежде всего, как талантливая Ученица выдающегося Российского Ученого Александра

Романовича Лурия. Она не только на высоком уровне пропагандировала по всему миру созданную А.Р. Лурия теорию и практику нейропсихологии, но и продолжила их, разработав учебные пособия по нейропсихологии детского возраста (2008), нейропсихологическому обследованию (2012) и, особо рассматривая проблемы патологии речи, обратилась к теме общения и здоровья личности (2002, 2017). Она способствовала созданию научно-методического комплекса в Центре детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия и, к счастью, успела увидеть опубликованную в издательстве «Смысл» под ее редакцией книгу для родителей «Наука любить ребенка» (2022), которая, как и ее прежние учебные пособия, станет настольной для нейропсихологов, педагогов, воспитателей и родителей детей с речевыми и коммуникативными проблемами.

Все авторы данной статьи имели счастье лично знать Жанну Марковну, познакомившись с ней в разные годы, но с 2015 года вместе с ней работали в рамках грантов РГНФ и РФФИ, проводя исследования в разновозрастных группах семейной логопсихотерапии. Мы кратко остановимся на вкладе Ж.М. Глозман в развитие данной системы логопсихотерапии, а также расскажем о своих встречах с этим незабываемым Человеком.

Вклад Жанны Марковны Глозман в логопсихотерапию

Одним из примеров эффективной работы с заикающимися является методика групповой логопсихотерапии, разработанная Ю.Б. Некрасовой в 1960-е годы для заикающихся взрослых и подростков и усовершенствованная в дальнейшем (Ю.Б. Некрасова, 1967, 1992). Данная методика была основана на методе эмоционально-стрессовой психотерапии врача-психотерапевта К.М. Дубровского, который для снятия неврозов обращался к внутреннему потенциалу больного, мобилизуя и укрепляя волю пациента к здоровью. Говоря о сложных психологических проблемах заикающихся, Ю.Б. Некрасова не раз обращалась к работам Ж.М. Глозман и цитировала ее слова о том, что заикание влияет и на потребностно-мотивационную сферу, и на общение с окружающими. Это с необходимостью требует привлечения к процессу социореабилитации ближайшего окружения пациентов. С конца 1980-х гг. данная методика развивается Н.Л. Карповой для заикающихся детей, подростков и взрослых 7-45 лет с активным включением в логопсихотерапевтический процесс их родителей и родственников (Н.Л. Карпова, 1997, 2003, 2011).

В исследовании заикания в 1960-1990-е гг. в рамках групповой логопсихотерапии, а затем – семейной групповой логопсихотерапии был проведен многосторонний анализ процесса социореабилитации заикающихся с целью выявления основных психологических и психофизиологических механизмов лечебного перевоспитания пациентов и обоснование эффективности используемых диагностических и формирующих методов

Новый этап в научных исследованиях уже в системе семейной групповой логопсихотерапии начался совместно с Ж.М. Глозман, когда под ее руководством А.А. Кисельников провел системное меж- и мультидисциплинарное исследование

мозговых механизмов заикания, показав детерминированность данного речевого расстройства многими психологическими переменными (А.А. Кисельников, 2006).

С активным включением самой Жанны Марковны в процесс семейной групповой логопсихотерапии в ходе исследований 2015-2020 гг., поддержанных РГНФ и РФФИ, были осуществлены новые подходы и приемы в работе: а) на подготовительном этапе включена нейродиагностика сначала заикающихся, а затем и их родителей: все испытуемые проходили и нейропсихологическое обследование когнитивных, речевых и нейродинамических функций с использованием Луриевских методов с количественной (балловой) оценкой степени выраженности дефектов (Ж.М. Глозман, 2012) до и после прохождения курса логопсихотерапии; б) соответственно, с 2015 г. в группах стала проводиться и нейрокоррекционная работа; в) была дана новая трактовка результатов традиционно используемого рисуночного теста «Я и моя речь», что показало: улучшение возможностей коммуникации отражается не только на внешнем (речевом) уровне, но и на уровне сознания и внутренней репрезентации речевой деятельности (Ж.М. Глозман, Н.Л. Карпова, Д.Н. Чебурашкин-Антипов, 2018, 2021); г) приглашение в коллективную монографию «Evaluation and Treatment of Neuropsychologically Compromised Children» (D. G. Nemeth, J. Glozman (eds). L.: Academic press, 2020) позволило по-новому взглянуть на детско-родительские отношения у заикающихся с позиций теорий А.Р. Лурия и Р. Рейтана; д) в ситуации пандемии Жанна Марковна показала возможности проведения нейродиагностики онлайн; е) проведение комплексных исследований с ее активным участием позволило еще раз подтвердить эффективность методов семейной групповой логопсихотерапии (Карпова, Glozman, Danina и др., 2021) и показать возможности комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушенного речевого общения.

