

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Общая психология / Психология личности / Психофизиология / Педагогическая психология / Социальная психология / Возрастная психология / Коррекционная психология / Дефектология / Общая педагогика





Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология

Рецензируемый научно-практический журнал (издается с 2017 года)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Том 6, № 3, 2023

В журнале публикуются оригинальные статьи в области психологии, педагогики, дефектологии; журнал публикует теоретические, методологические статьи, а также результаты прикладных и экспериментальных исследований. Журнал входит в Перечень ВАК с 28.11.2022 г. по следующим специальностям:

- 5.3.1. — Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (психологические науки)
- 5.3.2. — Психофизиология (биологические науки)
- 5.3.4. — Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)
- 5.3.5. — Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)
- 5.3.7. — Возрастная психология (психологические науки)
- 5.3.8. — Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)
- 5.8.1. — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

Индексация:	РИНЦ, CyberLeninka
Наименование органа, зарегистрировавшего издание	Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13 ноября 2017 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Учредитель и издатель	Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (ДГТУ).
Периодичность	6 выпусков в год
Адрес учредителя и издателя	344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1.
E-mail	editor@inov-ppd.ru
Телефон	+ 7(908)–506–1906
Сайт	https://inov-ppd.ru
Дата выхода в свет	30.06.2023





Innovative science: psychology, pedagogy, defectology

Peer-reviewed scientific and practical journal (published since 2017)

eISSN 2658-7165

DOI: 10.23947/2658-7165

Vol. 6, no. 3, 2023

The journal publishes original articles in the field of psychology, pedagogy, defectology; the journal publishes theoretical, methodological articles, as well as the results of applied and experimental research. The journal has been included in the List of the Higher Attestation Commission since 11.28.2022 in the following specialties:

- 5.3.1. — General psychology, personality psychology, history of psychology (psychological sciences)
- 5.3.2. — Psychophysiology (psychological sciences)
- 5.3.2. — Psychophysiology (biological sciences)
- 5.3.4. — Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments (psychological sciences)
- 5.3.5. — Social psychology, political and economic psychology (psychological sciences)
- 5.3.7. — Age psychology (psychological sciences)
- 5.3.8. — Correctional Psychology and Defectology (psychological sciences)
- 5.8.1. — General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

<i>Indexing:</i>	Russian Scientific Citation Index, CyberLeninka
<i>Name of the body that registered the publication</i>	Mass media registration certificate ЭЛ № ФС 77 – 71604 dated 13 November, 2017 issued by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media.
<i>Founder and publisher</i>	Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Don State Technical University (DSTU).
<i>Periodicity</i>	6 issues per year
<i>Address of the founder and publisher</i>	Gagarin Sq. 1, Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation.
<i>E-mail</i>	editor@inov-ppd.ru
<i>Telephone</i>	+ 7(908)–506–1906
<i>Website</i>	https://inov-ppd.ru
<i>Date of publication</i>	30.06.2023



Редакционный совет

Главный редактор — доктор психологических наук, профессор, Абакумова И. В. (ДГТУ, Россия);
Заместитель главного редактора — доктор биологических наук, профессор, Ермаков П. Н. (ЮФУ, Россия);
Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор (Канада);
Ася Суреновна Берберян, доктор психологических наук, профессор (Армения);
Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США);
Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент (Канада);
Владимир Пантелеймонович Борисенков, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Ольга Владимировна Гукаленко, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Юрий Петрович Зинченко, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Лазарь Стошич, доктор технических наук, профессор (Сербия).

Редакционная коллегия

Валентина Владимировна Абраухова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Виталий Вадимович Бабенко, доктор биологических наук, профессор (Россия);
Зинаида Игоревна Березина, доктор психологических наук (Россия);
Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Елена Викторовна Воробьева, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Татьяна Ивановна Власова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Максим Николаевич Дмитриев, кандидат медицинских наук, доцент (Россия);
Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (Россия);
Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, доцент (Россия);
Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Ирина Александровна Кибальченко, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Лариса Михайловна Кобрин, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Анжелика Ильинична Лучинкина, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Татьяна Викторовна Лисовская, доктор педагогических наук, профессор (Белоруссия);
Наталья Александровна Лызь, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор (Россия);
Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент (Россия);
Елена Александровна Макарова, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Елена Валерьевна Муругова, доктор филологических наук, профессор (Россия);
Вера Александровна Лабунская, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор (Россия);
Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент (Россия);
Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент (Россия);
Любовь Яковлевна Хоронько, доктор педагогических наук, профессор (Россия);
Татьяна Николаевна Щербакова, доктор психологических наук, профессор (Россия).

Выпускающий редактор — Евгений Александрович Проненко;

Ответственные секретари — Дарья Игоревна Попова, Маргарита Евгеньевна Беликова.

Editorial Board

Editor-in-Chief — Doctor of Psychological Sciences, Professor, **Irina V. Abakumova** (DSTU, Russia);
Deputy Editor-in-Chief — Doctor of Biological Sciences, Professor, **Pavel N. Ermakov** (SFU, Russia);
Alla K. Belousova, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Valery P. Belyanin, Doctor of Philology, Professor (Canada);
Asya S. Berberyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Armenia);
Marina Bluvstein, Doctor of Philosophy, Professor (USA);
Evgeny F. Borokhovskiy, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Canada);
Vladimir P. Borisenkov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Olga V. Gukalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Yuri P. Zinchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Lazar Stosic, Doctor of Technical Sciences, Professor (Serbia).

Editorial Board

Valentina V. Abraukhova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Vitaly V. Babenko, Doctor of Biological Sciences, Professor (Russia);
Zinaida I. Berezina, Doctor of Psychological Sciences (Russia);
Vera A. Labunskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Elena V. Vorobyeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Tatiana I. Vlasova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Maxim N. Dmitriev, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor (Russia);
Alexander V. Dyatlov, Doctor of Sociology, Professor (Russia);
Nadezhda F. Efremova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Laura T. Kagermazova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Russia);
Anatoly V. Karpov, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Irina A. Kibalchenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Larisa M. Kobrina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Angelika I. Luchinkina, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Tatiana V. Lisovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus);
Natalia A. Lyz, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Evgeny Ye. Nesmeyanov, Doctor of Philosophy, Professor (Russia);
Olga S. Mavropulo, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Russia);
Elena A. Makarova, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Elena V. Murugova, Doctor of Philology, Professor (Russia);
Vera A. Labunskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Vlada I. Pischik, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia);
Marina L. Skuratovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Russia);
Olga D. Fedotova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Larisa A. Tsvetkova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (Russia);
Lyubov Ya. Khoronko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia);
Tatiana N. Shcherbakova, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia).

The editor-in-chief, Evgeny A. Pronenko;

The responsible secretaries, Daria I. Popova, Margarita E. Belikova.

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Групповая онлайн-супервизия — фактор профессионально-личностной трансформации психологов-практиков	8
<i>А. Г. Шорохов</i>	
Цифровое искусство в психотерапии и психологическом консультировании: современный взгляд на проблему	16
<i>А. А. Капица, М. Ю. Елагина</i>	
Неопределенность как формирующий фактор созависимости	23
<i>А. П. Игнатенко, Д. В. Лецанова</i>	
Психологическое благополучие как фактор развития личности в предпринимательской среде	32
<i>Е. В. Астапенко</i>	
Место виртуального образа Я в структуре личностных конструктов интернет-пользователей	40
<i>Э. О. Расина</i>	
Поведение личности в современной цифровой среде	51
<i>И. С. Лучинкина</i>	

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Вклад в управление экзогенным вниманием зрительных признаков второго порядка при решении задачи опознания	59
<i>Е. Г. Родионов, Д. В. Явна, В. В. Бабенко</i>	

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Современные вызовы и возможности для обучения взрослых в высшей школе: сравнение педагогического и андрагогического подходов	69
<i>К. А. Бармута</i>	

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: роль смыслопередачи в ходе психологической работы	80
<i>Е. А. Суроедова, М. А. Белоусова</i>	

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Цифровая среда учреждений дополнительного образования школьников: информационные технологии проектирования и психолого-педагогические условия обеспечения	93
<i>Н. В. Шаило</i>	

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

Online Group Supervision as a Factor of Professional and Personal Transformation of Practicing Psychologists	8
<i>Alexander G. Shorokhov</i>	
Digital Art in Psychotherapy and Counseling Psychology: a Modern View on the Problem	16
<i>Alena A. Kapitsa, Marina Yu. Elagina</i>	
Uncertainty as a Shaping Factor in Codependency	23
<i>Alexander P. Ignatenko, Darya V. Leshchanova</i>	
Psychological Well-Being as a Personal Development Factor in the Business Environment	32
<i>Evgenia V. Astapenko</i>	
The Place of the Virtual Image of the Self in the Internet Users' Structure of Personal Constructs	40
<i>Evelina O. Rasina</i>	
Personal Behavior in the Modern Digital Environment	51
<i>Irina S. Luchinkina</i>	

PSYCHOPHYSIOLOGY

Contribution of Second-Order Visual Clues to the Management of Exogenous Attention in Solving the Identification Problem	59
<i>Eugeny G. Rodionov, Denis V. Yavna, Vitali V. Babenko</i>	

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Current Challenges and Opportunities for Adult Education: Comparison of Pedagogical and Andragogical Approaches	69
<i>Karine A. Barmuta</i>	

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY

Counselling of Parents Raising Children with Disabilities: the Role of Meanings Transference in the Course of Psychological Work	80
<i>Elena A. Suroedova, Marina A. Belousova</i>	

GENERAL PEDAGOGY

Digital Environment Supplementary Education Establishment for Schoolchildren: Information Design Technologies and Psychological and Pedagogical Conditions for its Implementation	93
<i>Nina V. Shashlo</i>	

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-8-15>



Групповая онлайн-супервизия — фактор профессионально-личностной трансформации психологов-практиков

Александр Г. Шорохов

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ solis882008@yandex.ru

Аннотация

Введение. Супервизия, в том числе групповая, создавая условия для личностного развития и профессионально-личностной трансформации, выступает важным фактором формирования профессиональных навыков и компетенций психолога-практика. В ходе групповой супервизии задействуется смыслопередача, происходит обмен опытом, анализ внутренних конфликтов, переносов и контрпереносов, разбор и рефлексия клинических случаев, развитие личностных и профессиональных навыков, расширение компетенций, что в итоге оказывает влияние на формирование профессиональной идентичности. Онлайн-супервизия выступает альтернативой традиционному очному формату проведения супервизии, однако, ее успешное применение требует методологической проработки особенностей ее проведения и понимания преимуществ и ограничений.

Цель. Обоснование важности групповой онлайн-супервизии как фактора, способствующего профессионально-личностной трансформации психологов-практиков.

Теоретическое обоснование. Рассмотрено влияние участия в групповой онлайн-супервизии на профессиональное развитие психолога-практика. Отмечены особенности происходящих при групповой супервизии процессов. Включение психолога-практика в группу позволяет получить больше обратной связи, инициировать процесс смыслопередачи за счет возможности включения специалиста в различные роли взаимодействия. Онлайн-супервизия в групповом формате, по сравнению с очным форматом, имеет ряд преимуществ для профессионального развития практикующих психологов, из которых наиболее значимыми являются доступность, комфортность и простота ее проведения. В ряде работ по теме групповой супервизии отмечаются важнейшие аспекты супервизии, позволяющие психологу-практику взглянуть на себя со стороны, повысить осознанность совершаемых действий.

Обсуждение и заключение. При всех достоинствах онлайн-супервизии отмечаются возможные недостатки, которые могут повлиять на ее качество. При соблюдении необходимых регламентов онлайн-супервизия будет выступать как важный предиктор профессионального и личностного развития.

Ключевые слова: групповая супервизия, онлайн-супервизия, консультирующий психолог, идентичность, личностное развитие, осознанность, рефлексия

Для цитирования. Шорохов, А. Г. (2023). Групповая онлайн-супервизия — фактор профессионально-личностной трансформации психологов-практиков. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 8–15. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-8-15>

Online Group Supervision as a Factor of Professional and Personal Transformation of Practicing Psychologists

Alexander G. Shorokhov 

Don State Federal University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ solis882008@yandex.ru

Abstract

Introduction. Supervision, including group supervision, is a significant factor in the formation of the professional skills and competencies of a practicing psychologist. It creates conditions for personal development and professional and personal transformation. In the course of group supervision, meaning transmission is involved, experience is exchanged, and internal conflicts, transferences, and countertransferences are analyzed. There are also analyses and reflection on clinical cases, development of personal and professional skills, and expansion of competencies. All of this ultimately affects the formation of professional identity. Online supervision is an alternative to the traditional face-to-face supervision format. However, its successful application requires a methodological study of the features of its implementation and an understanding of its advantages and limitations.

Purpose. Substantiation of the importance of online group supervision as a factor that contributes to the professional and personal transformation of practicing psychologists.

Theoretical Justification. The influence of participation in online group supervision on the professional development of a practicing psychologist is considered. The features of the processes that occur during group supervision are noted. The inclusion of a practicing psychologist in the group allows them to get more feedback and initiate the process of the meaning transfer due to the possibility of including a specialist in various interaction roles. Online supervision in a group format, compared to the live format, has a set of advantages for the professional development of practicing psychologists. For example, the most significant are accessibility, comfort, and simplicity of its implementation. In many works on the topic of group supervision, the most important aspects of supervision are noted, allowing the psychologist-practitioner to look at himself from the outside to increase awareness of the actions performed.

Discussion and Conclusion. With all the advantages of online supervision, possible disadvantages are noted that may affect its quality. If the necessary regulations are followed, online supervision will become a significant predictor of professional and personal development.

Keywords: group supervision, online supervision, consulting psychologist, identity, personal development, awareness, reflection

For citation. Shorokhov, A. G. (2023). Online group supervision as a factor of professional and personal transformation of practicing psychologists. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 8–15. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-8-15>

Введение

Выступая в качестве педагогического вмешательства, своеобразной формы «надзора», супервизия позволяет менее опытным коллегам успешно адаптироваться к профессиональной среде, обучиться недостающим навыкам и освоить новые методы работы, и вместе с тем наделяет супервизора ролью «сторожа» ворот входа в профессию, а именно в психологическое консультирование (Кулаков, 2022). Супервизия дает основание двум субъектам терапевтического процесса погрузиться в глубокий анализ возникающих у психолога-практика проблем, переносов при столкновении с запросами клиента. В свою очередь, анализ профессионального поведения, трудностей, которые могут обострять внутренние конфликты психолога-практика, и их осознание и проработка также способствуют развитию личности специалиста (Кадуха, 2017). Благодаря супервизии психолог-практик может пересмотреть цели и направления своей профессиональной деятельности, систематизировать подходы проведения терапии, обучиться новым навыкам, сформировать критику к действиям и ошибкам и внедрить индивидуальные планы коррекции поведения клиентов (Hawkins & McMahon, 2020; Corey et al., 2020). Особого внимания заслуживает супервизия группового формата. Групповая супервизия, или «Балинтовская группа», обычно состоит из 6–15 человек и проводится в течение двух-трех часов. Отмечается, что она является одной из наиболее эффективных форм супервизии, поскольку позволяет активно участвовать в процессе и развиваться всем ее участникам (Белановская и др., 2016).

Внимание, сосредоточенное в данном исследовании на групповой онлайн-супервизии, обусловлено, в первую очередь, ее растущей популярностью, а также доступностью и комфортностью обращения к ней, гибкостью системы супервизии (с точки зрения времени и географического расположения ее участников), меньшими временными и денежными затратами для ее прохождения. Онлайн-формат, как отмечают Bernhard и Camins (2021), выступает удовлетворительной альтернативой очному и не требует особых условий проведения, кроме обеспечения безопасности и конфиденциальности, наличия интернет-сервиса и устройств видео- и аудио- связи. Кулаков (2022) выделяет ряд преимуществ групповой «дистантной» онлайн-супервизии: за счет ознакомления с опытом коллег может происходить большее количество инсайтов, среди которых «я не одинок» и «у других тоже есть ошибки», что может способствовать формированию адекватной профессиональной самооценки; самооценка подкрепляется получением энергии и поддержки от группы; а обучение на чужих кейсах позволяет выявить «слепые пятна» в собственных профессиональных умениях.

Супервизия, в том числе групповая, неотъемлема и важна для подготовки и поддержки специалистов. Прохождение психологом-практиком супервизии значительно улучшает качество работы, и в ходе трансформаций отношений между супервизируемыми и супервизорами происходит развитие личностных и профессиональных навыков (Нюхалов, 2017), расширение профессиональных компетенций (Кулаков, 2022) и формирование достигнутой профессиональной идентичности.

Целью данной статьи является обоснование важности групповой онлайн-супервизии как фактора, способствующего профессионально-личностной трансформации психологов-практиков.

Теоретическое обоснование

Цель супервизии состоит в защите интересов клиентов, что реализуется через оказание помощи психологическими средствами профессионалам, в свою очередь предоставляющим психологическую помощь другим людям (Залевский, 2008). Повышение ответственности психолога-практика, осознанности им аспектов профессиональной деятельности, расширение методологического инструментария, сформированная критика к ошибкам — инструменты, которыми овладевает психолог-практик под руководством супервизора. Происходящие со специалистом в ходе супервизии профессионально-личностные трансформации (к примеру, формирование стойкой мотивации на помощь клиенту) выступают гарантами повышения качества оказываемой клиентам помощи. Групповая супервизия, по сравнению с индивидуальной, позволяет психологу-практику получить больше обратной связи и ознакомиться с различными вариантами взаимодействия, кроме того, становится возможным отследить реакции, возникающие в процессе групповой интеракции или при конфликтах.

Многообразие применяемых в группе ролей является значимым фактором оценки поведения, поскольку она выполняется на основе сравнения действий самого специалиста, выступающего в различных ролях. При групповой супервизии, сконцентрированной на супервизоре, за ним сохраняется ведущая роль в организации группы и управлении ее работой; при супервизии, сконцентрированной на участниках группы, повышается степень самостоятельности участников; при интервизии — коллегиальной супервизии — участники могут попеременно играть роль супервизора в собственной команде при условии приглашения супервизора в случае необходимости (Мазепа, 2021). В группе, в том числе в процессе рефлексии случаев, возникающих в процессе консультирования у коллег, может происходить повышение компетентности в профессиональном межличностном общении, усвоение новых знаний. Включенность участников во внутригрупповой процесс оказывает влияние на формирование профессиональной идентичности (Сидоренков и др., 2021; Сидоренков и Горбатенко, 2008). При участии в совместной деятельности возникает чувство причастности, включенности психолога-практика в профессиональную среду. Также отмечается и экономическое преимущество групповой формы (Мазепа, 2021), так как групповые консультации обычно дешевле, чем индивидуальные.

Супервизия способствует развитию самостоятельного мышления за счет умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения и необходимости аргументированно высказать свою (Нюхалов, 2017). Начинающие консультирующие психологи могут совершать одни и те же ошибки терапии или консультирования, и в ходе развития в процессе супервизии умений, идей и интуитивных предчувствий происходят своеобразные «инсайты», осознания совершаемых ошибок (Белановская и др., 2016). Отношения, которые формируются у психолога-практика, супервизора и группы в рамках проведения супервизии, выступают значимым звеном, создают условия для обучения и совершенствования человека в результате консультационной деятельности, обеспечения личностно-профессионального роста (Лорсанова, 2020), формирования профессионального сознания и мышления (Ковшова, 2015). Группа выступает как «значимый Другой», который «позволяет развить профессиональное са-

мосознание и профессиональную идентичность как важнейшие инструменты работы» (Белановская и др., 2016, с. 27). Взгляд на себя «со стороны» повышает способность к самоанализу и рефлексии, позволяя психологу-практику объективно оценивать результаты своей деятельности. В рамках взаимодействия супервизора и супервизируемого происходит смыслопередача, генерация новых смыслов, которые можно сформировать только в процессе совместной деятельности (Нюхалов, 2017).

Еще более активно процесс смыслопередачи реализуется в рамках группы, в командном взаимодействии (Проненко и Буняева, 2019), особенно при решении неоднозначных, требующих нестандартного подхода задач, что и происходит в процессе прохождения групповой супервизии. При конструктивном взаимодействии супервизора и супервизируемого в ходе смыслопередачи возможно повышение осознанности последнего к проявлениям собственной внутренней психической жизни, в частности к психологическим защитам. В ходе супервизии собственные защиты становятся более осознаваемыми, и «терапевтический характер» психолога-практика становится более открытым для мыслей и чувств (Федоров, 2017).

Групповая супервизия может выступать как пространство для возникновения триангулярных отношений, переносов, и для проявления бессознательных чувств (Бакирова, 2020). Треугольные отношения «могут иметь форму обычной детской треугольной матрицы, где супервизор бессознательно воспринимается как отец, супервизионная группа воспринимается бессознательно как мать, а супервизант бессознательно воспринимает себя как ребёнка» (Бакирова, 2020, с. 58). Супервизия позволяет участникам быть включенными в «параллельный процесс», в динамическое отыгрывание проблем между терапевтом и супервизором. Группа является более динамичной, чем индивидуальный контакт терапевта и супервизора, а значит позволяет участникам расширить границы само-рефлексии (Ковшова, 2015) и выработать навык самоанализа. При взаимодействии группы и специалиста обеспечивается контролирующий анализ профессиональной деятельности психолога-практика (Ковшова, 2015).

Супервизия — мост между теорией и практикой (Лорсанова, 2020), формирующий и сочетающий практическую деятельность и теоретическую подготовку (Ковшова, 2015). Получение психологом-практиком в ходе встречи с супервизором и группой теоретического материала способствует развитию профессиональных навыков через выработку, накопление и осмысление личного профессионального опыта. Кроме того, супервизия позволяет проанализировать этические, юридические проблемы, проблемы, связанные с нормативно-правовым обеспечением деятельности (Кулаков, 2017). Можно отметить, что при групповом онлайн-формате облегчается использование участниками аудио- и видео- записи терапевтических случаев (Ковшова, 2015) как эффективной записи клинического случая, а не просто его словесного переложения (Микаэлян, 2019; Варга, 2019). Совместное, групповое обращение к записям сессий может запустить у супервизируемого процесс «самосупервизии», поскольку происходит процесс переосмысления действий, держится фокус на переживании «здесь и сейчас», и таким образом супервизируемому становится легче замечать свои ошибки.

Супервизия позволяет сформировать ряд необходимых психологу-практику компетенций. В группе может происходить совместное определение профессиональных задач, поиск мишеней психотерапии, разработка практических рекомендаций и поиск на их основе оптимальных решений поставленных целей, за счет взаимодействия с коллегами расширяется профессиональный опыт, формируется «насмотренность» (Ковшова, 2015), происходит передача и принятие особенностей речи, невербальной коммуникации, техник, теоретических знаний. Навыко-образующая роль супервизии реализуется через исполнение супервизируемым роли одновременно действующего субъекта и наблюдателя за своей активностью (Кадуха, 2017), через обсуждения и дискуссии совместно с рефлексией собственных переживаний. В группе формируются навыки конструктивного, активного слушания, коммуникативной компетентности психолога, формируются способности решать вопросы и обсуждать этические проблемы, открыто выражать свою точку зрения и делиться опытом (Ковшова, 2015). Можно сказать, что в рамках группы происходит творческое креативное самораскрытие (Ковшова, 2015). Основные функции супервизии — контрольная, образовательная и суппортивная (Залевский, 2008) — могут быть без затруднений реализованы в группе, что будет способствовать полному формированию необходимых для психолога-практика компетенций.

Помимо отмеченных ранее преимуществ, групповая онлайн-супервизия открывает большие возможности взаимодействия с авторитетными иностранными специалистами, способствует формированию мультикультуральности (Нюхалов, 2017), которая является важным фактором обучения культурной компетентности и толерантности (Gómez, 2020).

Кулаков (2022) выделяет следующие важные пункты регламента проведения групповой онлайн-супервизии. Во-первых, это осознанность, ответственность и соблюдение этических кодексов. Во-вторых, важно при групповой супервизии регламентировать параметры конфиденциальности: оповестить участников о необходимости предоставления информированных согласий от клиентов, разрешающих запись и просмотр аудио- или видеоматериалов для последующего обсуждения. При этом записи, в том числе групповых встреч, должны храниться на съемном носителе. Из-за специфики онлайн-формата всем участникам важно обеспечить герметичность пространства (необходимо минимизировать возможность вмешательства в процесс посторонних). Обеспечение безопасности всех участников группы является личной ответственностью каждого. Участникам также важно договориться о толерантном отношении к особенностям средств связи (технических неполадках, отключениях, отсутствия связи), предусмотреть алгоритмы действий на различные случаи. В целом онлайн-формат супервизии, в том числе групповой, выступает как безопасная и эффективная альтернатива очному, особенно в условиях пандемии, повышенных геополитических рисков и в условиях повышения скорости социальных процессов (Almathami et al., 2020). Хотя он и требует определенной специфики проведения, популярность онлайн-консультаций растет в силу удобства, доступности, простоты проведения и обеспечения комфорта всех участников процесса.

Таким образом, групповая супервизия, в том числе в онлайн-формате, способствует совершенствованию профессиональной деятельности специалиста. В процессе супервизии он может осознать и затем интегрировать свои личные способы реагирования, объективные знания, субъективный опыт и конкретные ситуации, возникающие в его работе, и получать обширную обратную связь, поддержку от группы. Многообразие ролей, динамика группового взаимодействия, реакции внутри группы выступают катализатором профессионального и личностного развития психолога-практика.

Обсуждение и заключение

Целью настоящего исследования выступало обоснование важности групповой онлайн-супервизии как фактора, способствующего профессионально-личностной трансформации психологов-практиков.

Развитие практических навыков, понимание теоретических основ деятельности психологического консультирования, расширение самосознания, повышение самооффективности, формируемые в конструктивном рабочем союзе и благотворной среде, особенно у начинающих психологов-практиков, ассоциируются с положительными эффектами супервизии: повышением удовлетворения от профессии и снижением рисков выгорания, повышением профессионального мастерства, формированием стойкой мотивации на помощь клиентам и прочим (Callahan et al., 2019). Важна готовность супервизируемого к самораскрытию во время супервизии, а также важен благожелательный, без резкой критики настрой супервизора. В противном случае возможно возникновение негативных эффектов, к которым относится состояние стресса и напряжения супервизируемого в процессе встреч, утомление и выгорание.