Можно говорить, что вклад Ж.М. Глозман в теорию и практику семейной групповой логопсихотерапии велик, и мы с благодарностью продолжим использовать в работе предложенные ею новые подходы и методы.

О Жанне Марковне Глозман –Учёном, Педагоге, Человеке

Карпова Н.Л.: Мы познакомились с Жанной Марковной в 2000 году, когда по поручению академика А.А. Бодалева я готовила отзыв ведущей организации (ПИ РАО) на ее докторскую диссертацию. А позже мне посчастливилось учиться у нее и работать с ней в нескольких исследовательских проектах и участвовать в Российских (Владивосток, 2011; Дубна, 2017; Москва, 2018 и др.) и зарубежных конференциях (Япония, 2016; Италия, 2018; Испания, 2019), где мы жили в одном номере и вместе путешествовали по новым местам. При этом Жанна Марковна всегда была образцом научного исследователя высочайшей работоспособности и организованности, демонстрировала умение убедительно выступать и активно участвовать в научных дискуссиях, в также всегда знала, что стоит посмотреть и где побывать в том или ином городе. Человек разносторонне образованный, знающий несколько иностранных языков и открытый всему новому в науке и жизни, она была великим

и неустанным путешественником, творчески относилась ко всем поездкам и была истинным «Человеком МИРА», органично воспринимая любую культуру.

А вне работы Жанна Марковна была интересным собеседником и рассказчиком, с юмором и самоиронией относилась ко всем бытовым проблемам и неудобствам, что делало жизнь рядом с ней спокойной и легкой. Она с радостью делилась со своими знакомыми и друзьями всем, что узнала интересного и нового из Интернета, пересылая фотографии, видеозаписи, истории и рассказы о природе или о жизни замечательных людей, а порой просто ссылки на интересные источники. Буду бережно хранить и перечитывать присланный ею большой дневник, который она вела три месяца, будучи на стажировке в Италии. Также нельзя забыть уникальную онлайн «конференцию», которую сама Жанна Марковна организовала к своему 80-летнему юбилею 28 декабря 2020 года, собрав со всех концов света своих родных, друзей и коллег накануне очередного путешествия на Занзибар.

И особо скажу о дружбе двух замечательных женщин – Ученых и Педагогов – Жанны Марковны Глозман и Людмилы Филипповны Обуховой, чему в течение многих лет была свидетелем. Обе были талантливыми Ученицами выдающихся наших Психологов – А. Р. Лурия и П. Я. Гальперина, и о них всегда с благодарностью вспоминали и рассказывали. Обе продолжили дело своих Учителей и творчески развили их идеи, написали учебники и передавали знания и отечественным студентам, и специалистам ряда стран Европы и Америки. Насколько знаю, с 2002 года и до самой кончины Людмилы Филипповны в 2016 году они каждый год вместе путешествовали, участвуя в международных конференциях и отмечая свои дни рождения в самых экзотических местах мира. Как говорила Жанна Марковна, всюду их считали сестрами, но мы видели, что при уважительно-трепетных взаимоотношениях, они обращались друг к другу только на Вы. Большое счастье, что довелось жить рядом и работать с такими людьми!

Николаева Е.И.: О Жанне Марковне, как и большинство российских ученых, я узнала сначала из текстов ее научных статей. Они тесно связывались с А. Р. Лурией и его научной школой. Мы познакомились с ней лично, совместно работая с испытуемыми из групп семейной логопсихотерапии в Психологическом институте РАО. Особо запомнились ее рассказы о том, как в годы аспирантуры она ходила за Александром Романовичем по клинике как тень, желая впитать в себя знания, которыми обладал этот ученый.

Но сначала Жанна Марковна была для меня не отдельным человеком, а частью фантастической пары: Людмила Филипповна Обухова – Жанна Марковна Глозман. Я встречала их вместе на конференциях, и каждый раз в разговоре с ними погружалась в иной мир, в который было трудно поверить. Они рассказывали о событиях, в которых участвовали, и эти деяния воспринимались как нечто нереальное, поскольку за три месяца они могли побывать в Эфиопии, Южной Африке, Японии, Камчатке. Если раньше я только читала, что есть такое явление «кажда жизни», то теперь как бы прикасалась к нему через этих двух женщин, для которых оно было обыденностью. Желание не просто знать, но проживать свое знание – это умение, которому хотелось учиться.

В октябре 2021 года мы пригласили Жанну Марковну приехать в С.-Петербург как оппонента докторской работы моей соискательницы. Это был трудный год для всех, связанный с пандемией. Для Жанны Марковны он стал последним рабочим. Она болела, но приехала из Москвы, хотя два других оппонента не присутствовали, сославшись на свои болезни. Услышав это, Жанна Марковна сказала: «Наверное, рак – самое простое заболевание, он не ограничивает активность человека».

...Жажда жизни не позволяла ей растрчивать себя на дразги с начальством, пустые разговоры, безделье. Она всюду пыталась напитаться положительными обстоятельствами происходящего. Это самый главный мастер-класс, который она давала ежедневно всем, кто находился рядом с ней.

Поприк Ю.Б.: С Жанной Марковной мы познакомились в Психологическом институте Российской академии образования. Я пришла стажироваться к Наталии Львовне Карповой в разновозрастную группу семейной логопсихотерапии, и она попросила меня наблюдать за нейропсихологической диагностикой всех участников. Так мне повезло увидеть работу потрясающего Ученого. Жанна Марковна так проводила нейродиагностику, что задания были максимально доступны для участников всех возрастов, а они были от 8 до 40 лет. Во время обследования создавалась спокойная, доверительная и доброжелательная обстановка, и участники группы успокаивались и старательно все выполняли, а Жанна Марковна находила добрые слова, чтобы похвалить и поддержать каждого.

Такая же атмосфера царила в научно-исследовательском Центре детской нейропсихологии имени А. Р. Лурия, где Жанна Маркова была научным консультантом. Всегда буду помнить первый день обучения на курсе «Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте». День был посвящен истории нейропсихологии и Александру Романовичу Лурии, отцу отечественной нейропсихологии. Жанна Марковна рассказывала о его работе и дружбе с Львом Семеновичем Выготским и Алексеем Николаевичем Леонтьевым, говорила о жизни этих удивительных людей с высоким понятием дружбы, чести и взаимопомощи. Таким Учителем была для нас и она сама. Талантливый учитель всегда ищет пути, как сложное сделать простым, и у Жанны Марковны чудесным образом это получалось. На своих занятиях она охватывала вниманием всех своих учеников, не упуская ни единой детали, видела сложности и проблемы каждого и при этом всегда давала ответную реакцию так, что все становилось ясно и понятно.

Проводя диагностику, она всегда была на стороне ребенка и аргументировано доносила до родителей необходимость и важность своевременной помощи. Как научный руководитель, она четко и тонко вносила все свои замечания и коррективы. Она твердо и уверенно вела тебя по дороге знаний. Сила и уверенность Жанны Марковны всегда давала надежду и уверенность, что у тебя все получится. Великая благодарность ей за это!