Несмотря на широкий спектр преимуществ, групповая онлайн-супервизия, конечно, имеет ряд недостатков (Кулаков, 2022; Нюхалов, 2017). Например, может возникать путаница из-за технических неполадок или большого количества участников, имеет место быть и «соревновательный эффект» между ними. Внимание супервизора переключается, и в связи с этим конкретный случай может остаться без достаточного освещения, что не позволит сформулировать качественное заключение. К тому же в онлайн-группе существуют повышенные требования к соблюдению конфиденциальности, так как члены группы могут знать клиента или контекст его обращения, что нарушит условия безопасности. Нюхалов (2017) отмечает направленность гаджетов на «индивидуализацию и даже аутизацию человека и, порой, на замену живого человеческого общения его компьютеризированным суррогатом (кнопка выключения, которая может быть применена в любой момент супервизии, отсутствие или искажение невербальной составляющей при дистанционном контакте, технические помехи и др.)» (с. 64). Отмечается неструктурированность и неуправляемость интерактивного процесса взаимодействия, например, через чат, поскольку используются «суррогаты психических функций» в качестве обратной связи («плюсы» в чат, смайлы).

С другой стороны, с цифровизацией общества избежать подобных явлений довольно трудно, поэтому пространство супервизии будет являться лишь частью современной цифровой среды. При соблюдении регламентов и договоренностей, а также всех необходимых условий (в том числе технических) проведения групповой онлайн-супервизии возможно обеспечение комфортного и продуктивного взаимодействия в группе (Кулаков, 2022).

Супервизия выступает популярной формой подготовки компетентных психологов-практиков, однако, модели супервизии базируются на различных теоретических основаниях и на данный момент не существует единой со-

гласованной модели супервизии (Белановская и др., 2016). В интересах клиента и пациента важно интегрировать направления супервизии (Залевский, 2018), и, на наш взгляд, это должно быть достигнуто через изучение конкретных, происходящих в ходе супервизии процессов, их описание и обобщение для выработки методологии, чтобы избежать размытия границ, норм и требований (Нюхалов, 2017).

Список литературы

- Бакирова, Г. Х. (2020). Групповая супервизия: пространство для возникновения триангулярных отношений и проявления бессознательных чувств. *Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы*, 34(2), 52–60.
- Белановская, О. В., Олифинович, Н. И., и Баранов, Д. С. (2016). Роль супервизии в профессиональном развитии психологов ВУЗов. *Актуальные научные исследования в современном мире*, 10–5(18), 22–28.
- Варга, А. Я. (2019). Супервизия в классической системной семейной психотерапии. *Психология и психотерапия семьи*, 1, 21–28.
- Залевский, Г. В. (2008). Супервизия: практика в поисках теории. *Сибирский психологический журнал*, 30, 7–13.
- Залевский, Г. В. (2018). *Психотерапия и супервизия: практики в поисках интегративной методологии (теоретико-методологических оснований)*. В, *Антология российской психотерапии и психологии. Материалы Всероссийского конгресса с международным участием «Отечественная психотерапия и психология: становление, опыт и перспективы развития (к 85-летию отделения неврозов и психотерапии Национального центра психиатрии и неврологии им. В. М. Бехтерева)»*, 4 (С. 111–112). Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига.
- Кадуха, В. В. (2017). *Супервизия в деятельности практического психолога*. В А. В. Гришина, З. З. Екимова (ред.), *Психологическое обеспечение деятельности силовых структур. Межведомственная научно-практическая конференция* (С. 141–142). РИБЕСТ.
- Ковшова, О. С. (2015). *Супервизия — качественный анализ профессиональной подготовки в клинической психологии*. В, *Новые технологии в клинической психологии и психотерапии*. Гродненский государственный медицинский университет.
- Кулаков, С. А. (2017). Функции и возможности внеметодической супервизии. *Российский психотерапевтический журнал*, 1(9), 37–40.
- Кулаков, С. А. (2022). *Супервизия в психотерапии. Учебное пособие для супервизоров и супервизантов* (4-е издание). Издательские решения.
- Лорсанова, М. И. (2020). *Педагогические условия реализации супервизии в профессиональной деятельности педагогов* [кандидатская диссертация]. Белгородский государственный институт искусств и культуры.
- Мазепа, Е. А. (2021). Индивидуальная и групповая супервизия педагогической деятельности. *Международный студенческий научный вестник*, 2, 151.
- Микаэлян, Л. Л. (2019). Особенности супервизии в эмоционально-фокусированном подходе. *Психология и психотерапия семьи*, 2, 24–34. <https://doi.org/10.17513/pps.2019.2.2>
- Нюхалов, Г. А. (2017). Дискурсы современной супервизии — возможно ли преодоление хаоса? *Российский психотерапевтический журнал*, 1(9), 63–66.
- Проненко, Е. А., и Буняева, М. В. (2019). Особенности смысловых процессов и явлений в командном взаимодействии. *Российский психологический журнал*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>
- Сидоренков, А. В., и Горбатенко, Н. С. (2008). Модель проявления идентификации и идентичности в малой группе. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 6(1), 54–58.
- Сидоренков, А. В., Сальникова, Е. С., и Бороховский, Е. (2021). Связь внутригрупповых идентичностей работников с их вкладом в деятельность малой группы: роль включенности — не включенности в подгруппы. *Российский психологический журнал*, 16(2), 142–163. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.8>
- Федоров, Я. О. (2017). Психоаналитическая супервизия в вопросах и ответах. *Российский психотерапевтический журнал*, 1(9), 41–45.
- Almathami, H. K. Y., Win, K. T., & Vlahu-Gjorgievska, E. (2020). Barriers and facilitators that influence telemedicine-based, real-time, online consultation at patients' homes: Systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(2), e16407. <https://doi.org/10.2196/16407>
- Bernhard, P. A., & Camins, J. S. (2021). Supervision from afar: Trainees' perspectives on telesupervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 34(3–4), 377–386. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1770697>

Callahan, J. L., Love, P. K., & Watkins, C. E. (2019). Supervisee perspectives on supervision processes: An introduction to the special issue. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(3), 153–159. <https://doi.org/10.1037/tep0000275>

Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P., & Muratori, M. (2020). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Gómez, J. M. (2020). Trainee perspectives on relational cultural therapy and cultural competency in supervision of trauma cases. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 60–66. <https://doi.org/10.1037/int0000154>

Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions 5e*. Open University Press.

References

Bakirova, G. H. (2020). Group supervision: a space for evoking triangular relationships and revealing unconscious feelings. *Scientific notes journal of St. Petersburg state institute of psychology and social work*, 34(2), 52–60.

Belanovskaya, O. V., Olifirovich, N. I., & Baranov, D. S. (2016). The role of supervision in the professional development of university psychologists. *Current Scientific research in the Modern World*, 10–5(18), 22–28.

Varga, A. Ya. (2019). Supervision in classical systemic family psychotherapy. *Family Psychology and Psychotherapy*, 1, 21–28.

Zalevski, G. V. (2008). Supervision: practice in searching after theory. *Siberian Journal of Psychology*, 30, 7–13.

Zalevski, G. V. (2018). *Psychotherapy and supervision: practices in search of integrative methodology (theoretical and methodological foundations)*. In, *Anthology of Russian Psychotherapy and Psychology. Materials of the All-Russian Congress with international participation "Russian psychotherapy and psychology: formation, experience and prospects of development (to the 85th anniversary of the Department of Neuroses and Psychotherapy of the V. M. Bekhterev National Center of Psychiatry and Neurology)"*, 4 (pp. 111–112). All-Russian Professional Psychotherapeutic League.

Kadukha, V. V. (2017). Supervision in the activity of a practical psychologist. In A. V. Grishina, Z. Z. Ekimov (ed.), *Psychological support for the activities of law enforcement agencies. Interdepartmental Scientific and Practical Conference* (pp. 141–142). RIBEST.

Kovshova, O. S. (2015). *Supervision is a qualitative analysis of professional training in clinical psychology*. In, *New technologies in clinical psychology and psychotherapy*. Grodno State Medical University.

Kulakov, S. A. (2017). Functions and capabilities out-of-methodical supervision. *Russian Psychotherapeutic Journal*, 1(9), 37–40.

Kulakov, S. A. (2022). *Supervision in psychotherapy. Training manual for supervisors and supervisees* (4th edition). Publishing solutions.

Lorsanova, M. I. (2020). *Pedagogical conditions for the implementation of supervision in the professional activity of teachers* [PhD thesis]. Belgorod State Institute of Arts and Culture.

Mazepa, E. A. (2021). Individual and group supervision of teaching activities. *European student scientific journal*, 2, 151.

Mikayelyan, L. L. (2019). Characteristics of emotionally focused therapy supervision. *Family Psychology and Psychotherapy*, 2, 24–34. <https://doi.org/10.17513/ppp.2019.2.2>

Nyukhalov, G. A. (2017). Discourses of modern supervision — is it possible to overcome chaos? *Russian Psychotherapeutic Journal*, 1(9), 63–66.

Pronenko, E. A., & Bunyaeva, M. V. (2019). Characteristics of Meaning Processes and Phenomena in Team Interaction. *Russian psychological journal*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>

Sidorenkov, A. V., & Gorbatenko, N. S. (2008). The model of identification and identity manifestation in small group. *North Caucasian psychological bulletin*, 6(1), 54–58.

Sidorenkov, A. V., Sal'nikova, E. S., & Borokhovski, E. (2021). The Relationship Between Employees' Intra-group Identities and Their Contribution to Small Group Activities: The Role of Subgroup Membership/Non-membership. *Russian psychological journal*, 16(2), 142–163. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.2.8>

Fedorov, Ya. O. (2017). Psychoanalytic supervision in questions and answers. *Russian Psychotherapeutic Journal*, 1(9), 41–45.

Almathami, H. K. Y., Win, K. T., & Vlahu-Gjorgievska, E. (2020). Barriers and facilitators that influence telemedicine-based, real-time, online consultation at patients' homes: Systematic literature review. *Journal of Medical Internet Research*, 22(2), e16407. <https://doi.org/10.2196/16407>

Bernhard, P. A., & Camins, J. S. (2021). Supervision from afar: Trainees' perspectives on telesupervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 34(3–4), 377–386. <https://doi.org/10.1080/09515070.2020.1770697>

Callahan, J. L., Love, P. K., & Watkins, C. E. (2019). Supervisee perspectives on supervision processes: An introduction to the special issue. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(3), 153–159. <https://doi.org/10.1037/tep0000275>

Corey, G., Haynes, R. H., Moulton, P., & Muratori, M. (2020). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide*. John Wiley & Sons.

Gómez, J. M. (2020). Trainee perspectives on relational cultural therapy and cultural competency in supervision of trauma cases. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 60–66. <https://doi.org/10.1037/int0000154>

Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions 5e*. Open University Press.

Об авторе:

Шорохов Александр Григорьевич, аспирант, Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8820-0080), solis882008@yandex.ru

Поступила в редакцию 10.05.2023

Поступила после рецензирования 25.05.2023

Принята к публикации 26.05.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Shorokhov Alexander G., Postgraduate, Don State Federal University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-8820-0080), solis882008@yandex.ru

Received 10.05.2023

Revised 25.05.2023

Accepted 26.05.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-16-22>



Обзорная статья



Цифровое искусство в психотерапии и психологическом консультировании: современный взгляд на проблему

Алёна А. Капица , Марина Ю. Елагина

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ a.kapitsa@mail.ru

Аннотация

Введение. Арт-терапия в условиях повышенной неопределенности и постоянно изменяющегося мира может служить источником повышения жизнестойкости и психологического благополучия. С внедрением цифровых технологий появилась возможность рассмотрения цифрового искусства в психотерапии и психологическом консультировании, на что на данный момент обращается недостаточно внимания.

Цель. Анализ современных представлений об эффективности применения цифровых технологий в арт-терапии и рассмотрение цифрового искусства в рамках психотерапии и психологического консультирования.

Теоретическое обоснование. Применение цифрового искусства в психологии и психологическом консультировании может помочь клиенту экологично сфокусироваться на своих ощущениях и повысить рефлексивность, что будет способствовать раскрытию как его ресурсов, так и его потенциала. Использование технологий и медиа, в том числе возможностей виртуальной реальности, в арт-терапевтической практике имеет следующие особенности: доступность, адаптивность, удобство, способствование креативному самораскрытию участников процесса и изучению ими новых навыков, создание новых форм взаимодействия с клиентом через цифровые технологии, уменьшение стигматизации и способствование улучшению результатов лечения. Использование цифрового искусства в арт-терапии может помочь создать у клиента ощущение контроля над реальностью.

Обсуждение и заключение. Несмотря на возможные риски использования цифрового искусства, связанные с привыканием к гаджетам или к виртуальной реальности и техническими или методологическими трудностями, обращение к цифровому искусству в современных условиях становится все актуальнее. Отражены особенности взаимодействия цифрового искусства и психологического консультирования и психотерапии и обозначен вектор его развития. Настоящий обзор может быть полезен для психологов и арт-терапевтов, студентов педагогических училищ и институтов, педагогов и специалистов по различным вопросам психологического консультирования и психокоррекции.

Ключевые слова: арт-терапия, цифровое искусство, цифровая среда, психологическая поддержка, психосемантика, жизнестойкость, уверенность в себе

Для цитирования. Капица, А. А., Елагина, М. Ю. (2023). Цифровое искусство в психотерапии и психологическом консультировании: современный взгляд на проблему. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 16–22. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-16-22>

Digital Art in Psychotherapy and Counseling Psychology: a Modern View on the Problem

Alena A. Kapitsa , Marina Yu. Elagina 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ a.kapitsa@mail.ru

Abstract

Introduction. Art therapy in conditions of increased uncertainty and a constantly changing world can serve as a source of improvement in hardiness and psychological well-being. With the implementation of digital technologies, it has become possible to consider digital art in psychotherapy and counseling psychology. Currently, this possibility is given little attention.

Purpose. Analysis of modern ideas on the effectiveness of the use of digital technologies in art therapy and consideration of digital art in the framework of psychotherapy and counseling psychology.

Theoretical Justification. The use of digital art in psychology and counseling can help the client sustainably focus on their feelings and increase reflexivity, allowing them to gain access to both their resources and potential. There are some specifics in the use of technologies and media, including the possibilities of virtual reality, in art therapy practice: accessibility, adaptability, convenience, creative self-unfolding of the process participants and learning new skills, creating new forms of interaction with the client through digital technologies, reducing stigma and contributing to positive treatment outcomes. The use of digital art in art therapy can help the client gain a sense of control over reality.

Discussion and Conclusion. Despite the possible risks of using digital art associated with getting used to gadgets or virtual reality, and technical or methodological difficulties, the appeal to digital art in modern conditions is becoming more and more relevant. The aspects of the interaction between digital art and counseling psychology and psychotherapy are reflected, and the vector of its development is indicated. The review may be of use for psychologists and art therapists, pedagogical students, teachers, and specialists in various issues of counseling psychology and psychocorrection.

Keywords: art therapy, digital art, digital environment, psychological support, psychosemantics, hardiness, self-confidence

For citation. Kapitsa, A. A., Elagina, M. Yu. (2023). Digital Art in Psychotherapy and Counseling Psychology: a Modern View on the Problem. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 16–22. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-16-22>

Введение

Непрерывные изменения современного мира, его вызовы оказывают постоянное влияние на формирование личности человека. Нестабильность социально-экономического положения (Мартиросян, 2022), пандемия и инфляция (Potash et al., 2020), неопределенность (Горохова, 2021), повышенные геополитические риски требуют от человека высокой адаптивности, способности справляться со стрессогенными факторами среды, находить нестандартные способы решения проблем и гибко перестраивать поведение (Скуркович, 2021). Психотерапия и методы психологического консультирования могут выступать значимыми факторами повышения жизнестойкости, благополучия и толерантности к стрессу (Булкина и Васильева, 2023) за счет интеграции биологического, психологического, духовного и социального аспектов жизни человека (Копытин, 2015).

Арт-терапия как один из методов, применяемых в консультировании, представляет собой методику лечения, развития, психологической коррекции через погружение в художественно-эстетическую деятельность (Шегеря, 2021), трансформирующую вызванные психотравмирующей ситуацией переживания (Цзюньвэй, 2023). Творческая деятельность выступает важной детерминантой улучшения психического и физического состояния человека, она способствует повышению его рефлексивности и адаптивности за счет налаживания способности к творческой переработке проблем (Адаскина, 2021). Использование в арт-терапии образных, метафорических способов постижения мира открывает возможность рассмотрения сложных, малоосознаваемых и невербализованных переживаний (Адаскина, 2021). Данное направление терапии может быть полезным для тех, кто испытывает трудности в выражении своих эмоций словами, помогая клиентам выразить свои чувства через рисунки, фотографии, анимацию и иные формы искусства, в том числе цифровые. Цифровые технологии и онлайн-коммуникации постепенно внедряются в психотерапевтическую практику, позволяя клиентам и терапевтам налаживать удаленный контакт при наличии физических, временных или географических барьеров, однако, на данный

момент цифровое искусство относительно редко рассматривается в практике арт-терапии (Zubala et al., 2021; Бондаренко и Овсянникова, 2021).

Цифровое искусство представляет собой новую возможность использования технологий для улучшения процесса терапии и психологического консультирования. Под цифровым искусством можно понимать все технологии, включающие использование компьютера (Копытин, 2015), цифровые коммуникации, возможность трансформации «традиционных» продуктов художественного творчества в цифровые при записи на электронный носитель. Продукты цифрового искусства можно условно разделить на несколько категорий: то, что было создано при помощи цифровых программ, и то, что было напечатано, видеоискусство, элементы виртуальной или дополненной реальности (Бондаренко и Овсянникова, 2021; Kaimal et al., 2020; Bodenbender, 2022). Вся творческая деятельность, основанная на использовании информационных технологий, результатом которой выступают произведения в цифровой форме (Головинская, 2021), требует рассмотрения, поскольку представляет собой новую перспективу для использования технологий в области психотерапии. К примеру, визуализация цифровых коллажей может помочь клиентам более глубоко понять свои ценности, убеждения и цели в жизни. Использование цифровых технологий, как и в случае применения традиционных, в арт-терапии может быть эффективно для формирования самопознания клиентов, для выявления их личностных характеристик. И вместе с этим, цифровое искусство предоставляет больше возможностей для терапевтов и клиентов, что может улучшить результативность терапевтического процесса.

Таким образом, **целью** данного научного обзора является анализ современных представлений об эффективности применения цифровых технологий в арт-терапии и рассмотрение цифрового искусства в рамках психотерапии и психологического консультирования. Сочетание технических знаний и навыков с психологическими, учет этических и юридических аспектов позволит перспективно использовать цифровое искусство в психотерапии и психологическом консультировании, особенно в связи с психосемантикой.

Теоретическое обоснование

Цифровое искусство в психотерапии и психологическом консультировании — относительно новая область, которая использует технологии и медиа для облегчения психологической работы с клиентами. Компьютерная графика, видео- и аудиоматериалы, интерактивные игры и приложения, инструменты виртуальной и дополненной реальности могут быть так же эффективны для терапии, лечения и коррекции различных психических и эмоциональных проблем, включая тревожность, депрессию, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), как и традиционные методы (работа с песком, изотерапия, драматерапия, куклотерапия). Арт-терапия в психологии и психологическом консультировании помогает клиенту экологично фокусироваться на своих чувствах, потребностях, ощущениях за счет создания безопасного пространства для самораскрытия, что в дальнейшем поможет раскрыть его ресурсы и потенциал через повышение способности к рефлексии (Malchiodi, 2006). Семантика цифровой арт-терапии заключается в использовании цифровых инструментов и искусства как средств для лечения различных психических и эмоциональных проблем, а также в повышении коммуникативных и социальных навыков, снижении уровня стресса и тревожности и улучшении настроения и самооценки.

Основными направлениями рассмотрения цифрового искусства в арт-терапии выступают:

1. Использование новых технологий, открывающих возможности для творческого самовыражения и работы с эмоциями. Рисование на планшетах, использование очков виртуальной реальности, синтез телесных и арт-техник, расширение диапазона используемых инструментов (необычные кисти, формы, возможности создавать коллажи из элементов), редукция страха допустить ошибку (поскольку всегда есть возможность отменить неудачное действие) могут предоставлять новые возможности для создания и обработки цифровых произведений искусства.

2. Исследование возможности проведения цифровой арт-терапии удаленно, через Интернет. Исследования в этой области могут помочь выяснить, насколько эффективной является удаленная цифровая арт-терапия по сравнению с традиционной арт-терапией, проводимой в офисе специалиста.

3. Исследование воздействия цифровой арт-терапии на конкретные заболевания и состояния, например, на уменьшение симптомов депрессии, снижение уровня тревожности, улучшение качества жизни.

4. Исследование применения цифровой арт-терапии в комбинации с другими методами лечения, например, с медикаментозной терапией.

Нами выделен ряд преимуществ использования цифрового искусства в психотерапии и психологическом консультировании:

1. **Доступность.** Цифровое искусство может быть использовано на расстоянии, что важно для клиентов, которые не могут физически посетить офис психолога (к примеру, ввиду инвалидности) или живут в отдаленных районах, в иных географических регионах, где доступ к квалифицированному психологическому консультированию в рамках арт-терапии ограничен.

2. **Удобство.** Использование цифрового искусства может быть удобным для клиентов, которые не хотят или не могут говорить о своих проблемах или эмоциях напрямую. Оно будет позволять опосредованно выражать свои переживания человеку, находящемуся в комфортной среде, где легко исправить ошибку и предоставлены неограниченные возможности выбора материалов.

3. **Креативность.** Цифровое искусство может помочь клиентам стать более креативными и выразительными в своих мыслях и чувствах, что может способствовать улучшению эмоционального благополучия и преодолению эмоциональных проблем. Использование терапевтом различных техник, коллажей, видео, инструментов и методик, расширяющих диагностический и методологический потенциал арт-терапии, может положительно сказаться на развитии творческого мышления различных возрастных групп.

4. **Адаптивность.** Цифровое искусство может быть использовано для адаптации к различным культурным контекстам, возрастным группам и потребностям клиентов за счет своей доступности и возможности подстройки.

5. **Изучение новых навыков.** Использование цифрового искусства в психотерапии и психологическом консультировании может помочь клиентам научиться новым навыкам, таким как рисование, дизайн, иллюстрация, анимация, что может способствовать развитию уверенности в себе, повышению самооценки и овладению «soft-skills».

6. **Взаимодействие с клиентом.** Цифровое искусство может стать мостом для создания качественной и доверительной связи между клиентом и терапевтом/консультантом, поскольку использование цифровых технологий, таких как графические планшеты и программное обеспечение для редактирования фотографий, может помочь клиенту лучше понимать, что имеет ввиду его терапевт/консультант, что будет формировать быструю обратную связь.

7. **Уменьшение стигмы.** Цифровое искусство может помочь уменьшить стигму, связанную с психотерапией и психологическим консультированием, так как процесс терапии может рассматриваться как процесс творческий, а не как купирование психических расстройств. Это может помочь клиентам чувствовать себя более комфортно, таким образом позволяя им более открыто говорить о своих проблемах.

8. **Улучшение результатов лечения.** Использование цифрового искусства в психотерапии и психологическом консультировании может способствовать улучшению результатов лечения (Holtum et al., 2021). Например, использование цифровых приложений для медитации, музыки и рисования может помочь снизить уровень стресса и тревоги у клиентов.

Обсуждение и заключение

Целью настоящего научного обзора выступал анализ современных представлений об эффективности применения цифровых технологий в арт-терапии и рассмотрение цифрового искусства в рамках психотерапии и психологического консультирования.

Арт-терапия как средство самоопределения и самореализации человека с помощью творческого переосмысления (Цзюньвэй, 2023), «размышления о собственном разуме» (Holtum et al., 2021, p. 3), основана на выражении чувств и переживаний. Она способствует повышению психической активности, обогащению субъективного опыта личности и развитию навыков саморегуляции (Мартirosян, 2022). В результате творческого самовыражения у индивида рождается художественное образное произведение, содержащее определенный символически значимый посыл (Бондаренко и Овсянникова, 2021), на основе которого возможно провести психодиагностическую и психотерапевтическую работу.

Арт-терапия также определяется как эффективный метод развития «soft-skills», например, креативности, стрессоустойчивости (Скуркович, 2021). Цифровое искусство содержит все характерные для изобразительного искусства художественные методы и приемы, которые вдобавок реализуются с использованием цифровых компьютерных технологий. Арт-терапия, включающая различные формы мультимедийных технологий — коллажи, иллюстрации, видеоролики, GIF-изображения, может применяться даже в концепции устойчивого развития, актуальной и на данный момент предоставляющей модели глобального развития общества с учетом решения экологических, социальных, экономических проблем, при этом формируя как конструктивные ответы на вопросы, так и новые ментальные модели (Копытин, 2015). В кризисный период самоизоляции самовыражение через

творчество, особенно через массовое цифровое искусство, выступало одной из стратегий совладания со стрессом, вызванным неопределенной и стрессогенной ситуацией (Головинская, 2021).

Удаленная арт-терапия, особенно в период пандемии, обозначила определенную легкость общения и удобство консультирования «на дому», простоту создания, хранения и распространения через медийное пространство цифровых произведений, а также отслеживание этапов их производства. Использование цифрового искусства может быть новым опытом, дающим человеку возможность расслабиться (поскольку цифровое искусство не требует овладения специфическими изобразительными техниками, имеет низкий порог вхождения, зачастую обходится дешевле традиционных средств арт-терапии и облегчает творческий процесс) и научиться чему-то ранее недоступному. Использование цифрового искусства дает определенное ощущение контроля над реальностью, поскольку предоставлен неопределенный выбор форм, цветов, возможностей повторения или отмены действий. Ощущение контроля достигается и за счет возможности фиксировать все шаги работы, отслеживать прогресс и четко видеть взаимосвязи. Клиент также может создавать интерактивные работы. Кроме того, при использовании цифрового искусства в арт-терапии есть возможность публикации своих работ в медиaprостранстве, что может быть важно для формирования причастности к творческому сообществу или разделения с ним своего творчества (Адаскина, 2021).

Несмотря на все достоинства цифровой арт-терапии, без внимания нельзя оставить возможную редукцию чувственного опыта, поскольку художественный процесс как практическая деятельность требует непосредственного, тактильного контакта с художественными материалами, что обогащает процесс творчества и чего лишено цифровое искусство (Адаскина, 2021). Из рисков использования цифрового искусства отмечают: привыкание к использованию гаджетов или виртуальной реальности, смещение «фокуса» в терапии с контакта между клиентом и терапевтом на «посредника», то есть гаджет, риск потери социальных контактов вне сети (Potash et al., 2020). Кроме того, могут возникнуть трудности в проработке экспрессивных эмоций, например, агрессии или гнева, поскольку отсутствует контакт с материальным объектом, на котором можно данные эмоции отреагировать. Как и для любого типа дистанционной работы, для удаленной арт-терапии также характерны технические (связанные с параметрами устройства, Интернета, с помехами) и социальные (связанные с особенностями определенных категорий населения) ограничения (Адаскина, 2021). Обозначенные трудности, а также сопротивление средствам цифрового искусства могут нести значимые негативные последствия для терапевтических отношений и терапевтического процесса (Zubala et al., 2021).