ВСПОМИНАЯ ЖАННУ МАРКОВНУ ГЛОЗМАН

Кисельников Андрей Александрович,

*канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник кафедры психофизиологии,
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,*

Москва, Россия,

e-mail: kiselnikov@mail.ru

Я пришел писать курсовую к Жанне Марковне более 20 лет назад, будучи уже студентом кафедры психофизиологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова и занимаясь научной работой под руководством Александра Валентиновича Варганова, для того, чтобы с 3 курса начать учиться еще и на кафедре нейро- и патопсихологии и совмещать занятия психофизиологией с нейропсихологическими исследованиями. Так начался мой долгий путь ученичества у Жанны Марковны, во время которого я приобрел субъективно самый важный и ценный опыт из всего опыта моей учебы и потом работы в МГУ.

Жанна Марковна являлась одной из ближайших учениц основателя отечественной нейропсихологии Александра Романовича Лурия и, мне кажется, она смогла передать мне и всем своим многочисленным ученикам (одних только диссертаций по нейропсихологии под руководством Жанны Марковны защищено более 15!) самый дух, самую суть луриевской нейропсихологии, творчески преломив через свою личность Александра Романовича и поведя дальше смысловое ядро его замечательных идей.

В 2000 году, когда я первый раз подошел к Жанне Марковне и попросил разрешения писать у нее курсовую, она только-только защитила у нас на факультете психологии МГУ докторскую диссертацию по нейропсихологии на тему «Патология общения и личность» и стала профессором. Эта диссертация подытожила все ее многолетние исследования в новой области луриевской нейропсихологии, связанной с анализом личности и общения больного. Этот ключевой исследовательский вектор Жанны Марковны, ее акцент на исследовании социально-коммуникативных и личностных детерминант в рамках нейронауки полностью передался и мне, и сейчас меня больше всего интересуют мозговые механизмы «чистого» про-социального поведения, основанного на эмпатической заботе и искреннем желании оказать альтруистическую помощь другому.

Этот исследовательский вектор Жанны Марковны глубоко не случаен и связан с личностью самой Жанны Марковны, ее глубокой доброжелательностью, расположенностью к человеку, искренней ориентацией на помощь, поддержку и наставничество. Я думаю, любой студент, аспирант или сотрудник Жанны Марковны подтвердит мои слова и сможет поделиться своей собственной историей теплого, заботливого руководства и попечения с ее стороны.

Я приложу все свои усилия, чтобы будущее развитие социальной нейронауки на факультете психологии МГУ – и в фундаментальном аспекте, и в клинико-

прикладном аспекте – продолжило по духу все то, что заложила Жанна Марковна, и чтобы наша будущая факультетская социальная нейронаука содержательно наследовала научно-исследовательскому и личностно-человеческому вектору Выготского-Лурия-Глозман.

Как практик за свою долгую жизнь Жанна Марковна помогла множеству неврологических пациентов, реабилитацией речи которых она занималась как нейропсихолог-афазиолог, и множеству детей с трудностями обучения. Ее интегральный жизненный вклад в практическую помощь людям огромен, так же как огромен ее фундаментальный исследовательский вклад в луриевскую нейропсихологию. В руках Жанны Марковны нейропсихология всегда была эффективным инструментом помощи людям, и наука и практика были для нее всегда неразрывны.

Дорогая Жанна Марковна, все мы – Ваши ученики – обязательно продолжим все Ваши научные и человеческие традиции, и уже наши ученики понесут дальше свет Вашей уникальной личности. Спасибо за все!

ВОСПОМИНАНИЯ О ЖАННЕ МАРКОВНЕ ГЛОЗМАН

Чебурашкин-Антипов Дмитрий Николаевич,

вед. инженер экономического факультета,

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,

Москва, Россия,

e-mail: juneority@mail.ru

Мое знакомство с Жанной Марковной началось, когда я учился на вечернем отделении факультета психологии МГУ и работал там же «оператором ЭВМ» в местной типографии. Это был самый сложный для многих студентов период выбора направления дальнейшего пути в науке – выбор специализации. Для меня этот выбор был неразрешим, и оставалось либо погибнуть в роли буриданова осла, либо взять себя в руки и питать разум из каждой копы. Я пошел по второму пути и потому стал посещать занятия трех кафедр, одной из которых была кафедра клинической психологии. А чтобы интеграция знаний из трех источников была максимальной, тему курсовой, а затем и дипломной я взял тоже межкафедральную.

Жанна Марковна была моим научным руководителем по нейропсихологическому аспекту исследования пространственной памяти. И с первых же дней нашего сотрудничества я увидел в ней на редкость равнодушного научного руководителя. Первым делом она пригласила меня посещать практикум по нейропсихологической диагностике на базе клиники нервных болезней на ул. Россолимо, где Жанна Марковна вела прием пациентов. Целью обследования было по возможности точно определить дисфункциональную область мозга по результатам всестороннего тестирования луриевскими методиками исследования высших психических функций. Результаты диагностики наряду с данными инструментального кон-

троля и других специалистов служили основанием для назначения лечения лечащим врачом. Несколько студентов присутствовали, внимали и после приема обсуждали с нашим руководителем результаты, уточняли для себя диагнозы. Через какое-то время нас допускали до проведения диагностики почти самостоятельно, но, конечно, в присутствии Жанны Марковны – инициация. Как-то в перерыве Жанна Марковна предложила нам пойти подкрепиться, но мы были так увлечены, что предпочли заниматься дальше. «Я вижу, вы трудоголики, – это хорошо, я сама такая». И так оно в действительности было и дальше: мы всегда занимались без перерыва, чтобы не терять драгоценное время.

Действительно, Жанна Марковна оказалась очень энергичной женщиной. Каким-то непостижимым образом она умудрялась сочетать работу в клинике нервных болезней, в НИЦ детской нейропсихологии имени А.Р. Лурия, преподавание и исследовательскую деятельность в Университете, научное руководство студентами, участие в международных конференциях, работу по грантам, написание сотен научных работ, общение с родными и близкими, – все это успевала неутомимая Жанна Марковна, буквально всю себя отдавая науке, образованию, помощи людям.

Как научный руководитель по курсовой и далее дипломной работе Жанна Марковна с уважением относилась к постановке исследовательского вопроса и к предлагаемым методам исследования. Обсуждения всегда были конкретными, краткими, ясными, по-деловому. Четкие конкретные указания на недоработки и на удачные находки, предложения, что лучше изменить. И при этом никакого диктата – все с уважением к опыту и аргументации подопечного. Как и многими студентами, работы мною делались впритык, финальные правки в последние дни перед защитой, но всегда Жанна Марковна оперативно читала, проверяла и давала четкие комментарии – в любое время дня и ночи. Кстати сказать, эта оперативность, кроме завидной работоспособности и скорости ума, обеспечивалась и тем, что Жанна Марковна на лету осваивала новые технологии и практически все контакты моментально осуществляла со смартфона, который ей подарил заботливый сын, – им она очень гордилась. И это было тогда, когда смартфоны еще не получили повального распространения.

Помню такой эпизод. Он может быть не какой-то там сверхнеобычный, но я приведу его, чтобы попробовать передать чувство любви и заботы и одновременно показать, как умного хорошего человека отличает и даже обличает простота и скромность, несмотря на большие достижения и общественное признание. Это был 75-летний юбилей Жанны Марковны. Он отмечался на факультете в аудитории, где когда-то прежде преподавал отец нейропсихологии – Александр Романович Лурия. Как-то так вышло, что некому было запечатлеть это событие, оператор куда-то исчез, и я вызвался его заменить. Да так увлекся, что так все время и провел у видеоискателя видеокамеры. Конечно, собрались все дорогие коллеги и родные Жанны Марковны. Зал был полон, а атмосфера была очень теплая, уютная, родная. И Жанна Марковна очень переживала, что я все за камерой, и все по-матерински хотела меня угостить. У всех праздник, а я вроде как за работой. Но мне тоже очень хотелось быть полезным – запечатлеть этот памятный день во всех деталях. Я не

хочу сказать, что внимательное, трепетное отношение к человеку, переживание за него – это что-то необычное. Конечно, это нормальное отношение, каким и должно быть, но ведь часто этого нет. А вот у Жанны Марковны это чуткое отношение было всегда. Скромность не в показном смысле, а в том, что каждый человек заслуживает доброго человеческого отношения.