В области цифрового искусства задействован ряд ученых и исследователей, среди которых: Л. Манович, К. Славинская, М. Боден, М. Абрамович, Р. Пагсон Ж. Ленорман, Дж. Мюррей, Э. Шенк. Комбинация традиционной арт-терапии и современных цифровых технологий определяет новизну данного направления исследований. Цифровая арт-терапия может предоставлять новые возможности для творческого самовыражения, работы с эмоциями и переживаниями. Дальнейшая работа может быть направлена на исследование эффективности цифровой арт-терапии, разработку новых методов измерения результатов, изучение влияния цифровой арт-терапии на конкретные заболевания и состояния, исследование возможности проведения цифровой арт-терапии удаленно и изучение применения цифровой арт-терапии в комбинации с другими методами лечения. Таким образом, исследования возможностей данного метода могут привести к новым способам лечения и улучшению психологического благополучия населения.

Технологии виртуальной реальности отмечаются перспективным направлением творчества. В таком случае вся окружающая среда является холстом, что позволяет клиентам перемещаться по произведению, сквозь него, трансформировать и контролировать образы среды (Bodenbender, 2022). Технологии виртуальной реальности порождают новые художественные и образные реакции, вызывают положительные эмоции в процессе игры и исследования. Виртуальная реальность может улучшить психологическое благополучие благодаря актуализации творческого подхода индивида к решению проблем, задействованию воображения, а также интерактивности игровой среды (Kaimal et al., 2020). Bodenbender (2022) отмечается, что, с интеграцией цифровых технологий в условия обыденной жизни, актуализируется их творческий потенциал для клиентов, поскольку так он становится частью их жизненного опыта и «целительных путешествий» (р. 7). Адаскина (2021) утверждает, что использование данных технологий может быть полезно при терапии ПТСР.

Использование цифрового искусства в арт-терапии — значимая детерминанта роста личности, достигаемого через развитие способности к самовыражению и самопознанию (Шегеря, 2021). Рассмотрение данной темы может быть полезно для практикующих и консультирующих психологов, арт-терапевтов, студентов психолого-пе-

дагогических учебных заведений, социальных работников и педагогов, интересующихся различными вопросами психологического консультирования и психокоррекции.

Список литературы

- Адашкина, А. А. (2021). Терапевтические возможности цифрового художественного творчества. *Современная зарубежная психология*, 10(4), 107–116.
- Бондаренко, К. О., и Овсянникова, О. А. (2021). Технологии цифрового искусства как средство развития самовыражения у подростков. *Вопросы педагогики*, 4–2, 39–43.
- Булкина, Н. А., и Васильева, О. С. (2023). Исследование взаимосвязи повседневного творчества и субъективного благополучия в пожилом возрасте. *Российский психологический журнал*, 19(2), 174–187. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.13>
- Головинская, М. О. (2021). Значение цифрового искусства в период самоизоляции. *Научная палитра*, 2(32), 32.
- Горохова, Е. Г. (2021). Личностное развитие молодых людей в условиях неопределенности внешнего мира. *Северо-Кавказский психологический вестник*, 19(3), 27–43.
- Копытин, А. (2015). *Современная клиническая арт-терапия*. Учебное пособие. Когито-Центр.
- Мартиросян, К. М. (2022). Социокультурный потенциал арт-терапии в реабилитационной практике учреждений культуры. *Проблемы современного педагогического образования*, 74–1, 157–159.
- Скуркович, А. А. (2021). Арт-терапия как средство развития креативного мышления будущих профессионалов. В Н. Г. Григорьева, А. А. Леженина (ред.), *Психолого-гуманитарный ресурс технического вуза. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции* (С. 44–48). Дальневосточный государственный университет путей сообщения.
- Цзюньвэй, С. (2023). Особенности использования арт-терапии в качестве метода профилактики ментальных заболеваний и развития творческого мышления школьников. *Мир науки, культуры, образования*, 2(99), 236–238.
- Шегеря, В. Е. (2021). Развитие эмоционального интеллекта дошкольников с помощью методов цифровой арт-терапии. *Интеллектуальные ресурсы — региональному развитию*, 2, 238–242.
- Bodenbender, C. (2022). *Art therapy with virtual reality*. In, *Virtual Art Therapy* (pp. 195–207). Routledge.
- Holtum, S., Wright, T., & Wood, C. (2021). Art therapy with people diagnosed with psychosis: Therapists' experiences of their work and the journey to their current practice. *International Journal of Art Therapy*, 26(4), 126–136. <https://doi.org/10.1080/17454832.2021.1893370>
- Kaimal, G., Carroll-Haskins, K., Berberian, M., Dougherty, A., Carlton, N., & Ramakrishnan, A. (2020). Virtual reality in art therapy: A pilot qualitative study of the novel medium and implications for practice. *Art Therapy*, 37(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1659662>
- Malchiodi, C. A. (2018). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill Education.
- Potash, J. S., Kalmanowitz, D., Fung, I., Anand, S. A., & Miller, G. M. (2020). Art therapy in pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*, 37(2), 105–107. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1754047>
- Zubala, A., Kennell, N., & Hackett, S. (2021). Art therapy in the digital world: An integrative review of current practice and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600070>

References

- Adaskina, A. A. (2021). Digital art therapeutic possibilities. *Modern Foreign Psychology*, 10(4), 107–116. (In Russ.).
- Bodenbender, C. (2022). *Art therapy with virtual reality*. In, *Virtual Art Therapy* (pp. 195–207). Routledge.
- Bondarenko, K. O., & Ovsyannikova, O. A. (2021). Digital art technologies as a means of developing adolescents' self-expression. *Issues of Education science*, 4–2, 39–43. (In Russ.).
- Bulkina, N. A., & Vasilyeva, O. S. (2023). A study of the relationship between everyday creativity and subjective well-being in old age. *Russian Psychological Journal*, 19(2), 174–187. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.13> (In Russ.).
- Golovinskaya, M. O. (2021). The importance of digital art in the period of self-isolation. *Scientific Palette*, 2(32), 32. (In Russ.).
- Gorohova, E. G. (2021). Young people personal development in conditions of the world uncertainty. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 19(3), 27–43. (In Russ.).
- Holtum, S., Wright, T., & Wood, C. (2021). Art therapy with people diagnosed with psychosis: Therapists' experiences of their work and the journey to their current practice. *International Journal of Art Therapy*, 26(4), 126–136. <https://doi.org/10.1080/17454832.2021.1893370>

Junwei, X. (2023). Peculiarities of using art therapy as a method of preventing mental illness and developing creative thinking in schoolchildren. *The World of Science, Culture, Education*, 2(99), 236–238. (In Russ.).

Kaimal, G., Carroll-Haskins, K., Berberian, M., Dougherty, A., Carlton, N., & Ramakrishnan, A. (2020). Virtual reality in art therapy: A pilot qualitative study of the novel medium and implications for practice. *Art Therapy*, 37(1), 16–24. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1659662>

Копытин, А. (2015). *Modern clinical art therapy. A learning guide*. Cogito-Centre. (In Russ.).

Malchiodi, C. A. (2018). *The art therapy sourcebook*. McGraw-Hill Education.

Martirosyan, K. M. (2022). Sociocultural potential of art therapy in the rehabilitation practice of cultural institutions. *Modern Teacher Education Issues*, 74–1, 157–159. (In Russ.).

Potash, J. S., Kalmanowitz, D., Fung, I., Anand, S. A., & Miller, G. M. (2020). Art therapy in pandemics: Lessons for COVID-19. *Art Therapy*, 37(2), 105–107. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1754047>

Shegerya, V. E. (2021). Developing the emotional intelligence of preschoolers with the help of digital art therapy methods. *Intellectual Resources for Regional Development*, 2, 238–242. (In Russ.).

Skurkovich, A. A. (2021). Art therapy in developing professionals' creative thinking. In N. G. Grigoryeva, A. A. Lezhenina (eds), *Psychological and humanitarian resource of the technical university. Collection of scientific papers of the All-Russian scientific and practical conference* (pp. 44–48). Far Eastern State Transport University. (In Russ.).

Zubala, A., Kennell, N., & Hackett, S. (2021). Art therapy in the digital world: An integrative review of current practice and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.600070>

Об авторах:

Капица Алена Александровна, аспирант, член Европейской Конфедерации Психоаналитической Психотерапии, член национальной арт-терапевтической ассоциации, преподаватель, Донской Государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-4444), a.kapitsa@mail.ru

Елагина Марина Юрьевна, кандидат психологических наук, преподаватель, доцент кафедры «Общая и консультативная психология», Донской Государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-4444), kochevanchik@mail.ru

Поступила в редакцию 05.04.2023

Поступила после рецензирования 11.05.2023

Принята к публикации 12.05.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Kapitsa Alena A., Postgraduate, Member of the European Confederation of Psychoanalytic Psychotherapies, Member of the National Art Therapy Association, Lecturer, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-4444), a.kapitsa@mail.ru

Elagina Marina Yu., Cand. Sci. (Psychology), Lecturer, Associate Professor of the “General and Counseling Psychology” Department, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-4444), kochevanchik@mail.ru

Received 05.04.2023

Revised 11.05.2023

Accepted 12.05.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.972

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-23-31>



Неопределенность как формирующий фактор созависимости

Александр П. Игнатенко  , Дарья В. Лещанова 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

 aliaksandrignatenko@gmail.com

Аннотация

Введение. Проблема созависимости в данной статье связывается с чувством неопределенности. Формирование созависимости рассматривается в рамках возрастной психологии. Прибегание к видам зависимого поведения может являться своеобразной попыткой преодоления ощущения неопределенности и возвращения чувства комфорта. Неопределенность является реальностью современной жизни, влияющей на развитие высокого уровня тревоги, что обуславливает актуальность изучения проблемы.

Цель. Теоретический анализ созависимого поведения и его взаимосвязи с концепцией неопределенности.

Теоретическое обоснование. Термин «толерантность к неопределенности» рассмотрен в различных научных интерпретациях. При возрастании уровня тревоги в ситуациях неопределенности у человека вырабатывается определенная терпимость к страданию, что трансформирует здоровую личность в созависимую. Также созависимость может быть определена как болезнь, приносящая вред развитию личности. Приведены различные определения данного понятия, описывающие созависимость в разных научных контекстах. Воспитание в дисфункциональной семье может быть фактором влияния на увеличение толерантности к неопределенности, а следовательно, и на развитие созависимой личности.

Обсуждение и заключение. Невозможность обращения к эмоциональной или рациональной сфере людей, воспитанных в дисфункциональных семьях, ведет к ограниченности их в коммуникации с другими и в идентификации чувств тревоги. Отмечается двойственность в интерпретации различными авторами понятий неопределенности и созависимости, поскольку, с одной стороны, созависимость предстает как болезнь, а с другой — как форма адаптации. Небольшое количество экспериментальных исследований на тему формирования созависимости определяет дальнейший вектор изучения вопроса созависимого поведения и его взаимосвязи с концепцией неопределенности.

Ключевые слова: созависимость, неопределенность, дисфункциональная семья, воспитание, толерантность к неопределенности, страх отвержения

Для цитирования. Игнатенко, А. П., Лещанова, Д. В. (2023). Неопределенность как формирующий фактор созависимости. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 23–31. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-23-31>

Uncertainty as a Shaping Factor in Codependency

Alexander P. Ignatenko , Darya V. Leshchanova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ aliaksandrignatenko@gmail.com

Abstract

Introduction. In this article, the problem of codependency is associated with a feeling of uncertainty. The formation of codependency is considered in the framework of developmental psychology. Resorting to types of dependence behaviour can be a kind of attempt to overcome the feeling of uncertainty and return a sense of comfort. Uncertainty is a reality of modern life, affecting the development of a high level of anxiety that determines the relevance of studying the problem. Purpose. Theoretical analysis of codependent behaviour and its relationship with the concept of uncertainty.

Theoretical Justification. The term “tolerance of uncertainty” is considered in various scientific interpretations. With an increase in the level of anxiety in situations of uncertainty, a person develops a certain tolerance for suffering that transforms a healthy personality into a codependent one. Codependency can also be defined as a disease that harms personality development. Various definitions of the concept are given that describe codependence in different scientific contexts. Growing up in a dysfunctional family can be a factor influencing an increase in tolerance for uncertainty, and, consequently, the development of a codependent personality.

Discussion and Conclusion. The impossibility of addressing the emotional or rational sphere of people raised in dysfunctional families leads to their limitation in communication with others and in identifying feelings of anxiety. There is an ambiguity in the interpretation of the concepts of uncertainty and codependency by various authors. On the one hand, codependency appears as a disease and, on the other, as a form of adaptation. A small number of experimental studies on the formation of codependency determine the further vector for diving into the issue of codependency behaviour and its relationship with the concept of uncertainty.

Keywords: codependency, uncertainty, dysfunctional family, upbringing, tolerance of uncertainty, fear of rejection

For citation. Ignatenko, A. P., Leshchanova, D. V. (2023). Uncertainty as a Shaping Factor in Codependency. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 23–31. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-23-31>

Введение

Жизнь в постоянно меняющемся мире вынуждает человека представлять перед растущими требованиями адаптации. Нестабильность на политической арене, в экономической и социальной сфере, фрустрирующие события, пандемия коронавирусной инфекции, военные конфликты порождают высокий уровень тревоги в обществе, семье и у индивида (Рассказова и др., 2020). Переживание неопределённости может быть вызвано невозможностью использования старых, уже освоенных методов действия для достижения необходимого. В этом случае ситуация неопределённости преобразуется в ситуацию проблемную, в невозможность реализовать желаемое в существующих условиях. Проживание в проблемных ситуациях оказывает влияние на семантическую сферу и приводит к поиску новых значений (Леонов, 2014). Соответственно, от человека, находящегося в неопределённых условиях, требуется все больше умения обходиться со своими переживаниями, ему необходимо владение навыком преодоления вызовов современной реальности. В попытках справиться с ощущением неопределённости часто индивид прибегает к различным видам зависимого поведения, таким образом стремясь избежать некомфортной ситуации.

Данные последних исследований говорят об увеличении проявлений различных видов зависимостей. Зависимости могут быть как химическими (наркомания, алкоголизм, токсикомания, пищевая зависимость), так и не химическими (гэмблинг, любовная, игровая, гаджет-зависимость, зависимость от негативных новостей, зависимость от агрессии). Равновесно растёт и частота встречаемости созависимого поведения (Артемцева и Малкина, 2022; Рассказова и др., 2020). В большинстве случаев человек, страдающий созависимым поведением, находится в ситуации неопределённости в собственной семье, при этом испытывая тревогу относительно себя и значимых для него людей. Актуальные условия стресса и неопределённости в обществе обостряют и усиливают проявления созависимости в семье. Важное значение в условиях присутствия зависимого близкого приобретает психологическая адаптация созависимого человека (Артемцева и Архипова, 2022).

В настоящее время созависимое поведение изучается с целью разработки наиболее эффективных стратегий психологического воздействия для данной целевой категории, а для ситуации нахождения в неопределенности данная работа становится особенно актуальной. Исследование данной темы поможет как выявить существенные взаимосвязи, так и способствовать разработке программ, направленных на поддержку в профилактике и лечении созависимых отношений. В области созависимого поведения множество аспектов все еще остаются нераскрытыми. Отсутствует четкое понимание, каким образом формируется созависимое поведение. По нашему мнению, данная тема затрагивает категорию психического здоровья общества, личностных качеств настоящего и будущего поколения людей, их способностей принимать решения в условиях неопределенности. При изучении данной проблемы мы полагаем, что фактор неопределенности может быть выделен как одна из важнейших причин формирования созависимого поведения в дисфункциональной семье.

Таким образом, **целью** настоящего обзора является анализ созависимого поведения и его взаимосвязи с концепцией неопределенности.

Теоретическое обоснование

Окружающая среда, без сомнений, имеет большое значение для организма. С ней он взаимодействует, в ней обучается и удовлетворяет свои потребности. Влияние окружающей среды особенно важно в детском возрасте. Влияние семьи как первоначальной среды имеет огромное значение на возникновение невроза у детей. Находясь в дисфункциональной семье, ребенок может столкнуться с угрозой своей внутренней свободе, спонтанности, уверенности в себе и проявления своей творческой гибкости в различных ситуациях. Он может ощущать свою изолированность и беспомощность, тревогу и напряжение. В таком случае взаимодействие с другими людьми будет определяться желанием преодолеть эти внутренние конфликты, преодолеть ощущение неопределенности (Ryan et al., 2015).

Развитие личности ребенка напрямую связано с функциональностью семьи. Стиль воспитания родителей имеет огромное влияние: от того, выберут ли родители эмоциональное отстранение или наоборот, опекаание, будет зависеть поведение уже взрослого человека в будущем. Внутри родительской семьи формируются основные типы реакций ребенка на других людей, происходит его эмоциональное и социальное научение. Также семья помогает ребенку развить чувство слияния или автономии с другим (Антонов и Третьяк, 2020).

Развитие теплых межличностных отношений, которые можно назвать здоровыми, обеспечивает баланс зависимости и автономии в родительской семье, что в свою очередь дает ощущение опоры. В случае нарушения такой здоровой привязанности ребенок формирует высокий уровень беспокойства в отношениях, с характерной острой потребностью в постоянной эмоциональной близости, в нужде, в постоянном подтверждении, что эти отношения продолжаются, таким образом стремясь снизить свою тревожность. Возможен и такой вариант, в котором, сталкиваясь с психологическим или физическим насилием в дисфункциональной семье, ребенок научается поведению, при котором близость с другим недопустима. Когда он вырастет, то будет чувствовать дискомфорт от близости, продиктованный страхом быть отвергнутым, что также связано с ситуацией неопределенности в отношениях (Романова, 2020). Чтобы ее избежать, созависимый избегает близости с другим (Осинская и Кравцова, 2016). Из этого можно сделать вывод, что для созависимого человека, постоянно находящегося в состоянии неопределенности, необходимо подтверждение его нужности и значимости для объекта зависимости (Осинская, 2012).

Проявление созависимого поведения возможно в виде патологической реакции на неопределенность жизни с родителем-алкоголиком, наркоманом, с родителем-абьюзером, с родителем эмоционально отстраненным или, наоборот, поглощающим. Родители, демонстрирующие подобное поведение, могут в любой момент «выпасть» из эмоционального контакта с ребенком. Неопределенность и нестабильность контакта в семье приводит выросших в таких семьях детей к невозможности переносить ситуации неопределенности (Beattie, 2009). Характерными чертами для детей, выросших в дисфункциональной семье, выступают: манипулятивное поведение, желание подчинять других людей, неумение идентифицировать свои чувства и стремление подавить их. Им свойственно ощущение ненужности и одиночества, тенденция недоверия к окружающим и отсутствие коммуникативных навыков, а также тенденция к негативному восприятию. Данные характеристики являются либо основанием для ощущения неопределенности, либо попытками её преодолеть.

Понятие «созависимость» было введено в словарь психологических терминов в связи с поведением членов семьи, особенно женщин, имеющих привязанность к алкоголю. Смысловое содержание термина «созависимость» изменилось за годы изучения данной проблемы. Более актуальный термин отражает отношения двух людей,

которые характеризуются сильной эмоциональной, физической и социальной зависимостью, занимающей существенное место в жизни, отгесняющей и обесмысливающей все прочее, и не приносящей удовлетворения (Пузырёва, 2012). При этом один из них имеет химическую или нехимическую аддикцию (Минуллина и Михайлова, 2018). Смысловое содержание термина «созависимость» изменилось за годы изучения данной проблемы. Минуллина и Михайлова (2018) определяют созависимость как приобретенную дисфункциональную стратегию поведения в родительской семье, которая выражается в том, что неполные семьи не имеют желательных условий нормального развития личности ребенка, что приводит к высокому уровню созависимости в зрелости. Авторы связывают это с тем, что матери-одиночки часто используют дисфункциональные методы внутрисемейного воспитания, закрепляя у своих детей инфантильное поведение.

Несмотря на множество определений созависимости, стоит выделить, по нашему мнению, те, которые точнее всего описывают данную проблему. Subby (2010) определяет созависимость в качестве эмоционального, психологического и поведенческого состояния, возникающего в результате того, что человек длительное время подвергался воздействию угнетающих правил, которые препятствовали открытому выражению чувств, а также открытому обсуждению личностных и межличностных проблем. Beattie (2009) рассматривает созависимость как зависимость от близких людей, от их настроения, болезни или здоровья, их любви или ненависти. Созависимость определяется и как отношение личности, включенной в длительное взаимодействие с человеком, зависимым от алкоголя и/или наркотиков. Из приведенных определений созависимости можно предположить, что созависимость — это продукт социальных отношений, который в них и проявляется. Данная проблема проявляется в приступах тревоги, депрессивности, паники, невозможности переносить неопределенность, а также в нестабильной самооценке. Самооценка созависимого колеблется, поскольку во многом зависит от неустойчивого мнения окружающих.

Пузырёвой (2012) обозначены факторы, характерные для созависимых отношений:

- данные отношения неспособны удовлетворять актуальные потребности человека;
- в данных отношениях человек не может четко обозначать свои потребности и отстаивать свои психологические границы;
- нервозность, истерика, подавленность, невозможность переносить неясность во взаимоотношениях;
- нестабильность в самооценке, поскольку она напрямую зависит от самооценки извне;
- отсутствие видения реальных фактов, которые касаются текущих созависимых отношений;
- желание контролировать своего партнера, создающее трудности в построении здоровых отношений;
- нежелание вносить личный вклад в развитие отношений, стремление взять на себя ответственность за происходящее;
- невозможность созависимого обосновывать свою позицию (Гольдберг, 2021).

В своей работе Осинская (2012) выявляет корреляцию образа отца и закрепление созависимости в зрелом возрасте. В результате данного исследования сделаны выводы, что расхождение действительного и идеального в облике отца сказывается на степени созависимости: при высокой степени расхождения отмечается увеличение внутренней конфликтности, индивидуальности и выраженности созависимого поведения (Осинская, 2012). Мы, в свою очередь, можем сделать вывод о том, что расхождение реального и идеального в образе значимого взрослого происходит при нарушенных типах привязанности, так как ребенок в такой ситуации постоянно ощущает неуверенность, а следовательно, и неопределенность в ожидании отзыва или отклика.

Описываются различные формы созависимости по форме взаимодействия с объектом зависимости:

1. Созависимость в виде растворения себя в партнере. При этой форме партнеру передается ответственность за свою жизнь. Человек сконцентрирован на интересах, чувствах и переживаниях другого и полностью отказывается от собственного «Я», а также от своих потребностей, целей и стремлений. Данный механизм используется для ощущения безопасности по принципу химической зависимости. Если сознание сконцентрировано на чем-то, оно не замечает, что происходит вокруг, и это выступает своеобразным способом избегания ситуации неопределенности. Обратной стороной предстает созависимость в виде лишения партнера его суверенитета.

2. Созависимость в виде замещения родительской фигуры для другого. Характерным поведением человека в этом случае будет опека, контроль, взятие всей ответственности на себя. Объект зависимости воспринимается как неполноценный и неспособный позаботиться о себе.

3. Созависимость в виде разрушения территории другого. На значимого другого может проецироваться представление об «идеальном Я» и желание его исправить. В попытках достичь идеала созависимый подавляет и разрушает «неидеальные» проявления в другом.

4. Созависимость в виде отражения в другом. Созависимым может перекладываться ответственность на другого за собственное восприятие. В таком случае у человека возникает сильная потребность в том, чтобы объект зависимости им постоянно восхищался, добивался расположения, тем самым заполняя опустошенное представление о себе (Султанова и Барыбина, 2021).

Выделяются два основных пути формирования созависимого поведения. Первый путь подразумевает проживание в родительской семье, где есть человек, демонстрирующий зависимое поведение, а второй — продолжительные близкие отношения с зависимым супругом или сожителем. Созависимость не формируется в здоровых отношениях с людьми, вместо этого возникая в отношениях дисфункциональных, где не поддерживается эмоциональная близость, в отношениях, например, с зависимыми, нарциссическими, агрессивными личностями, а также личностями, страдающими психическими заболеваниями (Минуллина и Михайлова, 2018).

Свою активную работу ведет группа самопомощи «CoDA», посвященная взаимопомощи созависимым друг другу, в частности, через механизм идентификации. Участники «CoDA» так описывают собственные ощущения о жизни в созависимости: чувство человека о собственной значимости или, наоборот, ущербности вытекают из отношения окружающих; неблагополучие другого влияет на собственный комфорт; внимание полностью сконцентрировано на решении проблем другого; смысл жизни приобретает в доставлении удовольствия другому или в манипулировании им; самооценка зависит напрямую от успешности решения проблем другого; ставятся в приоритет интересы и увлечения другого; собственные чувства пренебрегаются в пользу значимого другого; мечты и цели связаны с другим; в отношениях с другим созависимый — дающая сторона, стремящаяся к чувству безопасности; собственные принципы откладываются в сторону ради взаимоотношений с другим; качество жизни созависимого зависит от качества жизни другого; страх быть плохим обуславливает поведение созависимого (Артемцева и Архипова, 2022).

В заключении рассуждения о созависимости мы можем сказать, что именно дисфункциональные отношения в семье, порождающие ситуацию неопределенности для детей и, как следствие, высокий уровень тревоги, могут быть причиной проявления созависимого поведения в будущем. Однако до сих пор нами не была рассмотрена сама неопределенность и аспекты, связанные с ней.

Термин «толерантность к неопределенности», под которым понимается определенный уровень, при котором люди начинают нервничать в ситуациях, воспринимаемых ими как неясные, непредсказуемые и не имеющие определенной структуры, был введен социологом Hofstede в 1970-х годах. Толерантность к неопределенности — это научная концепция, имеющая множество трактовок. Неопределенность понимается как черта человека, как ситуационно специфическая установка, а также как метакогнитивные процессы и навыки (Леонов, 2014). Толерантность к неопределенности, по мнению Корниловой (2014), является положительным отношением к неопределенностям, перспективой проявления себя в любой новой возникающей ситуации, способностью действовать и придерживаться решений при ограниченной ориентировке в ситуации. Соответственно, интолерантность к неопределенности заключается в отрицательном отношении, в которое входит неустойчивость, восприятие неопределенности в качестве опасности, стремление прояснить каждый непонятный момент, вне зависимости от его важности для общего контекста (Корнилова, 2014). В своей работе Луковицкая (1998) рассмотрела толерантность к неопределенности в качестве социально-психологической схемы, состоящей из эмоциональных, когнитивных и поведенческих элементов. Когнитивные компоненты определяются как уровень осознания неопределенности внешних условий. Аффективная составляющая — осознанное или неосознанное переживание несоответствия внешней окружающей среде. Поведенческие компоненты реализуются как тенденция к тому или иному ответу на неопределенность.