Вскоре наше сотрудничество получило свое развитие в многолетней совместной работе по гранту РФФИ. Для меня, молодого студента, приглашение к участию в этой работе было большой честью. Наше участие заключалось в нейропсихологическом обследовании и сравнительном анализе групп детей с трудностями обучения и проблемами общения, их родителей и группы нормы на базе центра детской нейропсихологии и Психологического института РАО в группе по семейной логопсихотерапии под руководством Наталии Львовны Карповой. Целями исследования было выявить наличие или отсутствие взаимосвязей между данными нейропсихологического обследования и трудностями, испытываемыми нашими подопечными, а также оценить эффективность терапии. Первые диагностики я провел под внимательным взглядом Жанны Марковны, затем она внесла коррективы, и дальше мы уже работали каждый со своей подгруппой. Для меня это было новым этапом в практическом освоении и теоретическом осмыслении нейропсихологии. Кроме того, моя часть исследовательской работы включала анализ рисуночных тестов с технической стороны выполнения рисунка и с проективной. И эта наша совместная очень интересная работа для меня дала опыт научного исследования, о котором можно было только мечтать.

В 2016 году в рамках работы по гранту РФФИ мы поехали, а вернее полетели, в Светлогорск Калининградской области на VII Международную конференцию по когнитивной науке. Это был мой второй перелет на самолете после полета в Анапу в далеком детстве. Как бедный студент, я тогда не мог себе позволить такой поездки, и этой возможностью я полностью обязан моему дорогому «научнику».

Кроме интереснейшей программы самой конференции и участия в постерной секции, благодаря Жанне Марковне мне посчастливилось побывать в удивительных местах Светлогорска: на дюнах Куршской косы, на месте встречи сезонных течений Балтийского моря и ветров с суши и моря, где нам рассказали о том, как благодаря инженерной мысли немецкого инженера Вильгельма Франца Эфы был придуман оригинальный, довольно простой способ укрепления дюн клетками из хвороста и лесопосадками так, чтобы они перестали «бегать» по берегу моря с места на место. С тем пор дюны стоят, а бегали по ним мы с Жанной Марковной и Людмилой Филипповной Обуховой. Дорога в дюнах была хоть и не долгой, но не очень простой для моих учителей, учитывая возраст. Однако Жанна Марковна спокойно давала фору любому, – энергия в этом человеке всегда была через край, будто источником ее был невидимый ядерный реактор. Затем мы побывали в волшебном лесу с танцующими соснами, где строили свои гипотезы, что именно послужило причиной причудливо закрученных спиралью стволов деревьев в этом необычном месте. А затем посетили орнитологическую станцию, где выслушали о методах ис-

следования миграций птиц. Этими эпизодами я хочу продемонстрировать, что интерес Жанны Марковны был разносторонний – все хотелось узнать, увидеть своими глазами, и интерес этот был не пассивный, а активный – деятельный, подвижный, энергичный! Вспоминается строка из Фауста: «В начале было дело!» – смысл жизни Жанны Марковны был в постоянном движении, в деятельном познании мира и обретении истины через неустанный труд на пользу людям.

А в один из вечеров Жанна Марковна пригласила нас посетить концерт органной музыки в местном костеле. По счастью, в эти дни в Солнечногорск приехал органист кафедрального собора Калининграда, и мы смогли насладиться избранными произведениями Баха. Так в городе Солнца мы побывали на Небесах, ведь именно туда возносит человеческий дух музыка великого композитора. Одухотворенные, после концерта мы направились на остров семи мостов в Калининграде – место упокоения нашего российского философа Иммануила Канта. Об этом я упоминаю неслучайно, потому что именно Кант сформулировал в непонятной, а затем и в понятной форме важнейший моральный принцип: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом». В более понятной формулировке это звучит так: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своём лице, и в лице всякого другого как к цели, и никогда — как к средству». Человек как цель! Уважение к человеку, любовь к человеку и порождаемая этим отношением нравственная свобода и любовь к жизни, энергичный оптимизм – воплощением всего этого была Жанна Марковна.

Конечно тяжелым испытанием для очень многих, и в том числе и для Жанны Марковны, стала ковидная история. Есть люди-домоседы, но для такого деятельного человека быть запертым в четырех стенах квартиры – тяжело, а когда твоя помощь нужна многим – тяжело вдвойне. Но и тут Жанна Марковна не остановила свою деятельность: проводила нейропсихологическую диагностику и консультации через Zoom и Skype. Несколько раз по ее просьбе я привозил ей домой статьи с факультета и отчетные документы по гранту. С порога обратил внимание на обилие книг – художественная литература, книги по искусству, научные журналы. Книги везде – и в прихожей, и в комнате. Жанна Марковна радушно приглашала за стол отобедать, говорили о научных планах и о делах семейных. Не думал тогда, что это были последние встречи.

Вспоминая Жанну Марковну, испытываю большое уважение и искреннюю личную благодарность к этому замечательному человеку, достойному наследнику традиции русской научной школы, человеку глубокой душевности и редкостного чувства такта. Всегда буду помнить и хранить в своей памяти проникающий в душу ее участливый взгляд, будто чувствующий твою сокровенную боль, но не дающий от этой боли раскисать, а напротив – ее понимание и участие придавали силу, укрепляли и заряжали здоровым оптимизмом.

С благодарностью и почтением к Учителю и старшему другу – выпускник психологического факультета МГУ Дмитрий Чебурашкин-Антипов.

О ДРУЖБЕ С ЖАННОЙ МАРКОВНОЙ ГЛОЗМАН

Линник Лев Николаевич,

д-р гражданского права, патентный поверенный,

Роспатент РФ, Москва, Россия,

e-mail: lev.linnik@mail.ru

С Жанной Марковной я познакомился в 2016 г. в круизе по Янцзы из Шанхая в центр Китая до Чунцина. Сразу обратил внимание на ее уникальную индивидуальность, приветливость и доброжелательность в общении, высокую эрудированность, своеобразие мышления и готовность обсуждать и делиться мнением по любому обсуждаемому вопросу. Основной, взаимосвязывающей наши интересы темой, было обсуждение привлекательных путешествий по всему миру, в которых Жанна Марковна побывала не менее сотни раз, превысив мой опыт в этом примерно в полтора раза. В итоге практически сразу обозначились направления для совместного участия в новых путешествиях, в подготовке которых она проявила основную активность.

В числе первых наших совместных очень интересных путешествий явилась поездка на Юг Франции 19-25 мая 2017 г., организованная Президиумом Европейского научного общества (Ганновер). Эта поездка представляла собой автобусное путешествие с посещением прекрасных городов: столица Бургундии – Дижон, город «света» и гастрономическая столица Франции Лион, бывшая папская резиденция в Авиньоне и «французский Рим» – Ним, который был важным городом римской Галлии в первых веках н.э. Свободно разговаривая на французском языке, Жанна Марковна удивляла гидов знанием многих исторических тонкостей и деталей.

Наиболее интересным был круиз по реке По в Италии 07-11 марта 2019 г. на небольшой речной яхте, организованный турфирмой "Ника", в котором Жанна Марковна проявила инициативу в формировании сплоченной группы в составе 10 человек из своих общительных друзей, коллег и родственников. Кроме общеизвестных достопримечательностей Венеции и других портов реки По, в этом путешествии удалось посетить также остров Мурано в Венецианской лагуне, известный, в частности, как центр производства муранского стекла.