В исследованиях рассматривается толерантность к неопределенности в качестве культурной переменной. Неопределенность в конкретном случае проявляется в пребывании индивида в неструктурированных ситуациях; асоциальные правила, обряды и общая религиозная направленность культурно предопределяют формы реагирования человека на неопределенность. Толерантность к неопределенности определяется и как разброс реакций, с диапазоном от отвержения до привлекательности при восприятии неизвестных, сложных, динамически неопределенных или имеющих неоднозначные трактовки стимулов (Луковицкая, 1998). Понятие «неопределенность» в научной литературе во многом связывается с событиями, происходящими в мире: с цифровизацией коммуникативной сферы, с появлением новых вирусных инфекций, нестабильностью в политической сфере. Данные вызовы предъявляют повышенные требования к человеку в плане адаптационных возможностей. Неопределенность может быть рассмотрена и в контексте социальной ситуации.

Межличностное общение, происходящее в семейной сфере, в рабочей и учебной деятельности, также может характеризоваться неопределенностью и требовать принятия решений от человека. Семейная сфера основана на межличностной коммуникации, и в ней неопределенность может возникать из-за несоответствия информации, поступающей по вербальному и невербальному каналам. Помимо этого, критериями неопределенности в коммуникации могут быть: дефицит информации, изменчивость, множественность суждений, непонятность, неточность, неполнота и фрагментарность; непредсказуемость; неструктурированность; несовместимость и противоречивость (Schrodt & Phillips, 2016); ощущение исходящей опасности; фрустрация. Неоднозначность ролевых моделей участников семейной системы, в силу проявления зависимого поведения одним из членов семьи, является фактором возникновения неопределенности (Власенко и Назаренко, 2007).

Ситуация неопределенности рассматривается как «процесс ожидания и желание знать все», что коррелирует с желанием созависимого контролировать ситуацию или значимого другого. Состояние неопределенности приравнивают к потере контроля над ситуацией. Большинство определений неопределенности содержат те характеристики, которые свойственны созависимым субъектам: стремление доминировать и контролировать, страх неудачи, тенденция поместить все происходящее в понятные и предсказуемые рамки. Ситуация неопределенности описывается в связи с невозможностью понимать и присваивать проживаемый опыт, что может быть связано с высокой интенсивностью чувств для осознания.

Введенное Фрейдом в 1925 году понятие тревоги и по настоящее время рассматривается как неидентифицированное чувство страха. Также тревога рассматривается как страх ожидания, страх перед испытанием, как нарушение между «сейчас» и «потом», как подавленная энергия. Тревога напрямую связана с фантазией и воображением чего-то негативного. Она может возникать вследствие незаконченных ситуаций, в том числе неосознаваемых, то есть вследствие заблокированной активности. В связи с этим тревогу можно понимать как эмоциональное состояние, проявляющееся во внутреннем неосознаваемом беспокойстве, связываемым в сознании индивида с возможной неудачей, ожиданием чего-то опасного или важного, то есть пребывание человека в условиях неопределенности. Отдельно выделяется «семейная тревога».

Под «семейной тревогой» понимается состояние страха у одного или нескольких членов семьи, причина которого плохо осознаётся. Данный семейный страх может быть связан с неопределенностью того, что может произойти с членом семьи, поздно возвращающимся домой, с невозвращением, с собственным здоровьем или здоровьем членов семьи, с частыми семейными конфликтами. «Семейная тревога» обычно связана только с семейной системой и не затрагивает профессиональную сферу, обучение, дружбу. В основном ее появление связано с возникновением ощущения неопределенности в значимом аспекте семейной жизни: неуверенности в чувствах, сомнением в верности, в честности супруга или супруги (Гольдберг, 2021). Любая ситуация, в которой есть доля неизвестности и непредсказуемости или в которой просто отсутствует часть информации, в мышлении созависимой личности обязательно получает негативное окрашивание. Например, если любой из членов семьи не пришел вовремя домой, значит, с ним обязательно что-то случилось. Данные негативно окрашенные варианты развития событий можно описать как преобладание «негативного мышления» у созависимого, что несомненно, провоцирует преобладание негативно окрашенных чувств.

Важным требованием для благополучного самовыражения и адаптации индивидуальности в нынешнем мире подразумевается способность переносить ситуации неопределенности, объективно расценивать происходящие преобразования, что составляет актуальность изысканий толерантности к неопределенности (Корнилова, 2015).

Обсуждение и заключение

Целью настоящего исследования являлся анализ созависимого поведения и его взаимосвязь с концепцией неопределенности.

Подводя итоги, мы можем сделать вывод, что причины созависимого поведения могут быть охарактеризованы следующим образом:

1. Деструктивная привязанность и способ выстраивания отношений связаны с особенностью переработки мыслей, чувств и воспоминаний из детского опыта. Взрослый может своим поведением формировать неспособность обращаться к эмоциональному или когнитивному каналу информации, а иногда сразу к двум. Таким людям потом во взрослой жизни тяжело или невозможно осознавать свои и распознавать чужие чувства. Недостаток информации от окружающей среды является фактором ощущения неопределенности.

2. Невозможность переносить ситуации неопределенности связана с нестабильностью контакта со значимыми взрослыми в семье.

3. Патологическое влияние неопределённости, по нашему мнению, может быть связано с высоким уровнем тревоги, в течение долгого времени влияющим на личность человека, с которым она не может справиться, что может приводить к трансформации личности и проявлению созависимости.

4. Контроль другого невозможен и поражает большое количество неопределённости и тревоги, в то время как созависимый находится в иллюзии контроля другого в различных ситуациях.

Изучив научное поле понятий «созависимость» и «неопределённость», мы приходим к выводу, что некоторые авторы рассматривают созависимость как болезнь, а другие, в свою очередь, как форму полезного психологического приспособления в неблагоприятной среде. Возможность рассмотрения созависимости с двух точек зрения усложняет изучение данной проблемы, поскольку созависимости, с одной стороны, присуще разрушающее действие, а с другой — она несет адаптивную функцию. При этом точки зрения неотъемлемо связаны с ситуацией неопределённости. Психологическое приспособление в форме созависимости помогло когда-то в детском возрасте организму выжить в условиях неопределённости дисфункциональной семьи, и уже во взрослом возрасте, из невозможности изменить данный паттерн поведения, человек вынужден страдать от созависимого поведения.

Созависимость — это полный отказ человека от себя, от полноценного проживания своей жизни. Несмотря на то, что последние 20 лет исследования, направленные на изучение проблемы созависимости, встречаются часто, по нашему мнению, данное явление не раскрыто в полной мере. Следует отметить малое количество экспериментальных исследований на тему формирования созависимого поведения, что для нас делает актуальным эмпирическое исследование вопроса созависимого поведения и его взаимосвязи с концепцией неопределённости.

Список литературы

Антонов, А. С., и Третьяк, Э. В. (2020). Влияние стилей семейного воспитания на формирование агрессии у подростков. *Интерактивная наука*, 3(49), 35–40. <https://www.doi.org/10.21661/r-530346>

Артемцева, Н. Г., и Архипова, А. А. (2022). Негативно-мыслящий человек как триггер созависимости своих близких. *Человек. Искусство. Вселенная*, 1, 185–190.

Артемцева, Н. Г., и Малкина, С. А. (2022). Когнитивные ошибки созависимых как способ защиты от неопределённости. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки»*, 19(1), 153–166. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.11>

Власенко, Н. А., и Назаренко, Т. Н. (2007). Неопределённость в праве: понятие и формы. *Государство и право*, 6, 5–12.

Гольдберг, Е. С. (2021). Типы привязанности в детстве и созависимые отношения взрослых. В *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции* (С. 278–283). Издательский дом «Среда».

Корнилова, Т. В. (2014). Толерантность к неопределённости и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки. *Психология. Журнал высшей школы экономики*, 11(4), 19–36.

Корнилова, Т. В. (2015). Принцип неопределённости в психологии выбора и риска. *Психологические исследования*, 8(40), 3.

Леонов, И. Н. (2014). Толерантность к неопределённости как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*, 4, 43–52.

Луковицкая, Е. Г. (1998). *Социально-психологическое значение толерантности к неопределённости* (диссертация). Санкт-Петербург.

Мишулина, А. Ф., и Михайлова, М. О. (2018). Созависимость и дисфункциональное воспитание в неполных семьях. *Проблемы современного педагогического образования*, 58–4, 335–339.

Осинская, С. А. (2012). Рассогласование реального и идеального в образе отца как основа внутренней конфликтности созависимых. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 27, 7–13.

Осинская, С. А., и Кравцова, Н. А. (2016). Системная детерминация созависимости: некоторые подходы к объяснению феномена. *Вестник психиатрии и психологии Чувашии*, 12(1), 42–56.

Пузырёва, Л. А. (2012). Социально-психологические предпосылки созависимых отношений. *Ярославский педагогический вестник*, 2(3), 246–250.

Рассказова, Е. И., Леонтьев, Д. А., и Лебедева, А. А. (2020). Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание. *Консультативная психология и психотерапия*, 28(2), 90–108. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>

Романова, Т. С. (2020). Зависимое и созависимое поведение: теоретический аспект. В, *Векторы психологии — 2020: психолого-педагогическое сопровождение личности в современной образовательной среде. Материалы международной научно-практической конференции* (С. 137–140). Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины.

Султанова, И. В., и Барыбина, А. И. (2021). Стратегии родительского воспитания как фактор, провоцирующий созависимое поведение личности подростков. *Проблемы современного педагогического образования*, 70–1, 355–358.

Beattie, M. (2009). *Beyond codependency: And getting better all the time*. Hazelden Publishing.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2015). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (eds), *Developmental Psychopathology: Volume One: Theory and Method* (pp. 795–849). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch20>

Schrodt, P., & Phillips, K. E. (2016). Self-disclosure and relational uncertainty as mediators of family communication patterns and relational outcomes in sibling relationships. *Communication Monographs*, 83(4), 486–504. <http://doi.org/10.1080/03637751.2016.1146406>

Subby, R. C. (2010). *Lost in the shuffle: The co-dependent reality*. Health Communications.

References

Antonov, A. S., & Tretyak, E. V. (2020). The influence of family upbringing styles on the formation of aggression in adolescents. *Interactive Science*, 3(49), 35–40. <https://www.doi.org/10.21661/r-530346>. (In Russ.).

Artemtseva, N. G., & Arkhipova, A. A. (2022). A negative-thinking person as a trigger for the codependency of their loved ones. *Human. Art. Universe*, 1, 185–190. (In Russ.).

Artemtseva, N. G., & Malkina, S. A. (2022). Cognitive errors of codependents as a way to protect against uncertainty. *Bulletin of the Samara State Technical University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*, 19(1), 153–166. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.11> (In Russ.).

Beattie, M. (2009). *Beyond codependency: And getting better all the time*. Hazelden Publishing.

Goldberg, E. S. (2021). Types of attachment in childhood and codependent adult relationships. In, *Socio-Pedagogical Issues of Education & Upbringing. Proceedings of the All-Russian scientific and practical conference* (pp. 278–283). Sreda. (In Russ.).

Kornilova, T. V. (2014). Tolerance for uncertainty and emotional intelligence and the use of hints in decision-making. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(4), 19–36. (In Russ.).

Kornilova, T. V. (2015). The principle of uncertainty in psychology of choice and risk. *Psychological Research*, 8(40). (In Russ.).

Leonov, I. N. (2014). Tolerance for ambiguity as a psychological phenomenon: The history of a construct. *Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 4, 43–52. (In Russ.).

Lukovitskaya, E. G. (1998). *Socio-psychological significance of tolerance for uncertainty* (dissertation). Saint Petersburg. (In Russ.).

Minullina, A. F., & Mikhailova, M. O. (2018). Co-dependence and dysfunctional education in single-parent families. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 58–4, 335–339. (In Russ.).

Osinskaya, S. A. (2012). The type of discrepancy between the real and the ideal in the image of the father as the basis of the internal conflict of codependents. *Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application*, 27, 7–13. (In Russ.).

Osinskaya, S. A., & Kravtsova, N. A. (2016). Systemic determination of codependency: some approaches to explaining the phenomenon. *Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia*, 12(1), 42–56. (In Russ.).

Puzyriova, L. A. (2012). Social and psychological preconditions of codependent relations. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2(3), 246–250. (In Russ.).

Rasskazova, E. I., Leontiev, D. A., & Lebedeva, A. A. (2020). Pandemic as a challenge to subjective well-being: Anxiety and coping. *Counseling Psychology & Psychotherapy*, 28(2), 90–108. <https://doi.org/10.17759/cpp.2020280205>. (In Russ.).

Romanova, T. S. (2020). Dependent and codependent behavior: A theoretical aspect. In, *Vectors of Psychology — 2020: Psychological & Pedagogical Support of the Personality in the Modern Educational Environment. Materials of the international scientific and practical conference* (pp. 137–140). Gomel State University Francis Skaryna (In Russ.).

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & La Guardia, J. G. (2015). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. In D. Cicchetti, D. J. Cohen (eds), *Developmental Psychopathology: Volume One: Theory and Method* (pp. 795–849). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch20>

Schrodt, P., & Phillips, K. E. (2016). Self-disclosure and relational uncertainty as mediators of family communication patterns and relational outcomes in sibling relationships. *Communication Monographs*, 83(4), 486–504. <http://doi.org/10.1080/03637751.2016.1146406>

Subby, R. C. (2010). *Lost in the shuffle: The co-dependent reality*. Health Communications.

Sultanova, I. V., & Barybina, A. I. (2021). Parenting strategies as a factor provoking codependent behavior of adolescent personality. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 70–1, 355–358. (In Russ.).

Vlasenko, N. A., & Nazarenko, T. N. (2007). Indefiniteness in law: Notion and forms. *State and Law*, 6, 5–12. (In Russ.).

Об авторах:

Игнатенко Александр Петрович, аспирант кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), aliaksandrignatenko@gmail.com

Лещанова Дарья Валерьевна, аспирант кафедры «Общая и консультативная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](#), daha1501@mail.ru

Поступила в редакцию 13.03.2023

Поступила после рецензирования 10.04.2023

Принята к публикации 11.04.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Ignatenko Aleksandr P., postgraduate student of the Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), aliaksandrignatenko@gmail.com

Leshchanova Darya V., postgraduate student of the Department of General and Counseling Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), daha1501@mail.ru

Received 13.03.2023

Revised 10.04.2023

Accepted 11.04.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.072.43



Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-32-39>



Психологическое благополучие как фактор развития личности в предпринимательской среде

Евгения В. Астапенко

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ eugenia-a@yandex.ru

Аннотация

Введение. Специфика современных трансформаций общества предъявляет новые требования к личности предпринимателя и обуславливает необходимость умения поддерживать собственное психологическое благополучие. Личность предпринимателя является ключевой фигурой развития экономической сферы, поэтому особый интерес вызывают исследования психологических составляющих ее успешности.

Цель. Проведение сопоставительного анализа и описание выраженности психологического благополучия респондентов с различным статусом предпринимательской деятельности.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 58 респондентов-предпринимателей, задействованных в сфере от трех до семи лет, и 58 респондентов, никогда не занимавшихся предпринимательской деятельностью. В выборке представлен возрастной диапазон 30–50 лет. Для сбора данных использовалась методика «Шкала психологического благополучия Рифф» (RPWB), адаптированная Лепешинским. Применены U-критерий Манна-Уитни и коэффициент Пирсона.

Результаты исследования. Респонденты-предприниматели продемонстрировали высокий уровень по шкалам «личностный рост», «цель в жизни» и «управление окружающими». В группе респондентов, не занимающихся предпринимательской деятельностью, показатели этих же шкал находятся на среднем уровне. Выявлена отрицательная корреляционная связь, характерная для обеих групп респондентов, между показателем положительного отношения к окружающим и количеством подчиненных.

Обсуждение и заключение. Подчеркивается роль субъективных факторов в формировании психологического благополучия в предпринимательской среде. Человек, связанный с предпринимательской деятельностью, ощущает себя способным реализовать собственный потенциал. Он вовлекается в поиск новой информации, технологий, способов повышения собственной эффективности и качества собственной жизни. Отмечается высокая степень ориентированности на полноту самореализации в реальных жизненных условиях, стремление найти оптимальную модель поведения, которая позволит человеку соответствовать социально-ролевым ожиданиям и успешно реализовывать собственные идеи, личностный и профессиональный потенциал, при этом сохраняя свою индивидуальность.

Ключевые слова: психологическое благополучие, личностный рост, самореализация, предпринимательская деятельность, отношение к окружающим

Для цитирования. Астапенко, Е. В. (2023). Психологическое благополучие как фактор развития личности в предпринимательской среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 32–39. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-32-39>

Psychological Well-Being as a Personal Development Factor in the Business Environment

Evgenia V. Astapenko 

Don State Federal University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ eugenia-a@yandex.ru

Abstract

Introduction. The specificity of modern transformations of society makes new demands on the personality of an entrepreneur. It necessitates the ability to maintain one's own psychological well-being. The personality of an entrepreneur is a key figure in the development of the economic sphere. Therefore, studies of the psychological components of its success are of particular interest.

Purpose. Conducting a comparative analysis and describing the expression of psychological well-being of respondents with different status of business activity.

Materials and Methods. 58 respondents-entrepreneurs involved in the field from three to seven years, and 58 respondents who have never been engaged in business activity participated in the study. The sample includes an age range of 30–50 years. For data collection, the “Riff Psychological Well-Being Scale” methodology, adapted by Lepeshinsky, was used. Mann-Whitney U test and Pearson coefficient applied for data processing.

Results. Respondents-entrepreneurs demonstrated a high level on the scales “personal growth”, “goal in life”, and “management of others”. In the group of respondents who have never been engaged in business activity, the indicators of the same scales are at an average level. A negative correlation was found, characteristic for both groups of respondents, between the indicator of a positive attitude towards others and the number of subordinates.

Discussion and Conclusion. The role of subjective factors in the formation of psychological well-being in the business environment is emphasized. A person associated with business activity feels capable of realizing their own potential. They are involved in the search for new information, technologies, and ways to improve their own efficiency and quality of the own life. There is a high degree of focus on the completeness of self-realization in real life conditions, the desire to find the optimal model of behaviour that will allow a person to meet social and role expectations and successfully implement their own ideas, personal and professional potential, while maintaining their individuality.

Keywords: psychological well-being, personal growth, self-realization, business activity, attitude towards others

For citation. Astapenko, E. V. (2023). Psychological Well-Being as a Personal Development Factor in the Business Environment. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 32–39. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-32-39>

Введение

Актуальность исследования детерминант, содержания и индикаторов психологического благополучия субъекта сегодня определяется особенностями трансформаций социально-экономической жизни в России, возрастающими потребностями и запросами различных субъектов на повышение качества жизни и достижение внутренней гармонии и комфорта. В современной психологии идет активный поиск и апробация методов и методик измерения психологического благополучия, изучение условий и факторов, оказывающих влияние на формирование психологического благополучия, происходит уточнение содержания смежных понятий «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие».

Большое значение придается разноуровневой поддержке деятельности молодых предпринимателей, развитию малого и среднего бизнеса в России. Личность предпринимателя является ключевой фигурой развития бизнеса, поэтому интерес вызывают исследования психологических составляющих его успешности. Возможность самореализации, творчества и продуктивного использования внешних и внутренних ресурсов делает выбор сферы предпринимательской деятельности привлекательным. Вместе с тем, предпринимательская деятельность характеризуется высоким статусом сложности, разноплановостью реализуемых задач, высокой интенсивностью деятельности, что предъявляет соответствующие требования к личности предпринимателя. Здесь в число значимых характеристик субъекта попадает его способность поддерживать и укреплять свое психологическое благополучие.

Психологическое благополучие представляет собой интегральное образование личности, включающее оценку и отношение к своей жизни, себе и окружающим, аффективную гармоничность, восприятие себя как способного

к личностному росту и удовлетворенного активного субъекта жизнедеятельности (Axford et al., 2014). Исследователи также определяют психологическое благополучие как слаженность психических процессов, личностную гармонию, ощущение самоидентичности и целостности. Водяха (2013) связывает психологическое благополучие с жизнерадостностью, развитым социальным интеллектом и умением быть непредвзятым.

Изучение феномена «психологическое благополучие» в западной психологии началось во второй половине XX века в контексте исследования психологического здоровья, и на современном этапе существует многообразие подходов к определению его содержания и коррелятов. Сегодня выделяется ряд теорий психологического благополучия: баланс между накапливаемым в течение жизни позитивным и негативным аффектом (Н. Бредберн); субъективное благополучие как компонент психологического благополучия (Э. Динер) (Bakker & Oerlemans, 2011). Ryff (1989) разработала структуру данного феномена, выделив такие компоненты как: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост.

В современной психологии можно выделить гедонистическое и эвдемонистическое направление в изучении психологического благополучия. Представители гедонистического направления описывают благополучие в рамках удовлетворенности-неудовлетворенности (Рикель и др., 2017). В контексте эвдемонистического понимания в качестве главного аспекта благополучия выделяется личностный рост (Батурин и др., 2013). В структуру психологического благополучия включают также «удовлетворенность жизнью» как более общий когнитивный компонент, а также благополучие субъективное (Фомина, 2016).

Содержательное своеобразие данного психологического образования отражает разработанная в зарубежной психологии модель психологического благополучия. В качестве компонентов этой модели выступают: автономность, способность к независимости от социальной группы, к противостоянию давлению, к активному преобразованию окружающей среды и продуктивному использованию собственных ресурсов и исполнительское мастерство. В содержании модели выделяются умения строить доверительные отношения и проявлять эмпатию к другим, моделировать позитивные отношения, вызывающие чувство удовлетворения, с другими. Следующий блок модели образуют стремление к самораскрытию и оптимальному использованию субъективного потенциала, личностному росту, осмысленность собственной жизни, целенаправленность и самопринятие (Ryff, 1989).

С точки зрения современных психологов, «психологическое благополучие» формируется в ходе жизнедеятельности человека в виде ресурсных установок жизнеспособности, саморазвития и самопрезентации, самореализации. Статус психологического благополучия субъекта проявляется на разных уровнях: психосоматическом, социальном психическом, определяя успешность адаптации и психологическое здоровье (Березовская, 2016, Бородкина, 2012).

Важное значение для формирования психологического благополучия имеют как внешние, так и внутренние факторы: характер отношений с микросоциумом; удовлетворенность профессиональных интересов, насыщенность профессионального общения, материальный доход; удовлетворенность потребности в безопасности, состоянии здоровья; реализованность интересов; соотносимость личностных и социальных ценностей, самоотношение, самооценка, реалистичность притязаний; комплекс стратегий совладающего поведения (Бояркин и др., 2007, Карапетян, 2019). Именно субъективное восприятие и оценка этих позиций и отношений, формирующиеся к различным сторонам индивидуального бытия, продуцирует общее представление о своем собственном благополучии.

В структуре психологического благополучия в качестве компонентов и видов удовлетворенности можно выделить удовлетворенность собой как действующим субъектом, жизнью, профессиональной деятельностью, социальными отношениями с микро- и макросоциумом. В современной психологии удовлетворенность жизнью рассматривается как сложное переживание, связанное с самооценкой самоэффективности, успешности, здоровья, получением желаемого образования, собственным гендером, социальным статусом, с удовлетворением социогенных потребностей, общей оценкой содержательной насыщенности индивидуального бытия.

Психологи выделяют функции психологического благополучия: регуляции, адаптации, управления, интеграции, развития. Переживание того или иного уровня благополучия реально проявляется в доминирующей тональности настроения человека. Именно посредством динамики настроения, психологическое благополучие, как интегративное, личностно значимое переживание, оказывает постоянное влияние на параметры различных психических состояний человека и в целом на успешность реализуемых моделей поведения, продуктивность деятельности, эффективность межличностных контактов, целесообразность внешней и внутренней активности (Шамянов, 2002). В результате социализации формируются критерии самооценки, оценки характера системы контекстных отношений развития личности, качества жизнедеятельности.

В качестве составляющих системы детерминант психологического благополучия выступают: социальная подтвержденность притязаний, прогностичность жизни, уверенность в самоэффективности, позитивный эмоциональный настрой, удовлетворенность реализованностью в профессиональной деятельности, в социальной и личной жизни, ценностное отношение к будущему, удовлетворенность материальной стороной индивидуального бытия, стабильностью достатка, качеством жизни, возможность качественно удовлетворять духовные потребности, переживание осмысленности жизни, возможность свободного выбора (Voorde et al., 2012). В уровне психологического благополучия человека находит отражение и самооценка физического самочувствия, ощущение телесного комфорта, общего тонуса. Психологическое благополучие личности обеспечивает ощущение внутреннего равновесия, интегрированности. В уровне психологического благополучия субъекта находит отражение адекватность соотношения личностных ресурсов и рисков, которая обеспечивает субъективную и объективную успешность личности в разных средовых контекстах.

Интерес представляет определение критериев психологического благополучия субъекта. С точки зрения психологов, в качестве таковых выступают, с одной стороны, объективная успешность личности, реальный статус социального, физического, психологического и психического здоровья, а с другой — субъективное переживание ощущения счастья, удовлетворенности процессом и результатами собственной жизни. Содержательные составляющие благополучия взаимосвязаны в единой системе и находятся в состоянии взаимовлияния. Психологическое благополучие коррелирует с четкостью целей, успешностью реализации жизненных планов, личностными ресурсами и способностью оптимально использовать резервы собственной психики. Блокаторами развития психологического благополучия субъекта выступают социальная депривация, напряженность в референтных межличностных взаимоотношениях, неотработанные психические травмы, нереалистичность целей, неадекватность оценки внутренних и внешних ресурсов и рисков.

В современной отечественной и зарубежной психологии активно изучается связь психологического благополучия со смысложизненными ориентациями, четкостью границ личности, определенностью личностного пространства, стратегиями жизни и персонализацией в социуме. В психологических исследованиях показано, что представления об осмысленности жизни и психологическом благополучии являются субъективными критериями, которые человек использует для оценки индивидуального бытия (Леонтьев, 2011). При этом психологическое благополучие воспринимается как социально одобряемое состояние, наделенное ярко выраженным личностным смыслом. Осмысленность жизни, четкость и реалистичность ценностных ориентаций прямо коррелирует с психологическим благополучием. Информационная и психологическая безопасность является значимым фактором обеспечения благополучия современного человека.