Наиболее трудным, хотя и очень впечатляющим, был круиз по Индийскому океану 23.12.2017 - 06.01.2018 гг. с посещением Сейшельских островов, а также островов Маврикий и Реюньон, в котором не удалось побывать на острове Мадагаскар из-за свирепствовавшей на нем чумы. Основную трудность вызывало отсутствие у нас в течение недели в 15-дневном круизе наших чемоданов из-за безалаберности обслуживающего персонала лайнера Costa neoRiviera, которые удалось получить только после письменного обращения к капитану лайнера, которое на английском языке подготовила Жанна Марковна. Здесь также необходимо отметить ее твердость духа, выдержку и изобретательность, учитывая, что женщине в путешествиях круиза неделю обходиться без личных вещей гораздо труднее, чем мужчине.

В числе необычных путешествий были поездки в 2017 г. в Гонконг и Макао с участием сына Жанны Марковны Леонида и его жены Милы, в которых также не обошлось без дополнительных приключений. Целесообразно обратить внимание на проявленное, в том числе, в этих поездках ее остроумие, юмор, жизнелюбие вплоть до участия в житейских забавах, например, при фотографировании с королевской четой Великобритании или Эйнштейном в Музее восковых фигур Гонконга. Регулярно бывала Жанна Марковна в Израиле, останавливаясь в большой квартире ее сына, и всегда была доминирующей персоной на многочисленных встречах с большим количеством родственников, друзей и знакомых.

В период круиза 10-31 августа 2019 г. Германия - Шотландия - Исландия - Гренландия - Великобритания запомнились, в частности, уникальные неповторимые виды Исландии, включая необыкновенный гейзер, и экзотический круиз на моторной лодке между гренландскими айсбергами, в котором было восхищение не только изумительными формами тающих мелких и крупных айсбергов, но и всплывающими и ныряющими между ними гигантскими китами. Во время путешествия по Японии в 2019 г. неизгладимое впечатление произвела и страна, и ее народ, и мемориал жертвам атомной бомбардировки в Хиросиме. Последними совместными путешествиями, которые в 2020 г. организовала Жанна Марковна, мужественно подавляя все обусловленные роковой болезнью недомогания, были необычный остров Занзибар и круиз по красивым островам Хорватии с посещением достопримечательностей Сплита, Дубровника, а также морского органа, неповторимую музыку которого создавали прибрежные волны, загоняя воздух в проложенные под набережной органные трубы.

Во время путешествий Жанна Марковна все время была на связи и вела активную деловую, личную и другую переписку через мобильные средства связи со своими коллегами, клиентами, учениками, родственниками и т.д. и отвечала на их звонки. Особую заботливость о Жанне Марковне и внимание всегда проявлял ее сын Леонид, обсуждая в ежедневных звонках ее здоровье, самочувствие, впечатления от увиденного и все самое важное. Кроме познавательного туризма много совершала Жанна Марковна деловых зарубежных поездок по приглашению ее зарубежных коллег, в которых в свободное от работы время она организовывала культурно-просветительные мероприятия.

Хватило сил и мужества у тяжелобольной Жанны Марковны посетить Торжественную церемонию вручения ей 10 октября 2021 г. в зале «Амфитеатр» Центра международной торговли в Москве Национальной общественной премии «Гармония» за особые заслуги в сфере охраны психического здоровья.

У всех, кто знал и близко общался с Жанной Марковной, навсегда сохранятся о ней наилучшие воспоминания и светлая память.

Н а у ч н о е и з д а н и е

**Л. С. ВЫГОТСКИЙ И А. Р. ЛУРИЯ:
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ВОПРОСЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ
В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ**

Материалы международного конгресса по культурно-исторической
психологии, посвященного памяти Ж. М. Глозман
(г. Новосибирск, 15–17 ноября 2022 г.)

В авторской редакции
Компьютерная верстка – *И. Т. Ильюк*

Подписано в печать 08.11.2022. Формат бумаги 70×108/16.
Печать цифровая. Уч.-изд. л. 29,6. Усл. печ. л. 38,8. Тираж 300 экз.
Заказ № 132.

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»
630126, Новосибирск, Виллойская, 28
Тел.: 8 (383) 244-06-62, www.rio-nsru.ru
Отпечатано: ФГБОУ ВО «НГПУ»



ISBN 978-5-00104-857-2



9 785001 048572