Целью настоящего исследования выступает проведение сопоставительного анализа и описание выраженности психологического благополучия респондентов с различным статусом предпринимательской деятельности. Нами изучались индивидуальные психологические особенности, лежащие в основе модели психологического благополучия К. Риффа.

Материалы и методы

В исследовании приняли участие 58 предпринимателей г. Ростов-на-Дону и Ростовской области, мужчины и женщины в возрасте 30–50 лет, занимающиеся предпринимательской деятельностью от трех до семи лет. Для сравнения показателей была сформирована группа респондентов, которые никогда не занимались предпринимательской деятельностью, в данную группу вошли мужчины и женщины, 58 человек аналогичного возрастного диапазона.

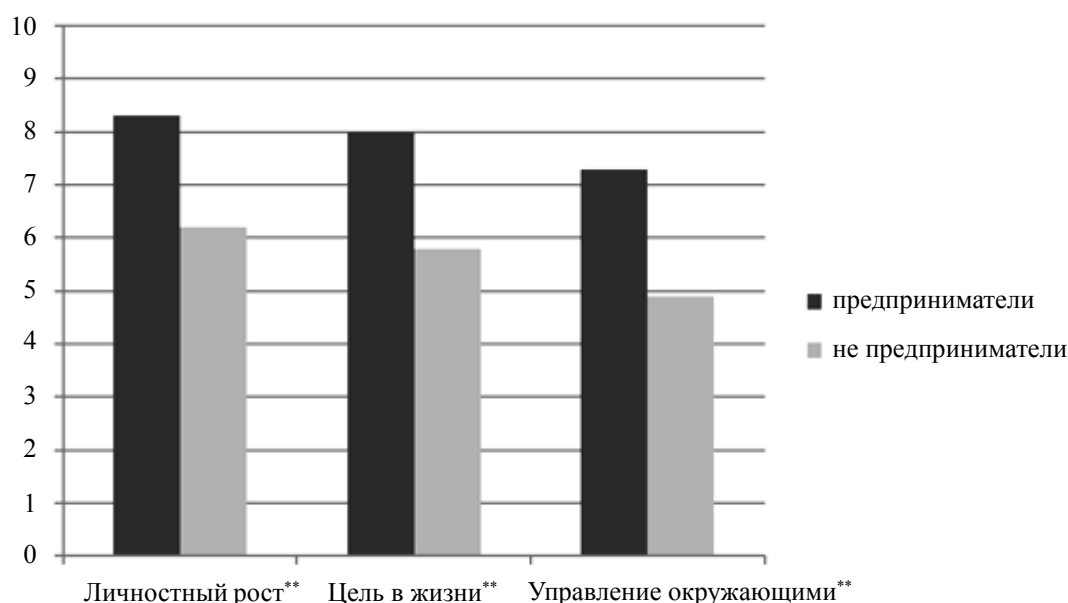
Мы применяли метод тестирования. Использовалась методика «Шкала психологического благополучия Рифф» (RPWB), адаптированная Лепешинским (2007). Для выявления статистически-значимых различий между группами использовался U-критерий Манна-Уитни и коэффициент корреляции Пирсона.

Результаты исследования

Использование методики «Шкала психологического благополучия Рифф» (RPWB) позволило выявить значимые различия по шкалам «личностный рост» ($p = 0,00087$, при $p \leq 0,01$), «цель в жизни» ($p = 0,001$, при $p \leq 0,01$) и «управление окружающими» ($p = 0,00017$, при $p \leq 0,01$). По данным шкалам получены высокие показатели в группе предпринимателей (рис. 1). В группе респондентов, не занимающихся предпринимательской деятельностью, показатели находятся на среднем уровне. Также предпринимателями продемонстрирован высокий уровень целенаправленности.

Рисунок 1

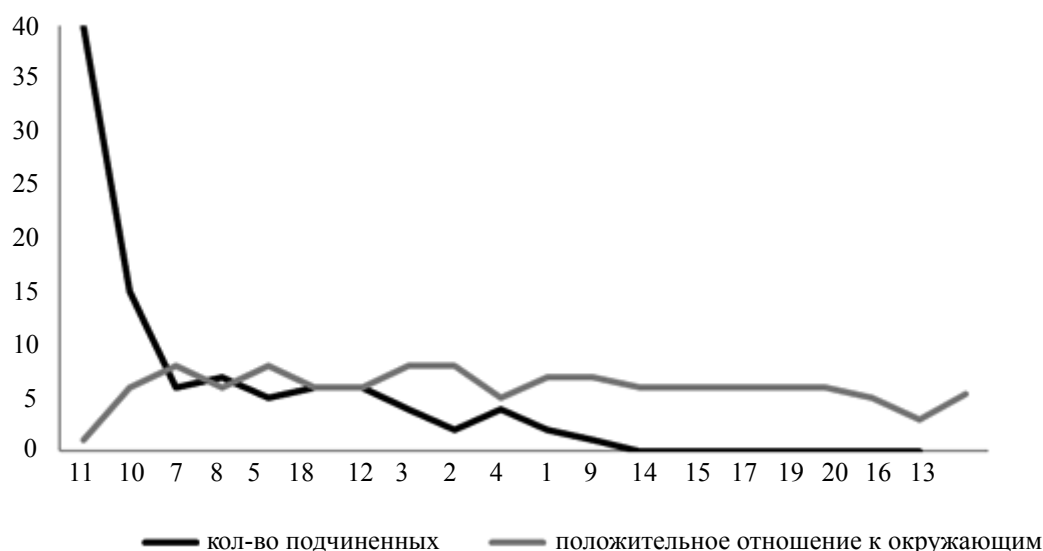
Субъективное благополучие в различных группах респондентов



Дальнейший анализ данных выявил отрицательную корреляцию между положительным отношением к окружающим и количеством подчиненных. Оказалось, что чем больше у респондентов подчиненных, тем менее положительное отношение к окружающим демонстрируется ими. Более высокий уровень по шкале положительного отношения к другим людям выделен у тех респондентов, в подчинении которых находится незначительное количество сотрудников, соответственно. При этом эта корреляционная взаимосвязь наблюдается в общей выборке не только у предпринимателей, но и у работников по найму (рис. 2).

Рисунок 2

Взаимосвязь положительного отношения к окружающим по методике «Шкала психологического благополучия Рифф» с количеством подчиненных



Обсуждение и заключение

Целью настоящего исследования являлось проведение сопоставительного анализа и описание выраженности психологического благополучия респондентов с различным статусом предпринимательской деятельности.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что навыки управления окружающими у предпринимателей более развиты, чем у других респондентов. Предприниматели отличаются более выраженной направленностью на удовлетворение собственных потребностей и интересов во взаимоотношениях с другими, стремятся подчинить их поведение заданной цели.

На наш взгляд, высокий уровень развития стремления к личностному росту, который показывают предприниматели, свидетельствует о нацеленности на постоянное саморазвитие, самосовершенствование и изменения в собственном Я. Предприниматели воспринимают себя как человека, ощущающего реализацию собственного потенциала, а также отождествляют себя с человеком, который не стоит на месте, а постоянно находится в поиске новой информации, технологий, способов повышения собственной эффективности и качества собственной жизни. Высокий уровень целенаправленности, продемонстрированный респондентами, подчеркивает наличие долгосрочных целей. Это указывает на то, что цели постоянно присутствуют в их жизни и не возникают спонтанно, они основываются на убеждениях.

Выраженность общих показателей по шкале психологического благополучия в группе предпринимателей говорит о высокой степени ориентированности на полноту самореализации в реальных жизненных условиях, стремлении найти оптимальную модель поведения, которая позволит им соответствовать социально-ролевым ожиданиям и успешно реализовывать собственные идеи, личностный и профессиональный потенциал, сохраняя при этом свою индивидуальность.

Тот факт, что большее количество подчиненных на работе оказалось отрицательно взаимосвязано с отношением к окружающим позволяет предположить, что существуют определенные трудности управления, которые могут быть связаны как с недостаточным уровнем развития компетентности, так и с наличием опыта взаимодействия, продуцирующего низкий уровень доверия к подчиненным. Возможно, данные показатели также связаны со склонностью предпринимателей к самоуверенности, высокой оценке своих возможностей и потенциала и недооценке компетентности, потенциала и способности адекватно оценивать и анализировать ситуацию у своих сотрудников. Этой категории респондентов сложно быть открытым, проявлять теплоту и заботиться о других, идти на компромиссы с окружающими. Наоборот, высокий уровень по шкале положительного отношения к другим при незначительном количестве сотрудников указывает на наличие доверительных отношений, удовлетворяющих респондентов. Они считают, что способны эффективно контролировать активность своих подчиненных и одновременно заботиться об их благополучии. Данная часть выборки респондентов способна сопереживать, допускает эмоциональные привязанности и близкие отношения, считает, что продуктивное взаимодействие строится на взаимных уступках.

На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что в среде предпринимателей уровень психологического благополучия достаточно высок. Это может быть связано с рядом факторов: изначально высоким уровнем доверия к себе, нацеленностью на успех, возможностью более самостоятельно планировать и управлять своей профессиональной активностью, с наличием расширенных возможностей для самопрезентации и воплощения собственных проектов.

В ходе дальнейшего исследования предполагается увеличение выборки, а также использование методик, которые позволят выделить ряд личностных качеств, оказывающих влияние на развитие ощущения субъективного благополучия. Перспективным направлением представляется изучение вопросов субъективного благополучия в различных областях профессиональной деятельности, различных социальных и возрастных групп, а также изучение взаимосвязи психологического благополучия и копинг-стратегий предпринимателей. Результаты исследований могут быть положены в основу разработки программ оказания психологической поддержки молодым предпринимателям.

Список литературы

- Батурин, Н. А., Башкатов, С. А., и Гафарова, Н. В. (2013). Теоретическая модель личностного благополучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология*, 6(4), 4–14.
- Березовская, Р. А. (2016). Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований. *Психологические исследования*, 9(45), 2.
- Бородкина, Е. В. (2012). К вопросу изучения субъективного благополучия в профессионально-педагогической деятельности. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, 28, 31–34.
- Бояркин, М. Ю., Долгополова, О. А., Зиновьева, Д. М., Крутова В. В., Романенко. Е. В., Субочев, Н. С., и Юнда, А. В. (2007). *Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих* (монография). Волгоградская академия государственной службы.
- Водяха, С. А. (2013). Взаимосвязь достоинств характера студентов с показателями психологического благополучия. *Педагогическое образование в России*, 2, 96–99.

Карапетыан, Л. В. (2019). *Психологическая концепция эмоционально-личностного благополучия* [автореферат дис. доктора психологических наук, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина]. Екатеринбург.

Леонтьев, Д. А. (2011). *Личностный потенциал. Структура и диагностика*. Смысл.

Лепешинский, Н. Н. (2007). Адаптация опросника «Шкалы психического благополучия» К. Рифф. *Психологический журнал*, 3, 24–37.

Рикель, А. М., Туниянц, А. А., и Батырова, Н. (2017). Понятие субъективного благополучия в гедонистическом и эвдемонистическом подходах. *Вестник Московского университета. Серия 14 Психология*, 2, 64–82.

Фомина, О. О. (2016). Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии. *Мир науки. Педагогика и психология*, 4(6), 1–13.

Шамяионов, Р. М. (2002). Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). *Мир психологии*, 2, 143–148.

Axford, N., Jodrell, D., & Hobbs, T. (2014). Objective or subjective well-being? In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (eds), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2699–2738). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_108

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron, G. M. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 178–189). Oxford University Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.1145.4723>

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Voorde, K., Paauwe, J., & Veldhoven, M. (2012). Employee well-being and the HRM–organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x>

References

Axford, N., Jodrell, D., & Hobbs, T. (2014). Objective or subjective well-being? In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (eds), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2699–2738). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_108

Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. In K. S. Cameron, G. M. Spreitzer, *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (pp. 178–189). Oxford University Press. <https://doi.org/10.13140/2.1.1145.4723>

Baturin, N. A., Bashkatov, S. A., & Gafarova, N. V. (2013). The theoretical model of personal welfare. *Bulletin of South Ural State University. Series: Psychology*, 6(4), 4–14. (In Russ.).

Berezovskaya, R. A. (2016). Occupational well-being: Problems and prospects of psychological studies. *Psychological Research*, 9(45), 2. (In Russ.).

Borodkina, E. V. (2012). On the issue of studying subjective well-being in professional and pedagogical activity. *Psychology & Educational Science: Methods & Problems of Practical Application*, 28, 31–34. (In Russ.).

Boyarkin, M. Yu. Dolgoplova, O. A., Zinovieva, D. M., Krutova V. V., Romanenko, E. V., Subochev, N. S., & Junda, A. V. (2007). *Psychological and professional well-being of public servants* (monograph). Volgograd Academy of Public Administration. (In Russ.).

Fomina, O. O. (2016). The well-being of the personality: Problems and approaches to research in the national psychology. *World of Science. Pedagogy & Psychology*, 4(6), 1–13. (In Russ.).

Karapetyan, L. V. (2019). *Psychological concept of emotional and personal well-being* [Doctoral dissertation abstract, Ural Federal University]. Ekaterinburg. (In Russ.).

Leontiev, D. A. (2011). *Personal potential. Structure and diagnostics*. Smysl. (In Russ.).

Lepeshinsky, N. N. (2007). Adaptation of Riff questionnaire “Psychological Well-Being Scale”. *Psychological Journal*, 3, 24–37. (In Russ.).

Rikel, A. M., Tuniyants, A. A., & Batyrova, N. (2017). The concept of subjective well-being in hedonistic and eudemonistic approaches. *Bulletin of Moscow University. Series 14 Psychology*, 2, 64–82. (In Russ.).

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Shamionov, R. M. (2002). Psychology of subjective well-being (on the development of an integrative concept). *The World of Psychology*, 2, 143–148. (In Russ.).

Vodyakha, S. A. (2013). Interrelation of the merits of the character of students with indicators of psychological well-being. *Pedagogical Education in Russia*, 2, 96–99. (In Russ.).

Voorde, K., Paauwe, J., & Veldhoven, M. (2012). Employee well-being and the HRM-organizational performance relationship: A review of quantitative studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00322.x>

Об авторе:

Астапенко Евгения Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), eugenia-a@yandex.ru

Поступила в редакцию 18.03.2023

Поступила после рецензирования 25.04.2023

Принята к публикации 26.04.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Astapenko Evgenia V., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Educational Psychology and Organizational Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), eugenia-a@yandex.ru

Received 18.03.2023

Revised 25.04.2023

Accepted 26.04.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9.072.43

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-40-50>



Научная статья



Место виртуального образа Я в структуре личностных конструкторов интернет-пользователей

Эвелина О. Расина 

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, Российская Федерация,
г. Симферополь, пер. Учебный, 8

✉ rasina.evelina@mail.ru

Аннотация

Введение. Виртуальное пространство пронизывает все сферы общественной жизни современного человека. Возникает необходимость пересмотра многих основополагающих характеристик личности и ее поведения через призму реализации их в виртуальном пространстве. Формируется актуальность оценки и анализа изменений, происходящих в категориальных структурах личности, которые структурируют и интерпретируют полученный опыт и принимают непосредственное участие в формировании совокупности представлений личности о собственном Я. Цель. Выявление основных категорий интерпретации индивидуального опыта интернет-пользователя в контексте формирования представления о своем виртуальном Я, а также определение места виртуального образа Я в категориальной системе пользователя.

Материалы и методы. В качестве диагностической методики был использован Репертуарный тест ролевого конструкта (Дж. Келли) для оценки личностных конструкторов, используемых в интерпретации индивидуального опыта, приобретенного в виртуальном пространстве. Выборку составили 50 студентов в возрасте от 17 до 26 лет.

Результаты исследования. Выявлены категории, объединяющие конструкторы, которые участвуют в интерпретации опыта интернет-пользователей и представляют собой базовые параметры оценки пользователями собственного Я: «взаимоотношения» (Я–другие), «самоотношение» (Я–Я), «самореализация» (Я и другое Я), «свобода действий» (Я и границы) и «самочувствие» (Я и состояния). Зафиксирована высокая значимая связь виртуального образа с категориями «взаимоотношения», «самореализация» и «свобода действий».

Обсуждение и заключение. Обнаруженная связь обуславливается широкими возможностями виртуального пространства и рефлексивным характером активности виртуальной личности. Результаты подчеркивают значимость процессов и механизмов самосознания, которые лежат в основе конструирования образа Я и в виртуальном пространстве претерпевают значительные изменения. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности профилактики и коррекции деструктивных проявлений, связанных с формированием искаженного представления о собственном Я в виртуальном пространстве, на основе анализа категориальной системы пользователя.

Ключевые слова: виртуальное пространство, виртуальная личность, виртуальный образ Я, самопрезентация, личностные конструкторы

Для цитирования. Расина, Э. О. (2023). Место виртуального образа Я в структуре личностных конструкторов интернет-пользователей. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 40–50. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-40-50>

The Place of the Virtual Image of the Self in the Internet Users' Structure of Personal Constructs

Evelina O. Rasina 

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, 8, Educational Lane,
Simferopol, Russian Federation

✉ rasina.evelina@mail.ru

Abstract

Introduction. Virtual space runs through all spheres of modern person's social life. There is a need to revise many of the fundamental characteristics of the personality and its behaviour through the prism of its implementation in the virtual space. Changes occur in the categorical structures of the personality, which regulate and interpret the experience gained and are directly involved in the formation of a set of ideas about a person's own Self. Therefore, the relevance of assessing and analyzing these changes is formed.

Purpose. Identification of the main categories of interpretation of an Internet user individual experience in the context of forming their virtual self, as well as determining the place of the virtual image of the Self in one's categorical system.

Materials and Methods. The Role Construct Repertoire Test (G. Kelly) was used to assess personal constructs associated with the interpretation of individual experience acquired in the virtual space. The sample consisted of 50 students aged 17 to 26 years.

Results. We identified categories that combine constructs involved in the interpretation of the Internet users' experience and represent the basic parameters of their assessment of the Self: "relationships" (the Self & the others), "self-attitude" (the Self & the Self), "self-realization" (the Self & the other Self), "freedom of action" (the Self & boundaries), and "well-being" (the Self & states). A high significant connection of the virtual image with the categories "relationship", "self-realization" and "freedom of action" was observed.

Discussion and Conclusion. The discovered connection is determined by the wide possibilities of the virtual space and the reflexive nature of the virtual personality activity. The results emphasize the importance of the processes and mechanisms of self-awareness that underlie the construction of the image of the Self and undergo significant changes in the virtual space. The practical significance lies in the possibility of preventing and correcting destructive manifestations associated with the formation of a distorted idea of one's self in the virtual space, based on categorical system analysis.

Keywords: virtual space, virtual personality, virtual self-image, self-presentation, personal constructs

For citation. Rasina, E. O. (2023). The Place of the Virtual Image of the Self in the Internet Users' Structure of Personal Constructs. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 40–50. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-40-50>

Введение

Созданное современными техническими средствами виртуальное пространство (разнообразные платформы Интернета от онлайн-магазинов до иммерсивных онлайн-театров и музеев, от стриминговых сервисов до социальных сетей) составляет важную часть человеческого существования. Возможности виртуального пространства в современном обществе все в меньшей мере используются ситуативно. С каждым годом количество пользователей, которые выбирают его в качестве среды для деятельности, общения и существования, возрастает (Naslund et al., 2020). Данную тенденцию подтверждает стремительный рост пользователей социальных сетей.

В последних статистических срезах Global Digital 2021, проведенных We Are Social и Hootsuite, был зафиксирован значительный прирост пользователей социальных сетей в России (+5,1 % к результатам 2020 года, 67,8 % или 99 млн человек). Пользователи российского сегмента виртуального пространства превысили средний мировой показатель затраченного времени на нахождение в виртуальной среде (7 ч 52 мин в день) (Digital 2021: The latest insights into the 'state of digital'). Подобные тенденции свидетельствуют о необходимости пересмотра многих основополагающих характеристик личности и ее поведения через призму реализации их в виртуальном пространстве. В связи с этим возникает закономерный вопрос об изменениях, происходящих в категориальных структурах личности, которые структурируют и интерпретируют полученный опыт и принимают непосредственное участие в формировании совокупности представлений личности о собственном Я.

Пользователь в виртуальном пространстве представлен совокупностью разного рода активности и самопредъявлений (самопрезентаций), которые в психологических исследованиях обобщены концептом «виртуальная личность». Современные психологические исследования трактуют виртуальную личность как сложное образование, которое формируется во время перехода реальной личности в виртуальное пространство путем интеграции и освоения виртуальных ценностей и смыслов (Зекерьяев, 2016), и реализации самоопределения как необходимого условия для существования в виртуальном пространстве (Белинская и Жичкина, 2017). Виртуальная личность также рассматривается в качестве желаемого образа, реализуемого репликацией, перевоплощением в новых социальных ролях, проживанием нескольких жизней (Лучинкина, 2014; Лучинкина, 2015). Виртуальная личность, таким образом, представляет собой проекцию реальной личности, сформированную при помощи современных технических средств, обладающую свойствами субъекта и включающую отдельные характеристики личности: виртуальный образ Я, поведенческий и деятельностный компонент, ценностно-смысловую систему (Моторина и Черняева, 2020; Погорелов и Солдатова, 2018; Емелин, 2016; Jin, 2012; McCreery et al., 2012; Naslund et al., 2020; Tombul & Sari, 2021; Turkle 1997).

В современных условиях зависимость виртуальной личности от ее реального создателя довольно существенна. Виртуальная личность неотделима от реальной, но и обладает достаточно широкой автономией. Процесс управления виртуальным собой, как главный механизм связи между реальной личностью и ее проекцией в виртуальном пространстве, охватывает не только поверхностные идентификационные структуры (соотношение с внешним обликом), но и более глубокие основы — эмоции и поведение, самосознание и самоопределение. Расширение когнитивных и физических способностей и возможностей пользователя в виртуальном пространстве приводит к формированию физического опыта в реальном пространстве (Turkle, 1997; Chalmers, 2022). Вместе с тем условность автономии виртуальной личности также обусловлена необходимостью авторизации на тех или иных виртуальных платформах, что формирует вполне существенную зависимость виртуальной личности от ее реального владельца (Saker & Frith, 2022). Автономность виртуальной личности также ограничена четкой регламентацией осуществления деятельности в виртуальном пространстве, представленной входами в аккаунты, правилами регистрации и использованием платформ. Виртуальные платформы задают структуру конструирования самопредъявлений виртуальной личности, которые являются совокупностью самоописаний, складывающихся в виртуальный образ Я интернет-пользователя.

Виртуальный образ Я, в свою очередь, выступает одновременно и в качестве важнейшего инструмента взаимодействия с виртуальным миром, и конструкцией, которая отражает личностные характеристики носителя и создает определенное впечатление у других виртуальных пользователей. Виртуальный образ выполняет медиативные функции, создавая канал связи между субъектом и другими интернет-пользователями. Кроме того, виртуальный образ позволяет структурировать представления личности о своем Я путем намеренного конструирования образа по заданной виртуальными платформами структуре (Расина, 2021).

Структурирующую часть виртуального образа Я интернет-пользователя составляет самописание, которое необходимо для создания профиля. Конструирование базовой части образа зависит от требований конкретной платформы и может быть представлено подробной анкетой или только логином (псевдонимом) (Солдатова и Погорелов, 2018; Dimitrov, 2018; Hollenbaugh, 2021). Ориентиром для виртуального образа Я служат цели и мотивы интернет-пользователя, а также запрос аудитории (Hayati et al., 2021). Таким образом, ядром виртуального образа выступает самописание, которое строится на основе двух важнейших компонентов: самопознания, совокупности представлений пользователя о себе, и самопрезентации, информации, которая направлена на создание определенного впечатления. Исходя из этого, пользователю необходимо собрать и осмыслить все свои характеристики, оценить их и отобрать те из них, которые удачно впишутся в концепцию образа и вызовут нужную реакцию (Wu et al., 2015; Barbovschi et al., 2018). Вместе с тем, интернет-пользователи сопоставляют свой образ с образами более популярных пользователей и, основываясь на этом, корректируют сформированный образ, максимально приближая его к ориентиру для достижения подобного уровня популярности (Rahmadya Putra Nugraha, 2021; Barbovschi et al., 2018; Wu et al., 2015).

Таким образом, становится очевидным, что виртуальная личность представляет собой сложную многогранную виртуальную конструкцию, состоящую из ряда отдельных, взаимосвязанных компонентов. Мы можем представить ее в виде следующей модели:

— внешняя оболочка: виртуальная личность, которая представляет собой проекцию реальной личности и отражает всю совокупность виртуальной активности пользователя;

- внутренняя структура, заданная платформами виртуального пространства, регламентирующая объем, тематику и состав виртуального присутствия;
- виртуальный образ Я пользователя, носитель свойств виртуальной личности, совокупность самопрезентаций и самоописаний виртуальной личности в сети;
- элементарный уровень: представления личности о собственном Я, конструкты, оценочные эталоны.

Процессы и механизмы самосознания, которые лежат в основе конструирования образа Я, в виртуальном пространстве претерпевают значительные изменения в связи с широкими возможностями для самоизобретения, экспериментирования с ролевыми позициями и статусами. (Белинская и Гавриченко, 2018). Изменения также затрагивают структуры самокатегоризации личности, механизмы выстраивания категориальной структуры мира, интерпретации индивидуального опыта и ситуативного воздействия (Белинская и Жичкина, 2017; Перов, 2019; Nepperle et al., 2021; Мамедов и Коркия, 2017).

Категориальная система личности выступает основным инструментом в построении совокупности характеристик личности, ее качеств и способностей. Данный механизм позволяет рассматривать виртуальный образ Я личности интернет-пользователя в контексте когнитивного подхода и теории личностных конструктов Дж. Келли. Теория личностных конструктов описывает процесс отражения и интерпретации окружающей среды через организацию субъективного опыта в систему конструктов (Kelly, 1963). Каждый конструкт представляет собой биполярную шкалу, которая основана на альтернативных вариантах для оценивания (Козлова, 1976). Каждый отдельный конструкт выполняет роль универсального классификатора или шаблона для восприятия других людей и собственного Я, что имеет немаловажное значение в формировании межличностного взаимодействия (Артемьева и Стрелков, 1988; Асмолов, 1983; Хьелл, 2008). Система личностных конструктов выполняет важнейшие функции обобщения и установления сходства между отдельными объектами или явлениями (интеграция) и противопоставления, установления различий между объектами или явлениями (дифференциация). Основной функцией конструктов является оценка и понимание личностью окружающего мира, своего места и значения в окружающей действительности, а также прогнозирование и регуляция дальнейших действий (Kelly, 1955). Таким образом, система личностных конструктов отражает уникальную картину мира каждого человека. Представление об окружающем мире является динамичным, оно постоянно активно формируется и видоизменяется. Каждое событие и явление воспринимаются, интерпретируются и структурируются через наделение их определенными значениями (Джеймс, 1982; Козлова, 1975; Фестингер, 1999; Петренко, 1983; Ломов, 2006; Kelly, 1963; Buhler, 1971). Представления личности о себе, об окружающем мире и о порядке вещей выстраиваются в соответствии с системой личностных конструктов.

Таким образом, система личностных конструктов выступает в качестве оценочного средства в процессах интерпретации виртуального опыта и при анализе новых представлений о собственном Я, возникающих в связи с данным опытом. Изучение элементарного уровня выведенной модели позволит более детально подойти к рассмотрению характеристик виртуального образа Я как важнейшего элемента существования и активности личности в виртуальном пространстве.

Целью настоящего исследования выступает выявление основных категорий интерпретации индивидуального опыта интернет-пользователя в контексте формирования представления о своем виртуальном Я, а также определение места виртуального образа Я в категориальной системе пользователя.

Материалы и методы

В качестве диагностической методики для решения задач данного исследования был применен Репертуарный тест ролевого конструкта, который представляет собой качественную диагностическую методику, которая способствует оценке личностных конструктов, используемых людьми в интерпретации индивидуального опыта и ролевых отношений в процессах взаимодействия с другими людьми. Данная методика позволяет выявить количество и разнообразие существующих конструктов, их содержание и характер, связь элементов анализа (фигур) с конструктами и между собой.

В исследовании приняли участие 50 студентов университета КИПУ имени Февзи Якубова (возраст от 17 до 26 лет, 71 % женщины, 29 % мужчины, $M = 21,06$; $SD = 2,54$), без разделения на группы по конкретному признаку. Статистический анализ полученных в ходе исследования данных был осуществлен с использованием программного обеспечения SPSS 26.0.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап представлял собой диагностическое тестирование по бланку, включающему Репертуарный тест ролевого конструкта (Дж. Келли). Для построения категориальной си-

стемы были выделены следующие элементы: виртуальный образ, реальный образ, идеальный образ, перспективный образ, зеркальный образ. Выявление конструктов осуществлялось методом триад. На втором этапе респондентам было необходимо построить репертуарную решетку (5 на 18), включающую ранее анализируемые модальности образа Я, и оценить их по выявленным на первом этапе исследования конструктам. Количество конструктов для оценки было ограничено для соблюдения равномерности распределения оценок образов для всех участников исследования.

Результаты исследования

Первичный анализ результатов исследования позволил составить матрицу конструктов. В ходе обработки данных матрицы методом контент-анализа были выявлены группы категорий, обладающие общим психосемантическим пространством. Первичные данные представляли собой 900 конструктов, 288 из которых, после исключения повторяющихся, были объединены в 5 категорий в соответствии с их смысловой направленностью (табл. 1).

Таблица 1

Категории и смысловые эталоны, выявленные в ходе контент-анализа

Наименование категории	Смысловые эталоны (конструкты)
Взаимоотношения	общение — закрытость, открытость — закрытость, скрытность — новые знакомства, помощь — эгоизм, гибкость в общении — ригидность, активность — скованность, дружелюбность — враждебность, культурность — грубость, вежливость — грубость, гибкость в общении — скованность, большой круг общения — одиночество, интерес к другим — безынициативность, активность — пассивность
Самоотношение	импульсивность — спокойствие, доброта — злость, характер — пассивность, сила духа — слабость, внешность — внутренний мир, искренность — скрытность, яркость — нормальность, вредность — приветливость, образ — поведение, красота — уродство, ухоженность — запущенность, стиль — безвкусица, смелость — трусость, уверенность — растерянность, уважаемая личность — никто, маскировка недостатков — истинное лицо, застенчивость — раскрепощенность, моя личность — выдуманный образ, находчивость — растерянность
Самореализация	успех — неудачи, перспективность — потерянность, стремление — ожидание, целеустремленность — аморфность, решительность — пассивность, цели — безразличие, работа — безработица, профессия — безделье, лидерство — ведомость, возможность — застой, любознательность — безразличие, недостижимое — близкое упорство — пассивность, заработок — бедность, достаток — бедность, любопытство — безразличие, открытость новым знаниям — безразличие
Свобода действий (ограничения)	раскрепощенность — скованность, свобода — границы, отстаивание интересов — согласие, проблема — решение, сдержанность — раскрепощенность, планирование — анархия, ответственность — беззаботность, отсутствие рамок ограничения — сдержанность, умение отстаивать — страх осуждения
Самочувствие (состояния)	усталость — отдых, грусть — радость, тревожность — спокойствие, эмоциональность — спокойствие, погружение — напряжение
Другое	занятость — свободное время, большой объем — пустота, прошлый — настоящий

Категория «**взаимоотношения**» описывает качество и интенсивность социальной активности пользователя. Данная категория включает конструкты, описывающие процесс взаимодействия с другими пользователями и рефлексивные оценки данного взаимодействия. Совокупность оценочных эталонов из данной категории представляет собой анализ собственного Я через формулу «Я–Другие».

Категория «**самоотношение**» представляет совокупность конструктов, описывающих отношение пользователя к своему внутреннему миру и внешнему виду (имиджу). Совокупность может быть представлена формулой «Я–Я».

Категория «самореализация» объединяет конструкты, оценивающие стремления, мотивы и желания пользователя, а также способность к достижению. Данную категорию можно описать формулой «Я и другое Я».

Категория «свобода действий» содержит конструкты, оценивающие возможности и ограничения пользователя, и описывается формулой «Я и границы».

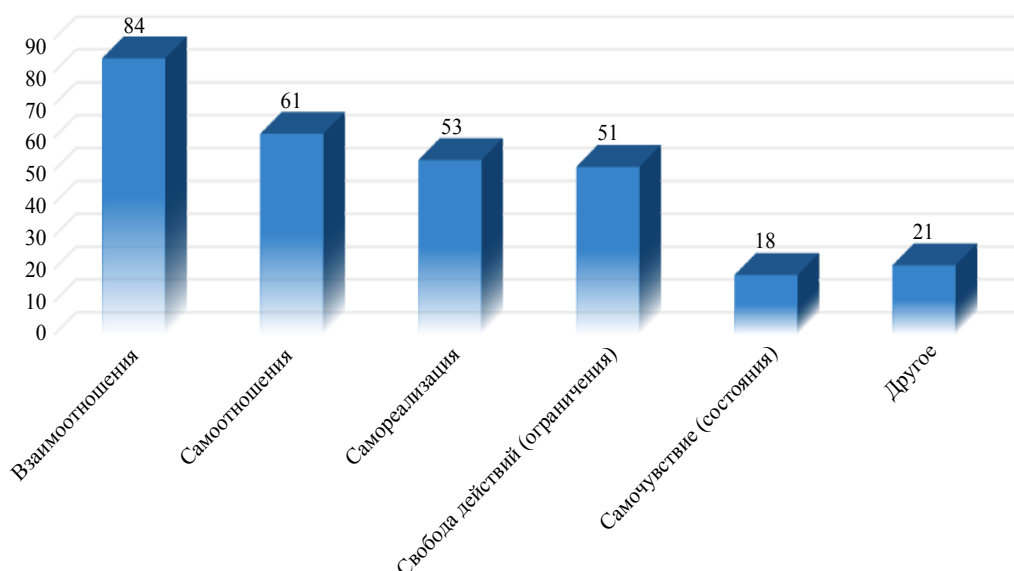
Категория «самочувствие» представляет внутренние ощущения пользователя, его эмоции и чувства. Данную категорию можно описать через формулу «Я и внутреннее Я».

Согласно проведенному анализу, наибольшее количество конструктов наблюдается в категории «взаимоотношения». Вместе с тем достаточно высокие количественные показатели имеют категории «самоотношения», «самореализация» и «свобода действий» (рис. 1).

Анализ выделенных категорий и конструктов, в них включенных, позволяет сделать вывод о параметрах, которые выступают важными элементами оценки собственного Я. Оценивая модальности собственного образа респонденты выделяли параметры, по которым они оценивают собственное Я в различных его проявлениях, и на основе этого выстраивали конструктивные системы.

Рисунок 1

Распределение конструктов по категориям



Дальнейшая обработка результатов состояла в анализе оценок модальностей образа по сформулированным конструктам и сравнении средних значений по каждой из модальностей (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения результатов оценки модальностей образа с помощью биполярных конструктов (количество применяемых конструктов для оценки модальности образа)

Виртуальный	Реальный	Идеальный	Зеркальный	Перспективный
9,9	11,6	3,2	7,1	6,2

Результаты, полученные в ходе исследования, продемонстрировали наличие высоких показателей средних значений у виртуального образа и реального образа. Эти значения свидетельствуют о возрастающей значимости виртуального образа в оценке собственного Я и в построении категориальной системы, служащей инструментом данной оценки.

В дальнейшем результаты были подвергнуты корреляционному анализу показателей по модальностям образа и количественной представленности конструктов выделенных категорий (табл. 3).

Корреляционный анализ выявил прямую значимую связь между виртуальным образом и категориями «взаимоотношения» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,499$), «самореализация» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,290$), «свобода действий» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,01, r_{\text{эмп}} = ,367$), между реальным образом и категориями «взаимоотношения» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,572$), между идеальным образом и «свободой действий» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,277$), между перспективным образом и категориями «самореализация» ($r_{\text{крит}} < r_{\text{эмп}}, p < 0,05, r_{\text{эмп}} = ,385$).

Таблица 3

Результаты статистической обработки данных, полученных в ходе исследования ($n = 50$, $r_{\text{крит}} = 0,279$, для $p = 0,05$, $r_{\text{крит}} = 0,361$, для $p = 0,01$)

	Виртуальный образ	Реальный образ	Идеальный образ	Зеркальный образ	Перспективный образ
Взаимоотношения	,499*	,572**	0,137	,176	0,164
Самоотношение	–0,069	0,013	,073	,163	,044
Самореализация	,290*	–0,015	0,081	0,115	,385**
Свобода действий (ограничения)	0,367**	–0,128	0,277*	,050	0,131
Самочувствие (состояния)	0,013	0,268	,115	,131	,058

Примечание. ** — корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* — корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Обсуждение и заключение

Целью настоящего исследования являлось выявление основных категорий интерпретации индивидуального опыта интернет-пользователя в контексте формирования представления о своем виртуальном Я, а также определение места виртуального образа Я в категориальной системе пользователя.

На наш взгляд, тот факт, что наибольшее количество конструкторов наблюдалось в категории «взаимоотношения», обуславливается функциональными особенностями различных модальностей образа личности, предназначенного для медиации и презентации. Результаты корреляционного анализа можно объяснить возрастающей значимостью виртуального образа Я. Виртуальное пространство создает широкие возможности для различного рода взаимодействий, стирает границы (пространственные, временные и социальные), а также предстает площадкой для реализации собственного потенциала. Рефлексивный характер конструирования присутствия виртуальной личности (самоописания, самопрезентации), требующий анализа пользователем собственных свойств и характеристик через призму социальной активности, объясняет корреляционную связь категории «взаимоотношения» с виртуальным образом.

Полученные данные подтверждают уже имеющиеся результаты анализа процессов интеграции виртуальной личности в систему виртуального пространства, а также анализа самоопределения как фундаментального механизма данного процесса (Зекерьяев, 2016; Белинская и Жичкина, 2017; Моторина и Черняева, 2020; Погорелов и Солдатова, 2018; Емелин, 2016; Jin, 2012; McCreery et al., 2012; Naslund et al., 2020; Tombul & Sari, 2021; Turkle 1997). Кроме того, полученные нами данные подчеркивают значимость процессов и механизмов самосознания, которые лежат в основе конструирования образа Я и в виртуальном пространстве претерпевают значительные изменения в связи с расширением возможностей для самоизобретения, экспериментирования с ролевыми позициями и статусами (Белинская и Гавриченко, 2018), а также значимость структуры самокатегоризации личности, механизмов выстраивания категориальной структуры мира, интерпретации индивидуального опыта и ситуативного воздействия (Белинская и Жичкина, 2017; Перов, 2019; Hepperle et al., 2021; Мамедов и Коркия, 2017). Вместе с тем, результаты настоящего исследования эмпирически обосновывают выведенную в ходе теоретического анализа модель виртуальной личности и подтверждают фундаментальный характер категориальных систем личности в процессе конструирования пользователем своего присутствия в виртуальном пространстве, выраженного данной моделью.

Теоретический анализ научных исследований позволил построить модель проецирования личности пользователя в виртуальном пространстве, которая описывает значимость категориальной системы в интерпретации виртуального опыта и формировании виртуального образа Я. Модель представляет собой систему, состоящую из четырех компонентов (внешняя оболочка, внутренняя структура, виртуальный образ Я и элементарный компонент).

В ходе эмпирического этапа выявлены основные конструкторы для оценки различных модальностей образной репрезентации Я, которые объединены по психосемантическим признакам в категории «взаимоотношения» (Я–другие), «самоотношение» (Я–Я), «самореализация» (Я и другое Я), «свобода действий» (Я и границы) и «самочувствие» (Я и состояния). Категории, группирующие конструкторы, представляют собой параметры оценки собственного Я.

Мы отмечаем необходимость дальнейшего изучения данных процессов путем расширения диапазона анализируемых элементов, а также дальнейшего расширения количественного и возрастного диапазона выборки. Кроме того, научный интерес представляет изучение взаимосвязи виртуального образа Я и характеристик конструктивной системы личности (интегративность, дифференцированность, сложность, простота, толерантность к неопределенности).

Список литературы

- Артемьева, Е. Ю., и Стрелков, Ю. К. (1988). Профессиональная составляющая образа мира. В, *Мышление, общение: активное взаимодействие с миром. Сборник научных трудов* (С. 52–65). Ярославский государственный университет.
- Асмолов, А. Г. (1983). Основные принципы психологической теории деятельности. В, *Культурно-историческая психология и конструирование миров* (С. 32–55). МОДЭК.
- Белинская, Е. П., и Гавриченко, О. В. (2018). Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности. *Психологические исследования*, 11(60), 12–32.
- Белинская, Е. П., и Жичкина, А. Е. (2017, Февраль 11). *Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью*. CYBERPSY. https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/
- Джеймс, У. (1982). *Психология личности*. Тексты. Издательство Московского университета.
- Емелин, В. А. (2016). Симулякры и технологии виртуализации в информационном обществе. *Национальный психологический журнал*, 3(23), 86–97.
- Зекерьяев, Р. И. (2016). Структура виртуальной личности в системе гиперреальности. *Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология*, 2(4), 78–85.
- Козлова, И. Н. (1975). Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли. В, *Системные исследования. Ежегодник* (С. 128–149). Наука.
- Козлова, И. Н. (1976). *Теория личностных конструктов в современной психологии* [дис. кандидата психологических наук]. Москва.
- Ломов, Б. Ф. (2006). *Психическая регуляция деятельности. Избранные труды*. Институт психологии РАН.
- Лучинкина, А. И. (2014). Специфика мотивации интернет-пользователей. *Перспективы науки и образования*, 6(12), 105–109.
- Лучинкина, А. И. (2015). Особенности формирования виртуальной личности интернет-пользователя. *Проблемы современного педагогического образования*, 47–2, 280–286.
- Мамедов, А. К., и Коркия, Э. Д. (2017). Идентичность в виртуальной реальности: новые альтернативы. *Теория и практика общественного развития*, 2, 9–12.
- Моторина, Л. Е., и Черняева, Г. В. (2020). Психологическая виртуальная реальность в компьютерной интерактивной среде. *Социальная психология и общество*, 11(1), 8–26. <https://doi.org/10.17759/sps.2020110102>
- Перов, Е. В. (2019). Виртуальный образ личности. *Социальные и экономические системы*, 2(8), 5–20.
- Петренко, В. Ф. (1983). *Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании*. Издательство МГУ.
- Расина, Э. О. (2021). Психологические детерминанты, оказывающие влияние на конструирование виртуального образа личности. *Вестник Кемеровского государственного университета*, 23(3(87)), 705–716.
- Солдатова, Е. Л., и Погорелов, Д. Н. (2018). Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы. *Образование и наука*, 20(5), 105–124.
- Фестингер, Л. (1999). *Теория когнитивного диссонанса*. Ювента.
- Хьелл, Л. (2008). *Теории личности. Основные положения, исследования и применение*. Питер.
- Barbovski, M., Balea, B., & Velicu, A. (2018). Peer-ing in the online mirror: Romanian adolescents' disclosure and mutual validation in presentations of self on social media. *Revista Română de Sociologie*, 3–4, 269–286.
- Buhler, C. (1971). Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Psychologist*, 26(4), 378–386. <https://doi.org/10.1037/H0032049>
- Chalmers, D. J. (2022). *Reality+: Virtual worlds and the problems of philosophy*. Wiley.
- Dimitrov, N. G. (2018). Internet nicknames as a self-presentation instrument. *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski"*, 106, 164–187.

- Hayati, Y., Mai, F. M. B. M., & Zulfurhaini, Z. (2021), Young adults' behaviour and motivations toward selfie-posting. *International Journal of Advanced Scientific Research & Management*, 6(6), 13–26. <https://doi.org/10.36282/IJASRM/6.6.2021.1815>
- Hepperle, D., Purps, F. C., Deuchler, J., & Wölfel, M. (2021). Aspects of visual avatar appearance: self-representation, display type, and uncanny valley. *The Visual Computer*, 38, 1227–1244. <https://doi.org/10.1007/s00371-021-02151-0>
- Hollenbaugh, E. E. (2021). Self-Presentation in social media: Review and research opportunities. *Review of Communication Research*, 9, 80–98. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.027>
- Jin, S.-A. A. (2012). The virtual malleable self and the virtual identity discrepancy model: Investigative frameworks for virtual possible selves and others in avatar-based identity construction and social interaction. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2160–2168. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.022>
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York.
- McCreery, M. P., Krach, Sh. K., Schrader, P.G., & Boone, R. (2012). Defining the virtual self: Personality, behavior, and the psychology of embodiment. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 976–983. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.019>
- Naslund, J. A., Bondre, A., Torous, J., & Aschbrenner, K. A. (2020). Social media and mental health: Benefits, risks, and opportunities for research and practice. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(3), 245–257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>
- Rahmadya Putra Nugraha, S. (2021). The formation of teenager virtual self-image on instagram social media. *International Journal of Social Science & Human*, 4(12), 3916–3920. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-63>
- Saker, M., & Frith, J. (2022). Contiguous identities: The virtual self in the supposed Metaverse. *First Monday*, 27, 3.
- Tombul, I., & Sarı, G. (2021). Transformation of self presentation in virtual space. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 53, 93–108. <https://doi.org/10.47998/ikad.852841>
- Turkle, Sh. (1997). Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian century. *Sociological Inquiry*, 67(1), 72–84.
- Wu, Y.-C. J., Chang, W.-H., & Yuan, C.-H. (2015). Do Facebook profile pictures reflect user's personality? *Computers in Human Behavior*, 51, 880–889. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.014>

References

- Artemyeva, E. Yu., & Strelkov, Yu. K. (1988). Professional component of the image of the world. In, *Thinking, Communication: Active Interaction with the World. Collection of scientific papers* (pp. 52–65). Yaroslavl State University. (In Russ.).
- Asmolov, A. G. (1983). Basic principles of the psychological theory of activity. In, *Cultural-Historical Psychology and the Construction of Worlds* (pp. 32–55). MODEK. (In Russ.).
- Barbovschi, M., Balea, B., & Velicu, A. (2018). Peer-ing in the online mirror: Romanian adolescents' disclosure and mutual validation in presentations of self on social media. *The Romanian Journal of Sociology*, 3–4, 269–286.
- Belinskaya, E. P., & Gavrichenko, O. V. (2018). Self-presentation in virtual space: Phenomenology and regularities. *Psychological Research*, 11(60), 12–32. (In Russ.).
- Belinskaya, E. P., & Zhichkina, A. E. (2017, February 11). *Strategies of self-presentation on the Internet and their connection with real identity*. CYBERPSY. https://cyberpsy.ru/articles/self-presentation_identity/ (In Russ.).
- Buhler, C. (1971). Basic theoretical concepts of humanistic psychology. *American Psychologist*, 26(4), 378–386. <https://doi.org/10.1037/H0032049>
- Chalmers, D. J. (2022). *Reality+: Virtual worlds and the problems of philosophy*. Wiley.
- Dimitrov, N. G. (2018). Internet nicknames as a self-presentation instrument. *Annual of Sofia University "St. Kliment Ohridski"*, 106, 164–187.
- Emelin, V. A. (2016). Simulacra and virtualization technologies in the information society. *National Psychological Journal*, 3(23), 86–97. (In Russ.).
- Festinger, L. (1999). *Cognitive dissonance theory*. Yuventa. (In Russ.).
- Hayati, Y., Mai, F. M. B. M., & Zulfurhaini, Z. (2021), Young adults' behaviour and motivations toward selfie-posting. *International Journal of Advanced Scientific Research & Management*, 6(6), 13–26. <https://doi.org/10.36282/IJASRM/6.6.2021.1815>

- Hepperle, D., Purps, F. C., Deuchler, J., & Wölfel, M. (2021). Aspects of visual avatar appearance: self-representation, display type, and uncanny valley. *The Visual Computer*, 38, 1227–1244. <https://doi.org/10.1007/s00371-021-02151-0>
- Hiell, L. (2008). *Personality theories. Fundamentals, research and application*. Piter. (In Russ.).
- Hollenbaugh, E. E. (2021). Self-Presentation in social media: Review and research opportunities. *Review of Communication Research*, 9, 80–98. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.027>
- James, W. (1982). *Psychology of personality. Texts*. Moscow University Press. (In Russ.).
- Jin, S.-A. A. (2012). The virtual malleable self and the virtual identity discrepancy model: Investigative frameworks for virtual possible selves and others in avatar-based identity construction and social interaction. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2160–2168. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.022>
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York.
- Kozlova, I. N. (1976). *The theory of personality constructs in modern psychology* [Candidate dissertation]. Moscow. (In Russ.).
- Kozlova, I. V. (1975). Personality as a system of constructs. On the questions of Kelly psychological theory. In, *System Research. Yearbook* (pp. 128–149). Nauka. (In Russ.).
- Lomov, B. F. (2006). *Mental regulation of activity. Selected works*. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2014). Specificity of motivation of Internet users. *Perspectives on Science & Education*, 6(12), 105–109. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2015). Features of formation of virtual personality internet user. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 47–2, 280–286. (In Russ.).
- Mamedov, A. K., & Korkiya, E. D. (2017). Identity in virtual reality: New alternatives. *Theory & Practice of Social Development*, 2, 9–12. (In Russ.).
- McCreery, M. P., Krach, Sh. K., Schrader, P.G., & Boone, R. (2012). Defining the virtual self: Personality, behavior, and the psychology of embodiment. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 976–983. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.12.019>
- Motorina, L. E., & Chernyaeva, G. V. (2020). Psychological virtual reality in a computer interactive environment. *Social Psychology & Society*, 11(1), 8–26. (In Russ.).
- Naslund, J. A., Bondre, A., Torous, J., & Aschbrenner, K. A. (2020). Social media and mental health: Benefits, risks, and opportunities for research and practice. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(3), 245–257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>
- Perov, E. V. (2019). Virtual image of personality. *Social & Economic Systems*, 2(8). 5–20. (In Russ.).
- Petrenko, V. F. (1983). *An introduction to experimental psychosemantics: A study of forms of representation in ordinary consciousness*. Moscow University Press. (In Russ.).
- Pogorelov, D. N., & Soldatova, E. L. (2018). The phenomenon of virtual identity: The current state of the problem. *Education & Science*, 20(5), 105–124. (In Russ.).
- Rahmadya Putra Nugraha, S. (2021). The formation of teenager virtual self-image on instagram social media. *International Journal of Social Science & Human*, 4(12), 3916–3920. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i12-63>
- Rasina, E. O. (2021). Psychological determinants of virtual personality image. *Bulletin of Kemerovo State University*, 23(3(87)), 705–716. (In Russ.).
- Saker, M., & Frith, J. (2022). Contiguous identities: The virtual self in the supposed Metaverse. *First Monday*, 27, 3.
- Tombul, I., & Sari, G. (2021). Transformation of self presentation in virtual space. *Journal of Communication Theory & Research*, 53, 93–108. <https://doi.org/10.47998/ikad.852841>
- Turkle, Sh. (1997). Multiple subjectivity and virtual community at the end of the Freudian century. *Sociological Inquiry*, 67(1), 72–84.
- Wu, Y.-C. J., Chang, W.-H., & Yuan, C.-H. (2015). Do Facebook profile pictures reflect user's personality? *Computers in Human Behavior*, 51, 880–889. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.014>
- Zekeriaev, R. I. (2016). Virtual personality's structure in hyper reality system. *Scientific Notes of The Crimean Engineering & Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology*, 2(4), 78–85. (In Russ.).

Об авторе:

Расина Эвелина Османовна, преподаватель кафедры психологии, факультета психологии и педагогического образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (295015, РФ, г. Симферополь, пер. Учебный, 8), [ORCID](#), rasina.evelina@mail.ru

Поступила в редакцию 03.05.2023

Поступила после рецензирования 10.04.2023

Принята к публикации 11.04.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Rasina Evelina O., Lecturer at the Department of Psychology, Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Crimean Engineering and Pedagogical University the name of Fevzi Yakubov (8, Educational Lane, Simferopol, 295015, RF), [ORCID](#), rasina.evelina@mail.ru

Received 03.05.2023

Revised 10.04.2023

Accepted 11.04.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.96

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-51-58>

Поведение личности в современной цифровой среде

Ирина С. Лучинкина 

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова, Российская Федерация,
г. Симферополь, пер. Учебный, 8

✉ miss_luchinkina@mail.ru



Аннотация

Введение. Вопрос цифровой личности и поведения личности в цифровой среде остается открытым и актуальным на современном этапе развития науки. Существующие философские, математические, психологические и социологические подходы приближают понимание феномена личности в цифровой среде, однако, не раскрывают его в полной мере. За рамками исследований ряда авторов остается дифференциация поведения в виртуальной и цифровой среде, определение этапов становления личности в цифровой среде и механизмов ее функционирования. В связи с этим, актуальным становится всестороннее изучение личности в цифровой среде и дефиниция основных терминов — цифровая личность, цифровое поведение и цифровая активность.

Цель. Анализ специфики цифровой личности и особенностей ее цифрового поведения.

Теоретическое обоснование. Цифровая личность может быть представлена как сосредоточение реальной личности и ей могут быть свойственны бестелесность, анонимность, бездомность, обратимость во времени. Отмечено, что цифровая личность может быть константным образованием и предполагать субъективные цифровые мотивы, аффективные состояния, когнитивные особенности и психофизиологические детерминанты. Личность в цифровом пространстве может приобретать новые, недоступные ранее, формы когнитивной переработки информации. Уточнено, что цифровая активность личности делится на стабильную, метастабильную и резонансную и представлена количеством используемых цифровых ресурсов и частотой их применения. Цифровое поведение представляет собой активность личности или ее образа в цифровой среде, которая проявляется во взаимодействии с другими образами в цифровой среде.

Обсуждение и заключение. Цифровая личность — сложное и многофакторное образование, которое характеризуется спецификой поведения в цифровой среде и уровнем его активности. В свою очередь, для построения концептуальной модели цифровой личности необходимо изучить ее когнитивные особенности, в том числе сформированные под воздействием цифровой среды; аффективные состояния и их цифровую трансформацию. Более того, значимым становится исследование психофизиологических коррелятов цифрового поведения личности в цифровой среде. Указанные параметры исследования позволяют расширить представления о цифровой личности.

Ключевые слова: цифровая личность, цифровая среда, цифровая активность, цифровое поведение, когнитивные особенности

Для цитирования. Лучинкина, И. С. (2023). Поведение личности в современной цифровой среде. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 51–58. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-51-58>

Personal Behavior in the Modern Digital Environment

Irina S. Luchinkina 

Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, 8, Educational Lane,
Simferopol, Russian Federation

✉ miss_luchinkina@mail.ru

Abstract

Introduction. The question of the digital personality and the behaviour of the individual in the digital environment remains open at the present stage of the science development. Current philosophical, mathematical, psychological, and sociological approaches bring closer understanding of the phenomenon of personality in the digital environment. However, they do not fully reveal its content. The differentiation of behaviour in the virtual and digital environment, the definition of the stages of personality formation in the digital environment, and the mechanisms of its functioning lie outside the scope of the research of a number of authors. In this regard, a comprehensive study of the personality in the digital environment and the definition of the terms “digital personality”, “digital behaviour”, and “digital activity”, becomes relevant.

Purpose. Analysis of the specifics of the digital personality and the features of its digital behaviour.

Theoretical Justification. The digital personality can be represented as a concentration of a real personality. It can be characterized by incorporeality, anonymity, homelessness, and reversibility in time. It is noted that a digital personality can be a constant formation and suggest subjective digital motives, affective states, cognitive features, and psychophysiological determinants. A person in the digital space can acquire new, previously inaccessible forms of cognitive processing of information. The digital activity of a person is divided into stable, metastable, and resonant. It is represented by the amount of digital resources used and the usage frequency. Digital behaviour is the activity of a person or their image in the digital environment, which manifests itself in interaction with other images in the digital environment.

Discussion and Conclusion. The digital personality is a complex and multifactorial formation, characterized by the specifics of the behaviour in the digital environment and the level of its activity. In turn, to build a conceptual model of a digital personality, it is necessary to study its cognitive features, including ones formed under the influence of the digital environment; as well as affective states and their digital transformation. Moreover, the study of psychophysiological correlates of the person’s digital behaviour in a digital environment becomes significant. These research parameters will expand understanding of the digital personality.

Keywords: digital personality, digital environment, digital activity, digital behaviour, cognitive features

For citation. Luchinkina, I. S. (2023). Personal behavior in the modern digital environment. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 51–58. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-51-58>

Введение

Вопросами изучения цифровой личности и ее цифрового поведения занимаются ученые различных направлений: философского, математического, психологического и социологического. До сих пор попытки дать определение цифровой личности и ее поведения в контексте цифровой среды ограничивались лишь математическими исследованиями, задающими рамки этим понятиям. Исследования философского, социологического и психологического толка определяют цифровую личность как виртуальную, а цифровое поведение как виртуальное, что создает ряд методологических и эмпирических проблем. На современном этапе научных работ, посвященных проблеме цифровой личности и ее цифрового поведения, недостаточно и известные исследования лишь частично описывают специфику цифровой среды и цифрового пространства. Среди таких исследований отмечают: исследование виртуального поведения и интернет-социализации личности (А. И. Лучинкина); киберсоциализации и поведения личности в киберпространстве (В. А. Плешаков); виртуальной социализации личности (А. Б. Скуратов и А. В. Чистяков); информационной социализации (М. Кастельс). Однако процессы, реализуемые в цифровой среде, гораздо шире и включают не только возможность создания альтернативных миров, но и процесс трансформации этой среды в пространство.

В связи с этим цель настоящего научного обзора заключается в анализе специфики цифровой личности и особенностей ее цифрового поведения.

Теоретическое обоснование

В нашем исследовании тесно переплетаются две линии: цифровая личность и цифровое поведение личности. Рассмотрим каждую из них.

До сих пор мы говорили о цифровой личности как о некоем подобии личности реальной, имеющей определенные характеристики и мимикрирующей под окружающую среду. Однако бестелесность и анонимность, даруемые виртуальным пространством цифровой личности, его безвременье и бездомность не могут быть характеристиками этой личности в силу их трансцендентности.

Филолог-исследователь Попова (2019) отмечает, что цифровая личность — это личность, которая способна реагировать быстро, отчасти в моменте. Находясь в коммуникативном акте здесь и сейчас, цифровая личность презентует свой персональный дискурс, что свидетельствует об имediatности. Имmediатность цифровой личности, в свою очередь, отражает известную формулу поведения S-R и позволяет измерять расстояние на оси времени от произошедшей ситуации до момента речи (Попова, 2019). Итак, согласно Поповой (2019), цифровой личности присуща дискурсивная идентичность, происходящая имmediатно, при этом цифровой коммуникант соотносит себя с актуальным в моменте дискурсом и реагирует на него мнением. Отметим, что дискурсивная идентичность цифровой личности позволяет конструировать множество идентичностей — мнений или точек зрения, которые в итоге создают цельный образ. Взгляд исследователя значительно расширяет представления о цифровой личности и ее поведении, однако, не учитывает ряд теоретических и эмпирических проблем.

В первую очередь, не рассмотрены, но нуждаются в рассмотрении индивидуально-типологические и личностные особенности цифровой личности, влияющие на специфику реакции в дискурсивном поле. Во-вторых, за рамками исследования остается вопрос самоконструирования образа цифровой личностью, который включает в себя не только речевую презентацию, но и когнитивные, аффективные и мотивационные детерминанты. В-третьих, неучтенным остается тот факт, что на процесс становления цифровой личности влияют не только субъективные факторы, но специфика и объективность цифровой среды. Предполагаем, что объективность цифровой среды и субъективность цифрового пользователя формируют, как результат, новое социокультурное пространство — цифровое.

Уже в исследованиях Солдатовой (2018) цифровая личность представляется как процесс и как результат оцифровки персональных данных, в том числе и потребностей, личностных характеристик, вербализованных поступков. Мы согласны с этим определением, но хотим акцентировать внимание исследователей на том, что цифровая личность проявляется в коммуникации с другими цифровыми личностями и цифровых следах в цифровом пространстве. Мы не уверены, что суть цифровой личности можно свести к оцифровке реальной личности.

И, наконец, главной исследовательской проблемой является недостаточность представлений о цифровой личности как об элементе коммуникативного акта в виртуальном пространстве. Вопросами виртуальной коммуникации занимался и занимается ряд ученых: И. Лучинкина и А. Лучинкина (2017) отмечают, что цифровая личность имеет отдельные от реальных виртуальные коммуникативные мотивы; Зекерьяев (2019) уточняет особенности виртуальной ценностно-смысловой ориентации цифровой личности. Войсунский (2018), в свою очередь, активно исследуя когнитивную сферу цифровой личности, ссылается, в большей степени, на виртуальную игровую деятельность. Признавая значимость указанных исследований, отметим, что авторы активно связывают «жизнедеятельность» цифровой личности и виртуальное пространство до тех пор, пока есть технический доступ в сеть Интернет, существует и образ цифровой личности. Однако личность, не имея доступа к сети Интернет, во-первых, сохраняет представления о своем образе, во-вторых, ее образ сохраняется в когнитивных репрезентациях других людей. Более того, образ цифровой личности сохраняется в объективной цифровой среде как код и позволяет другим субъектам цифровой среды взаимодействовать с ним.

По своей сути, образ одной цифровой личности и есть когнитивная репрезентация других цифровых личностей, воспринимаемая сквозь призму психологического онтогенеза. Однако образ самой цифровой личности, следуя классике когнитивной психологии, есть набор фреймов и схем. Чем насыщеннее эти фреймы и схемы, тем насыщеннее образ самой личности. Предполагаем, что коммуникативных и когнитивных компонентов недостаточно для описания специфики цифровой личности — значимыми также остаются ее мотивационная направленность, аффективная специфика и психофизиологические процессы. Тапскотт (1999), учитывая результаты исследований в области социологии, отмечает следующие особенности цифровой личности: на первый план выходит их стремление к творческим видам деятельности и творческой мотивации, а также увеличивающаяся склонность к дофаминовой зависимости, агрессия на различные триггеры и стремление к подкреплению через сенсорное восприятие информации.

Предполагаем, что цифровая личность включает в себя множество особенностей и составляющих. Во-первых, цифровая личность может быть представлена как «образование» («надстройка») на основе «реальной личности», но существующая и развивающаяся как отдельный элемент — со своими субъективными мотивами, аффективными состояниями, когнитивными особенностями и психофизиологическими детерминантами, которые формируются и/или развиваются в цифровой среде. Во-вторых, объективная цифровая среда опосредуется через субъективные схемы, фреймы и когнитивные репрезентации цифровой личности и трансформируется в цифровое пространство. Это социокультурное пространство имеет ряд характеристик, присущих и всем остальным социокультурным пространствам. Оно конструируется человеком и выражается в форме пространственно-временной целостности.

Идея о появлении новых, не присущих реальному пространству особенностей личности в цифровой среде, а именно когнитивных, впервые появилась у философов и когнитивистов. Исследователи Алехин и Грекова (2019) отмечают, что коммуникативные и когнитивные особенности цифровой личности схожи с коммуникативными актами и когнитивной деятельностью людей с шизофренией. Ученые подчеркивают, что цифровое пространство как новая социокультурная реальность стимулировала развитие когнитивного новообразования невосприимчивости задач, требующих углубленного анализа и синтеза (Алехин и Грекова, 2019). Признавая значимость исследования, отметим ряд опровергающих фактов: во-первых, возрастающее количество цифровых форм деятельности свидетельствует об ее эффективности и развитости, что не может коррелировать с полным негативным влиянием цифровой среды и цифрового пространства на личность; во-вторых, техническая и информационная специфика цифровой среды и цифрового пространства призвана стимулировать инструментальные навыки, познавательную активность и творческую мотивацию человека (например, приложения в Google Play и App Store). Более того, ряд авторов описали когнитивные новообразования, возникающие у личности в цифровом пространстве (Prensky, 2001; Stornaiuolo, 2017). Для цифрового пространства свойственны аргументы в виде концепта «аргумент — ситуация». Отсюда следует, что логика высказываний рассматривается применительно к определенной ситуации. В этом случае доказательства включают не общепринятые постулаты, а социальные и коммуникативные факторы, действующие по принципу «здесь и сейчас» (Small & Vorgan, 2009).

Когнитивное взаимодействие в реальном пространстве реализуется в формате «я-ты» или «я-они», однако, в цифровом пространстве формат меняется на «мы-они» или «многие со многими». В какой-то степени этот формат напоминает мозговой штурм и стимулирует активную научную деятельность, чья скорость и масштабы не достижимы в реальных условиях. Этот цифровой мозговой штурм объединяет множество цифровых пользователей и делает их специалистами в различных областях, способных коммуницировать на различных языках. Итогом такого взаимодействия служит возникновение новых теорий, концепций и даже методов исследования окружающей действительности.

Williams (2013) отметил амбивалентность влияния цифровой среды и цифрового пространства на развитие клиповости мышления личности. С одной стороны, по мнению ученого, человек стал быстрее анализировать информацию, с другой — анализ стал менее углубленный. Согласно исследованиям ученого, изменилось не только мышление человека, но и его структура ценностей (Williams, 2013). Несмотря на многообразие техники и информации, которые люди получают с ее помощью, человек способен успешно адаптироваться к цифровому пространству и адаптировать свои психические функции. Более того, по мнению исследователей, мозг современного человека продолжает эволюционировать (растет внимательность, сознание реагирует на все сигналы быстрее). В итоге со многими задачами мышление справляется намного эффективнее, чем прежде.

Стоит отметить, что здесь мы сталкиваемся с определенной сложностью. Социокультурные практики цифрового пространства поражают своим многообразием и продолжают развиваться благодаря «цифровым» пользователям (происходит непрерывающийся процесс: культура накладывается на культуру, замещая одни действующие идеалы другими). И, если изменения в функционировании психических процессов у одних людей предположены рядом ученых, то вопрос неизменности тех самых процессов у других остается открытым.

В исследованиях Лучинкиной (2014а) выявлены мотивы, которые присущи личности только в виртуальном пространстве: мотив личного пространства, мотив репликации, мотив взноса, мотив обозначенного присутствия, мотив вживания в роль. И хотя исследователь приписывает их виртуальной личности, в работах автора явно отслеживается мысль о том, что виртуальная личность является желаемым образом, символом, симулякрот и результатом интернет-социализации личности (Лучинкина, 2012). Согласно представлениям автора, реальная личность может стать прототипом для неограниченного количества симулякров, именуемых «виртуальная личность»

(Лучинкина, 2016). Эти симулякры могут иметь разные порядки, зависящие только от воображения субъекта. Таким образом, проявляется символическая суть цифровой личности. Мы поддерживаем символический смысл понятия «цифровая личность», но считаем, что цифровая личность является не образом, а состоянием, в котором пребывает субъект в виртуальном пространстве.

Здесь мы подходим к необходимости пояснения термина «состояние», применяемого в отношении цифровой личности. Щербатых и Мосина (2008) в своей работе указывают, что психическое состояние предстает одним из режимов функционирования личности, который на психофизиологическом уровне отличается энергетической спецификой, а на уровне психики — организацией психологических фильтров, влияющих на восприятие окружающей действительности. В свою очередь, Прохоров (2016) отмечает, что изменения, происходящие в определенном психическом состоянии, могут проявлять себя в дальнейшем как новообразования личности. Акцентируя внимание на представлениях о категории психического состояния А. О. Прохорова и исследованиях когнитивных новообразованиях в цифровом пространстве, отметим актуальность ранее приведенного тезиса о цифровой личности как об «образовании» («надстройке») над «реальной личностью». Личности, находящейся в цифровом пространстве, могут быть присущи новые мотивы деятельности (Лучинкина, 2014б) и новые когнитивные способы переработки информации. Более того, любой вид цифровой деятельности подкрепляется дофамином, что делает роль психофизиологических процессов в цифровой среде актуальной (Stornaiuolo, 2017).

Таким образом, с теоретической точки зрения, цифровая личность — это локализация состояния реальной личности в пространстве и во времени (прошлом, настоящем и будущем). Именно этому состоянию свойственны указанные выше бестелесность, анонимность, бездомность, обратимость во времени. Тогда логично, что цифровая личность как состояние будет характеризоваться временем жизни и цифровой активностью. Временем жизни цифровой личности мы будем называть период между рождением цифровой личности и переходом в другое состояние, характеризующееся снижением активности вплоть до цифрового анабиоза. Естественно, что для каждого состояния такой период имеет свою продолжительность. Мы предполагаем, что оно зависит от мотивов оригинала, реальной личности, порождающей новые состояния или проникающей в уже имеющиеся. Мы предполагаем, что по времени жизни можно разделить цифровую личность на стабильные, метастабильные и резонансные личности:

- к стабильным личностям отнесем цифровых пользователей, которые, во-первых, показывают постоянный низкий, средний или высокий уровень цифровой активности, во-вторых, создают и поддерживают константный цифровой образ. Добавим, что стабильные цифровые личности не подвержены колебаниям внешней среды и склонны сохранять гомеостаз своего цифрового образа;

- метастабильные личности являются противоположностью стабильных. Таким цифровым пользователям присущи колебания во взаимодействии с цифровым пространством и непостоянный цифровой образ. Влияние окружающего социума или внутриличностные проблемы побуждают их к модификации индивидуального цифрового пространства;

- резонансные цифровые личности склонны создавать цифровой образ и определять характер взаимоотношения с цифровым пространством, исходя из собственных аффективных особенностей. Например, если человек фрустрирован, то и цифровой образ стремится создавать соответствующий. Чаще всего, это длительный и углубленный образ, но не постоянный. Если такая личность получает обратную связь от других цифровых пользователей и аффективно стабилизируется, то созданный ею цифровой образ может быть изменен или уничтожен. Более того, такие пользователи цифрового пространства в дальнейшем могут не создавать образы в целом.

Здесь необходимо дать определение цифровой активности. Предполагаем, что цифровая активность — это интегральная характеристика цифровой личности, включающая в себя количество используемых цифровых ресурсов и частоту их применения. Отметим, что постоянный высокий уровень цифровой активности могут демонстрировать стабильные и метастабильные цифровые личности, в отличие от резонансных, которым, по нашему мнению, в большей степени присуща ситуативная активность.

Цифровое поведение как психологическая категория стало объектом и предметом исследования не так давно. Как нами указывалось ранее, существует несколько точек зрения на суть этой категории. Так, ряд исследователей отмечают, что цифровое поведение — это активная интернет-деятельность, ведущая к интернет-зависимости. Предполагаем, что в рамках деятельности цифровой личности можно говорить не о зависимости, а скорее о переносе этой деятельности в цифровое пространство, которое является удобным и уместным согласно прогрессу современного общества. Погожина и др. (2020) отмечают, что цифровое поведение представляет собой новый

вид поведения личности, которое нуждается в экспериментальном изучении. Подтверждая тезис исследователей, отметим, что ранее предпринимались попытки изучить виртуальное поведение личности, что привело к расширению представлений и трудностям в дефиниции определений. Сформулируем гипотезу, что поведение в цифровой среде или цифровое поведение — это произвольная, сознательная двигательная или умственная активность и/или пассивность цифровой личности, представляющая собой последовательность выполнения действий в цифровом пространстве и с использованием цифровых средств.

Теоретический анализ показывает, что ряд исследователей, оперируя термином «виртуальное поведение», подразумевает «цифровое поведение». Так, исследователи Мурзина и Позняков (2018), исследуя взаимосвязь цифрового поведения и личностных особенностей интернет-пользователей, отмечают, что цифровое поведение заключается в количестве опубликованных фото, обновлении статусов и других видах социальной активности. Признавая значимость исследования, отметим, что социальные сети являются частью глобальной среды и активность в социальных сетях неполно описывает специфику цифрового поведения личности. Учитывая, что цифровая среда многофункциональна, то и цифровое поведение является многофункциональным. Предполагаем, что цифровое поведение может включать не только категорию активности и взаимодействия, но и различные другие составляющие — от когнитивной до коммуникативной. Более того, ранее мы уточняли, что при отсутствии сети Интернет цифровая личность и ее цифровой образ продолжают «жить». Соответственно, цифровое поведение может охватывать взаимодействие с любыми цифровыми образами.

Принимая во внимание изложенное, в рамках нашего исследования под цифровым поведением мы будем понимать активность субъекта или его цифрового образа в цифровой среде, которая проявляется во взаимодействии субъектов или их цифровых образов. Цифровое поведение личности или ее цифрового образа характеризуется качественным составом участников взаимодействия, радиусом взаимодействия и интенсивностью взаимодействия.

Обсуждение и заключение

Цель настоящего исследования заключалась в анализе специфики цифровой личности и особенностей ее цифрового поведения.

Результаты, полученные в ходе теоретического анализа, значительно расширяют представления о цифровой личности и специфике ее поведения в цифровой среде и цифровом пространстве. Предположения о том, что цифровая личность может выступать в качестве состояния, подтверждают труды отечественных исследователей. До сих пор спорным вопросом оставались новообразования, которые личность может приобретать в цифровой среде. Однако экспериментальные исследования когнитивных психологов свидетельствуют о том, что в ходе онлайн-коммуникации и цифровой деятельности возникают новые формы переработки информации. Более того, исследования виртуального пространства показывают, что у цифровых пользователей возникают новые мотивы деятельности.

Цифровая личность представлена как локализация состояния реальной личности в пространстве и во времени, которому присущи бестелесность, анонимность, бездомность, обратимость во времени. Цифровая личность может существовать и развиваться со своими субъективными цифровыми мотивами, аффективными состояниями, когнитивными особенностями и психофизиологическими детерминантами, которые формируются и/или развиваются в цифровой среде. Цифровая активность представляет собой интегральную характеристику цифровой личности, включающую в себя количество используемых цифровых ресурсов и частоту их применения. По времени жизни цифровую личность можно разделить на стабильные, метастабильные и резонансные личности.

Мы определяем цифровое поведение как активность субъекта или его цифрового образа в цифровой среде, которая проявляется во взаимодействии субъектов или их цифровых образов. Предполагаем, что цифровое поведение реализуется с учетом когнитивных, аффективных, мотивационных и психофизиологических особенностей цифровой личности.

Основные эмпирические задачи дальнейших исследований, по нашему мнению, заключаются в изучении составляющих цифровой личности и ее цифрового поведения, а именно: когнитивных репрезентаций, схем, фреймов; аффективных и мотивационных особенностей; психофизиологических детерминант.

Список литературы

- Алехин, А. Н., и Грекова, А. А. (2019). Особенности формирования мышления в условиях цифровой среды. *Клиническая и специальная психология*, 8(1), 162–176.
- Войсунский, А. Е. (2018). Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности. *Вестник Московского университета, Серия 14. Психология*, 1, 51–66.

- Зекерьяев, Р. И. (2019). Психологические особенности виртуальной личности пользователя и ее типы. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание*, 1(88), 31–37.
- Лучинкина, А. И. (2012). *Психология человека в Интернете*. Информационные системы.
- Лучинкина, А. И. (2014а). Специфика мировоззрения интернет-пользователей. *Проблемы современного педагогического образования*, 51–1, 311–317.
- Лучинкина, А. И. (2014б). Специфика мотивации интернет-пользователей. *Перспективы науки и образования*, 6(12), 105–109.
- Лучинкина, А. И. (2016). Психологический анализ отклонений в процессе интернет-социализации личности. *Гуманитарные науки*, 1(33), 54–62.
- Лучинкина, И. С., и Лучинкина А. И. (2017). Методологические проблемы исследования коммуникативного поведения пользователей в интернет-пространстве. *Гуманитарные науки*, 4(40), 42–46.
- Мурзина, Ю. С., и Позняков, В. П. (2018). Цифровое поведение и личностные особенности интернет-пользователей. Институт психологии Российской академии наук. *Социальная и экономическая психология*, 3(11), 6–21.
- Погожина, И. Н., Подольский, А. И., Идобаева, О. А., и Подольская, Т. А. (2020). Цифровое поведение и особенности мотивационной сферы интернет-пользователей: логико-категориальный анализ. *Вопросы образования*, 3, 60–94. <https://www.doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-60-94>
- Попова, Д. А. (2019). Цифровая личность как центральный элемент межперсонального интернет-дискурса. *Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура*, 2, 87–91.
- Прохоров, А. О. (2016). Феноменологические и экспериментальные характеристики ментальных репрезентаций психических состояний. *Ярославский психологический вестник*, 34, 66–73.
- Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80.
- Тапскотт, Д. (1999). *Электронно-цифровое общество: Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта*. Рефл-бук.
- Щербатых, Ю. В., и Мосина, А. Н. (2008). Дифференцировка психических состояний и других психологических феноменов. В. *Психология психических состояний: теория и практика. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Часть II* (С. 526–528). Новое знание.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Small, G., & Vorgan, G. (2009). *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. Harper Collins Publishers.
- Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of digital socialization: Studying adolescents' interactions on social network sites. *Human Development*, 60(5), 233–238. <http://doi.org/10.1159/000480341>
- Williams, J. (2013). The international society — World society distinction. In C. Navari, D. M. Green (eds), *Guides to international studies: Guide to the English school in international studies* (pp. 127–143). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118624722.ch8>

References

- Alekhin, A. N., Grekova, A. A. (2019). Peculiarities of thinking formation in the digital environment. *Clinical & Special Psychology*, 8(1), 162–176. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2012). *Human psychology on the Internet*. Information Systems. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2014). Specifics outlook internet users. *Problems of Contemporary Pedagogical Education*, 51–1, 311–317. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2014). The specifics of the motivation of Internet users. *Perspectives on Science & Education*, 6(12), 105–109. (In Russ.).
- Luchinkina, A. I. (2016). Psychological analysis of deviations in the process of internet-socialization of individual. *Humanities*, 1(33), 54–62. (In Russ.).
- Luchinkina, I. S., & Luchinkina A. I. (2017). Methodological problems of investigating the communicative behavior of users in the Internet space. *Humanities*, 4(40), 42–46. (In Russ.).
- Murzina, Yu. S., & Poznyakov, V. P. (2018). Studies of relationship between digital behavior and personal characteristics of Internet users. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social & Economic Psychology*, 3(11), 6–21. (In Russ.).

- Pogozhina, I. N., Podolsky, A. I., Idobaeva, O. A., & Podolskaya, T. A. (2020). Digital behavior and features of the motivational sphere of Internet users: Logical-categorical analysis. *Educational Issues*, 3, 60–94. <https://www.doi.org/10.17323/1814-9545-2020-3-60-94>. (In Russ.).
- Popova, D. A. (2019). Digital personality as a central element of interpersonal Internet discourse. *Bulletin of Buryat State University. Language. Literature. Culture*, 2, 87–91. (In Russ.).
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prokhorov, A. O. (2016). Phenomenological and experimental characteristics of mental representations of mental states. *Yaroslavl Psychological Bulletin*, 34, 66–73. (In Russ.).
- Shcherbatykh, Yu. V., & Mosina, A. N. (2008). Differentiation of mental states and other psychological phenomena. In, *Psychology of Mental States: Theory & Practice. Materials of the I All-Russian scientific and practical conference. Part II* (pp. 526–528). New Knowledge (In Russ.).
- Small, G., & Vorgan, G. (2009). *iBrain: Surviving the technological alteration of the modern mind*. Harper Collins Publishers.
- Soldatova, G. U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: A changing child in a changing world. *Social Psychology & Society*, 9(3), 71–80. (In Russ.).
- Stornaiuolo, A. (2017). Contexts of digital socialization: Studying adolescents' interactions on social network sites. *Human Development*, 60(5), 233–238. <http://doi.org/10.1159/000480341>
- Tapscott, D. (1999). *Electronic-digital society: Pros and cons of the era of network intelligence*. Refl-book. (In Russ.).
- Voiskunsky, A. E. (2018). Directions for research on Internet-mediated activities. *Moscow University Bulletin, Series 14. Psychology*, 1, 51–66. (In Russ.).
- Williams, J. (2013). The international society — World society distinction. In C. Navari, D. M. Green (eds), *Guides to international studies: Guide to the English school in international studies* (pp. 127–143). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118624722.ch8>
- Zekeryaev, R. I. (2019). Psychological features of the user's virtual personality and its types. *Modern Science: Actual Problems of Theory & Practice. Series: Cognition*, 1(88), 31–37. (In Russ.).

Об авторе:

Лучинкина Ирина Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (295015, РФ, г. Симферополь, пер. Учебный, 8), [ORCID, miss_luchinkina@mail.ru](https://orcid.org/miss_luchinkina@mail.ru)

Поступила в редакцию 15.04.2023

Поступила после рецензирования 20.05.2023

Принята к публикации 21.05.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Luchinkina Irina S., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the Department of Psychology, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov (8, Educational Lane, Simferopol, 295015, RF), [ORCID, miss_luchinkina@mail.ru](https://orcid.org/miss_luchinkina@mail.ru)

Received 15.04.2023

Revised 20.05.2023

Accepted 21.05.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ



УДК 612.821



Научная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-59-68>



Вклад в управление экзогенным вниманием зрительных признаков второго порядка при решении задачи опознания

Евгений Г. Родионов , Денис В. Явна , Виталий В. Бабенко

Южный федеральный университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42

✉ ew.rodionov@gmail.com

Аннотация

Введение. Известно, что целями экзогенного внимания являются наиболее информативные области зрительной сцены. Результаты последних научных работ указывают на ведущую роль в решении различных зрительных задач признаков второго порядка — пространственных неоднородностей градиентов яркости. Однако вопрос о приоритетности для внимания тех или иных пространственных неоднородностей изучен недостаточно.

Цель. Определение, в какой степени пространственные модуляции разной размерности приоритетны для экзогенного внимания наблюдателя при решении задачи зрительного опознания.

Материалы и методы. С помощью компьютерной модели зрительных фильтров второго порядка из полутонных изображений объектов естественной и искусственной природы была удалена вся информация, кроме модуляций определенной размерности. В эксперименте 1 за внимание конкурировали изображения разной размерности модуляций, но с равным частотным наполнением. В эксперименте 2 все три изображения, конкурировавшие за внимание, были представлены одной размерностью модуляций, но с разным частотным наполнением. В качестве показателя привлечения внимания был использован первый после появления стимула перевод взгляда испытуемого. В исследовании приняли участие 75 испытуемых в возрасте от 19 до 23 лет с нормальным или скорректированным до нормы зрением. Для определения статистической значимости полученных результатов использовался критерий χ^2 .

Результаты исследования. Было обнаружено, что среди изображений разной размерности модуляций внимание чаще привлекали модуляции контраста и ориентации. В случае же, когда за внимание конкурировали модуляции одной размерности, приоритетность изображений падала с ростом пространственной частоты несущей.

Обсуждение и заключение. Полученный результат объясняется тем, что в конкуренции за экзогенное внимание преимущество остаётся за областями с большей амплитудой модуляции градиентов яркости.

Ключевые слова: пространственные модуляции, фильтры второго порядка, движения глаз, конкуренция за внимание, зрительное опознание

Для цитирования. Родионов, Е. Г., Явна, Д. В., Бабенко, В. В. (2023). Вклад в управление экзогенным вниманием зрительных признаков второго порядка при решении задачи опознания. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 59–68. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-59-68>

Contribution of Second-Order Visual Clues to the Management of Exogenous Attention in Solving the Identification Problem

Eugeny G. Rodionov , Denis V. Yavna , Vitali V. Babenko 

Southern Federal University, 105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ ew.rodionov@gmail.com

Abstract

Introduction. It is known that the goals of exogenous attention are the most informative areas of the visual field. The results of recent scientific papers indicate a leading role in solving various visual problems of second-order clues — spatial inhomogeneities of brightness gradients. However, the question of the priority for the attention of particular spatial inhomogeneities has not been sufficiently studied.

Purpose. To set the extent to which spatial modulations of different dimensions are prioritized for the observer's exogenous attention when solving the problem of visual identification.

Materials and Methods. With the help of a computer model of second-order visual filters, all information was removed from halftone images of objects of natural and artificial origins, except for modulations of a particular dimension. In experiment 1, images of different modulation dimensions competed for attention but with equal frequency content. In experiment 2, all three images competing for attention were represented by the same modulation dimension but with different frequency content. As an indicator of attracting attention, the first translation of the subject's gaze after the appearance of the stimulus was used. The study involved 75 subjects aged 19 to 23 with normal or adjusted-to-normal vision. The criterion χ^2 was used to determine the statistical significance of the results obtained.

Results. It was found that among images of different dimensions of modulations, contrast and orientation modulations attracted attention more often. In the case when modulations of the same dimension competed for attention, the priority of images fell with an increase in the spatial frequency of the carrier.

Discussion and Conclusion. The result obtained is explained by the fact that in the competition for exogenous attention, the advantage remains for areas with a larger amplitude of modulation of brightness gradients.

Keywords: spatial modulations, second-order filters, eye movements, competition for attention, visual identification

For citation. Rodionov, E. G., Yavna, D. V., Babenko, V. V. (2023). Contribution of second-order visual clues to the management of exogenous attention in solving the identification problem. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 59–68. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-59-68>

Введение

Процессы экзогенного внимания позволяют мозгу эффективно обрабатывать информацию, выделяя в зрительной сцене наиболее информативные области. Установлено, что процессы экзогенного ориентирования управляются «снизу», т. е. зависят от физических характеристик зрительной сцены (Theeuwes, 2010). Считается, что экзогенное внимание отбирает для дальнейшей обработки определенные области зрительной сцены, и эти области могут конкурировать между собой. Очевидно, что наиболее информативными областями зрительной сцены являются области неоднородностей. Долгое время считалось, что такие неоднородности должны быть представлены градиентами яркости разной ориентации и пространственной частоты, поскольку стриарные нейроны зрительной коры выделяют именно эти признаки (Hubel & Wiesel, 1962; Jones & Palmer, 1987). Однако вскоре стало ясно, что, наряду с локальными признаками, зрительная система выделяет также и пространственные неоднородности, представленные модуляциями градиентов яркости (Sutter et al., 1989; Zhou et al., 2015; Victor et al., 2017). Такие неоднородности могут иметь разную размерность.

Под термином «размерность» подразумевается модулируемый параметр локальных параметров изображения. Так, можно выделить три размерности: модуляции контраста, ориентации и пространственной частоты градиентов яркости. Было установлено, что в экстрастриарных зонах зрительной коры функционируют специальные клетки, чувствительные к такого рода неоднородностям (Albright, 1992; Mareschal & Baker, 1998). Открытие этих клеток на нейрофизиологическом уровне подтвердило идею, согласно которой в зрительной системе функционируют т. н. фильтры второго порядка, группирующие ответы фильтров первого порядка — простых стриарных нейронов — на относительно крупных участках поля зрения (Sutter et al., 1989; Babenko & Ermakov, 2015).

Как показывают результаты ряда исследований, пространственные неоднородности могут привлекать внимание наблюдателя (‘t Hart et al., 2013; He et al., 2020). Однако вопрос о том, каков вклад в управление экзогенным вниманием каждой из размерностей модуляций, изучен недостаточно. Кроме того, открытым остается вопрос о распределении приоритетов в зависимости от пространственной частоты объединяемых градиентов яркости. В недавних исследованиях Бабенко с соавт. (2020) было установлено, что при решении задач обнаружения и различения приоритет внимания отводится модуляциям контраста и ориентации (Бабенко и Явна, 2018). В этих же работах было показано, что приоритетность для внимания снижается с ростом пространственной частоты изображений.

Целью нашей текущей работы было определить, в какой степени пространственные модуляции разной размерности приоритетны для экзогенного внимания наблюдателя при решении задачи зрительного опознавания. Для достижения поставленной цели мы использовали полутонные изображения объектов естественной и искусственной природы, обработанные компьютерной моделью зрительных фильтров второго порядка (Бабенко и Явна, 2018).

Материалы и методы

Испытуемые. В исследовании приняли участие 75 человек в возрасте от 19 до 23 лет с нормальным или скорректированным до нормы зрением.

Аппаратура. Для регистрации движений глаз был использован трекер RED-m SensoMotoric Instruments GmbH (SMI). Демонстрация стимулов осуществлялась на дисплее ViewSonic VX2263Smhl с разрешением 1920 на 1080. Процедура предъявления стимулов была организована в программе SMI Experiment Center 3.6.

Стимулы. Для организации ситуации конкуренции за внимание различных пространственных модуляций градиентов яркости мы использовали изображения, составленные из модуляций контраста, ориентации и пространственной частоты. Используя компьютерную модель зрительных фильтров второго порядка (Бабенко и Явна, 2018), мы обработали приведённые к единому размеру полутонные изображения ста объектов естественной и искусственной природы. В результате обработки из этих изображений была удалена вся информация, кроме той, что описывала модуляции определённой размерности. Области, описывающие модуляции контраста, ориентации и пространственной частоты, были последовательно выделены в каждом из трёх частотных диапазонов: 2, 4 и 8 циклов на угловой градус. Из полученных изображений создавались стимулы.

Создание стимулов производилось следующим образом. Для формирования стимулов первого эксперимента, на серый фон помещались 3 изображения разной размерности, но равные по пространственной частоте объединяемых градиентов яркости. Стимулы, использованные во втором эксперименте, были представлены тремя изображениями одной определённой размерности, но с разным частотным наполнением (2, 4 и 8 цикл./град). Каждое изображение имело одинаковый размер — 3,7 угл. град. Пример того, как обрабатывалось исходное изображение для стимулов настоящего эксперимента, представлен на рисунке 1.

Дизайн. Исследование включало два эксперимента. В первом за внимание испытуемого конкурировали три изображения, каждое из которых было составлено из модуляции одной размерности в каждом из трёх диапазонов пространственных частот: на рисунке 1 такие изображения обозначены буквой С. Во втором — изображения, составленные из модуляции одной и той же размерности, но с разным частотным наполнением — 2, 4 и 8 цикла/градус соответственно.

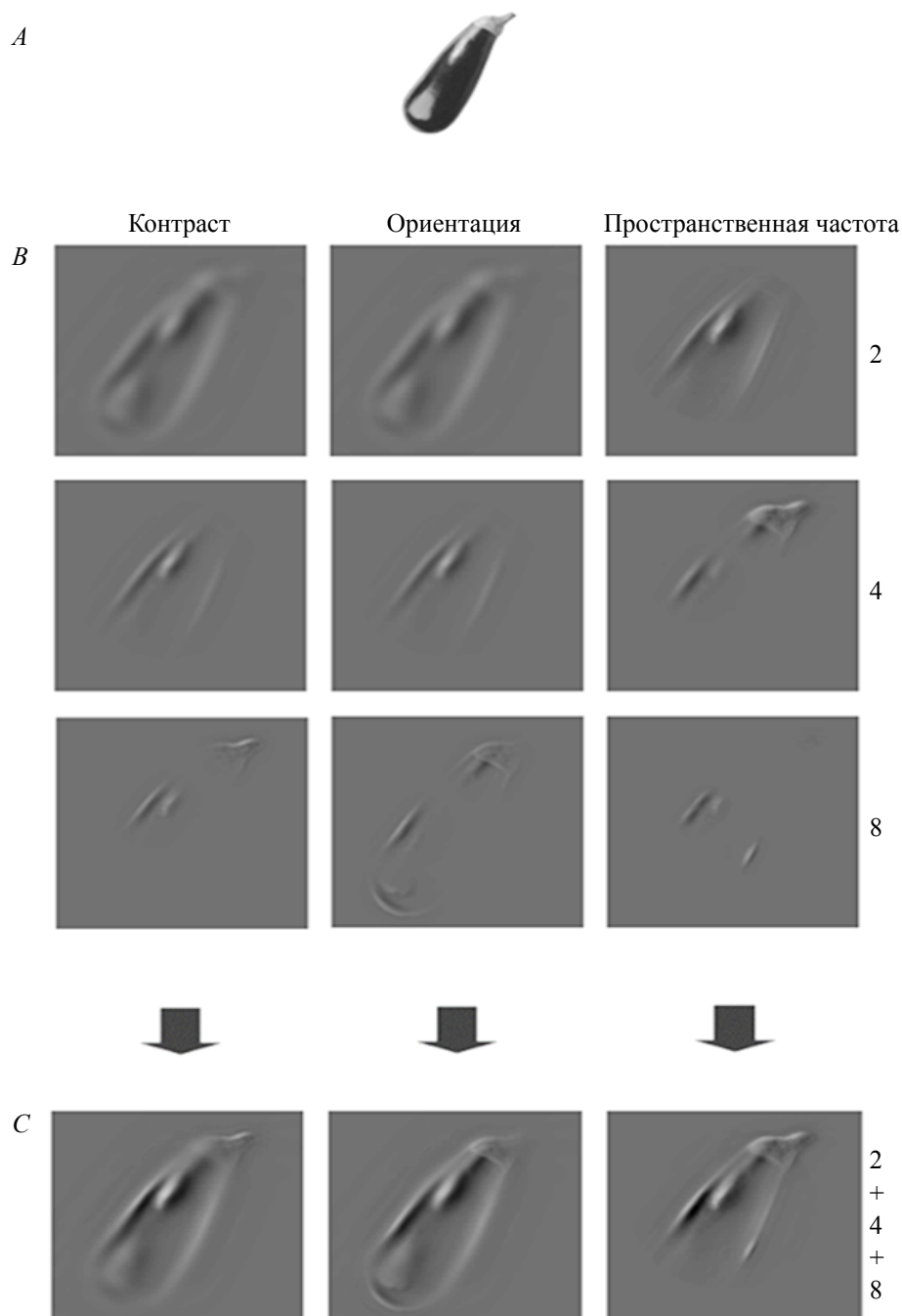
Процедура. Перед предъявлением каждого нового стимула в центре экрана появлялось изображение одного из объектов, содержащихся в будущем стимуле, но не подвергнутое обработке компьютерной моделью зрительных фильтров второго порядка (рис. 1, под буквой «А»). Это изображение являлось эталоном для опознавания, и следующий за ним стимул всегда содержал обработанную версию данного изображения. Эталонное изображение предъявлялось в течение одной секунды, затем следовала пауза в полсекунды, в течение которой в центре экрана загоралось черное перекрестие, после чего на одну секунду предъявлялся стимул. Испытуемый получал инструкцию фиксировать взгляд на перекрестии всякий раз, когда оно появляется на экране. Как только перекрестие исчезало, испытуемый видел на экране стимул и мог свободно осматривать его. Задача испытуемого заключалась в том, чтобы найти среди изображений, содержащихся в стимуле, эталонный объект, предъявленный перед стимулом, и сообщить его местоположение ориентируясь на циферблат часов. Перед началом первого эксперимента испытуемый проходил тренировочную серию, состоящую из десяти проб.

Обработка. Анализ фиксаций взгляда осуществлялся с помощью программы SMI IDF Event Detector 3.0.20. Учитывались только саккады с латентным периодом более 150 мс. Из анализа исключались пробы, в которых

взгляд не был фиксирован по центру экрана в момент предъявления стимула. Для каждой пробы определялось, какое из изображений стимула стало целью первого перевода взора испытуемого. Затем для каждого испытуемого вычислялось процентное соотношение первых переводов взора на изображения, содержащиеся в стимуле. Для определения статистической значимости полученных результатов использовался критерий χ^2 .

Рисунок 1

Пример изображений для формирования стимулов



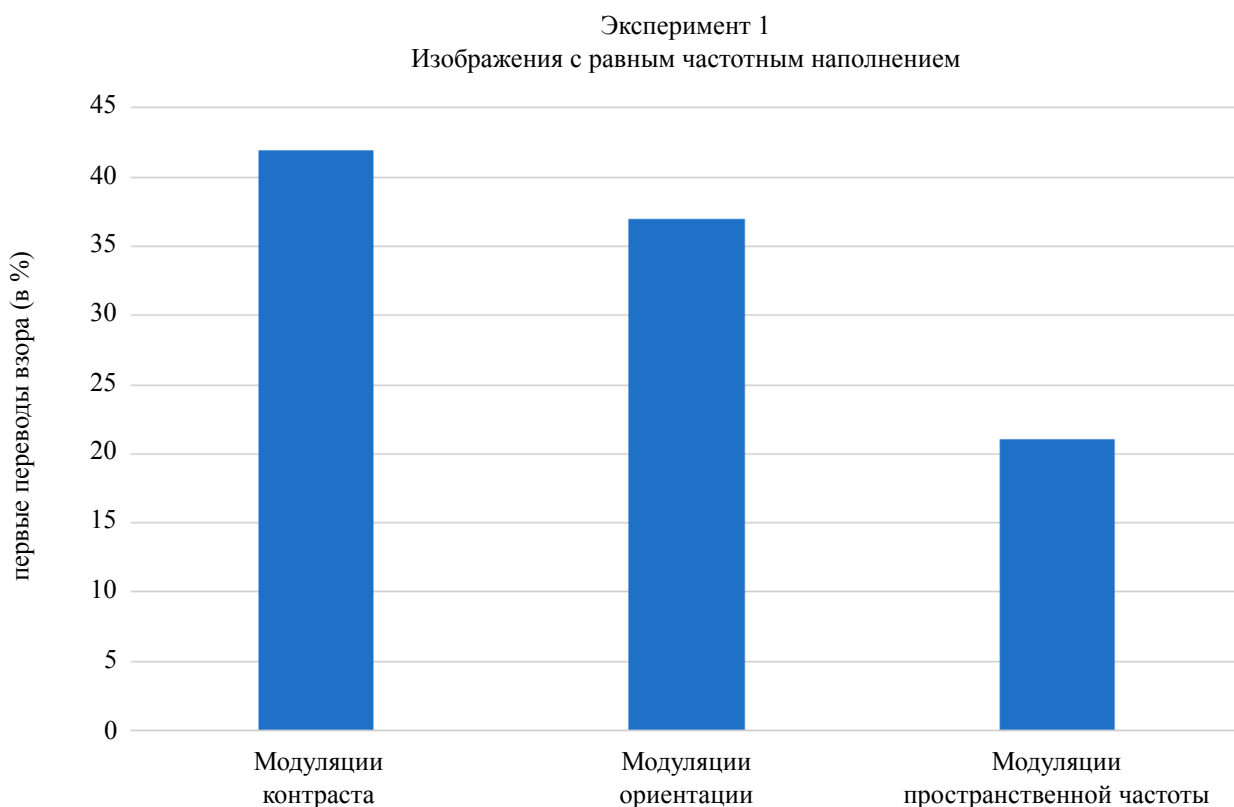
Примечание. *A* — изображение до обработки компьютерной моделью зрительных фильтров второго порядка; *B* — изображения, полученные с помощью компьютерной модели, составленные из областей максимумов модуляций (подписи сверху), выделенных в каждом из частотных диапазонов (подписи справа); *C* — изображения, составленные из областей максимумов модуляций в каждом из частотных диапазонов. Справа указаны частотные характеристики изображений в цикл./град.

Результаты исследования

Эксперимент 1. Гистограммы, отражающие обнаруженные различия, представлены на рисунке 2. Наивысший приоритет в данной задаче получила модуляция контраста — первый перевод взора на такие изображения осуществлялся с вероятностью 42 %. В 37 % случаев приоритет оставался за модуляциями ориентации. На изображения, составленные из модуляций пространственной частоты, приходилось не более 22 % первых переводов взора. Различия оказались значимы на уровне $p < 0,001$ ($\chi^2 = 223,47$). На рисунке 3 представлено изображение одного из стимулов эксперимента с указанием точек фиксации первых переводов взоров испытуемых.

Рисунок 2

Результаты статистического сравнения распределения первых фиксаций взора для эксперимента 1

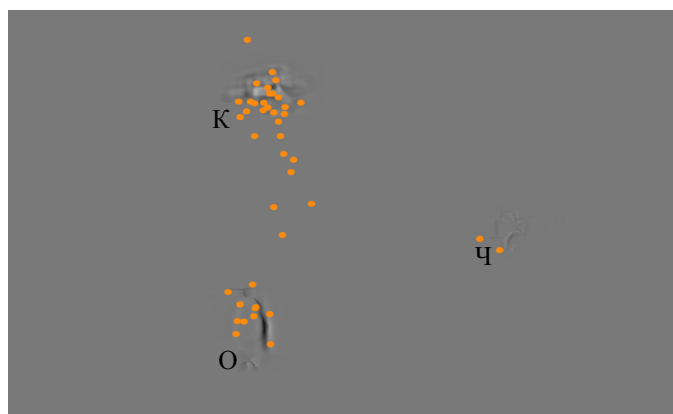


Примечание. По вертикали указаны проценты, отражающие суммарное количество первых переводов взора для всех испытуемых. По горизонтали — размерности модуляций, из которых были составлены изображения.

Таким образом, приоритет внимания для каждой из пространственных модуляций распределен неравномерно. При решении задачи зрительного опознания первый перевод взора чаще приходится на изображения, сформированные из модуляций контраста и ориентации, реже — модуляций пространственной частоты.

Рисунок 3

Стимул, предъявляемый в эксперименте 1



Примечание. Буквами К, О и Ч обозначены изображения, представленные модуляциями контраста, ориентации и пространственной частоты соответственно. Точками указаны фиксации взора испытуемых после первого перевода взора. В реальных стимулах буквенные обозначения и указатели точек фиксаций отсутствовали.

Эксперимент 2. Данный эксперимент состоял из трех серий, в каждой из которых за внимание конкурировали изображения, составленные из одной определенной модуляции, но с разным частотным наполнением. В качестве показателя смещения внимания был использован первый после предъявления стимула перевод взора испытуемого.

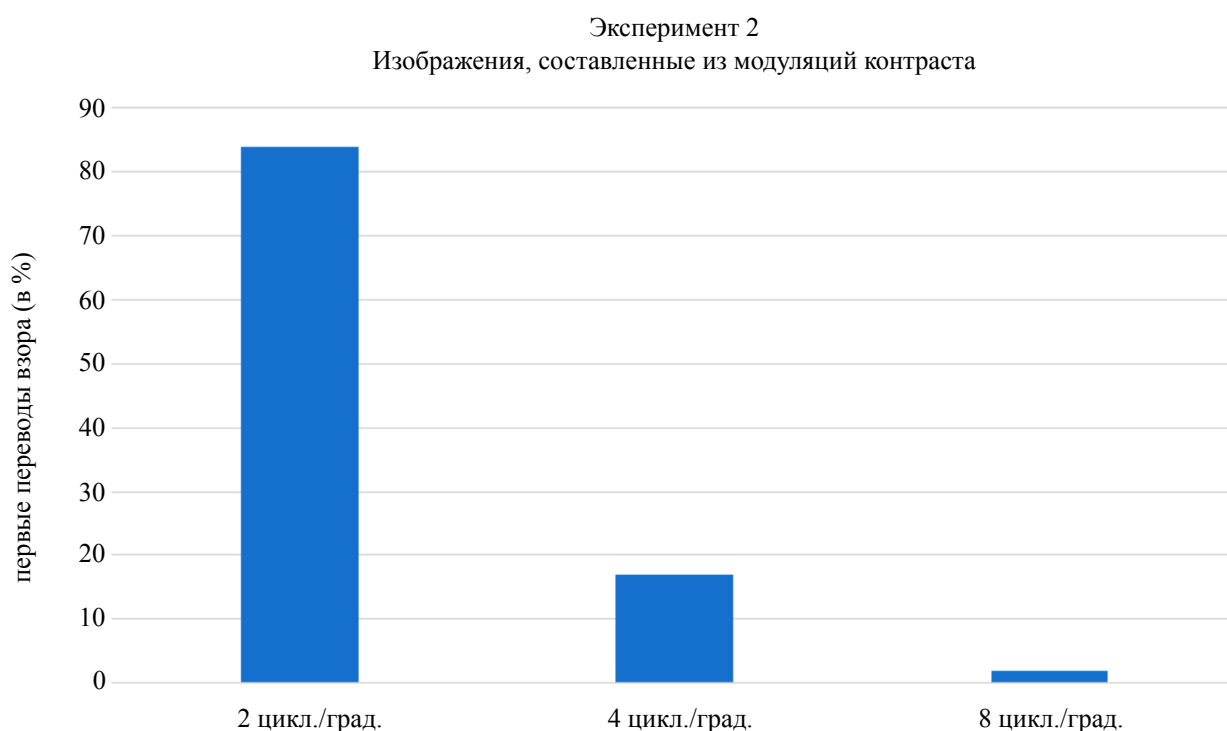
Серия 1. В ситуации конкуренции за внимание изображений, сформированных из модуляций контраста разной пространственной частоты, первый перевод взора чаще приходился на изображения с низкой пространственной частотой несущей. Повышение пространственной частоты снижало вероятность привлечения внимания такими изображениями (рис. 4). Различия оказались значимы на уровне $p < 0,001$ ($\chi^2 = 4055,54$).

Серия 2. В данной серии за внимание конкурировали изображения, представленные модуляциями ориентации разной пространственной частоты. Распределение первых переводов взора на настоящем этапе оказалось схожим с наблюдаемым в серии 1. Здесь также значительно чаще внимание привлекали стимулы, имевшие наименьшую пространственную частоту — 2 цикл./град. С увеличением пространственной частоты вероятность привлечения внимания снижалась (рис. 5). Различия оказались значимы на уровне $p < 0,001$ ($\chi^2 = 2072,59$).

Серия 3. Когда все три изображения стимула были представлены модуляциями пространственной частоты, наблюдалась отмеченная в предыдущих сериях эксперимента тенденция. С повышением пространственной частоты несущей вероятность первого перевода взора на такие изображения снижалась (Рис. 6). Различия оказались значимы на уровне $p < 0,001$ ($\chi^2 = 2995,09$).

Рисунок 4

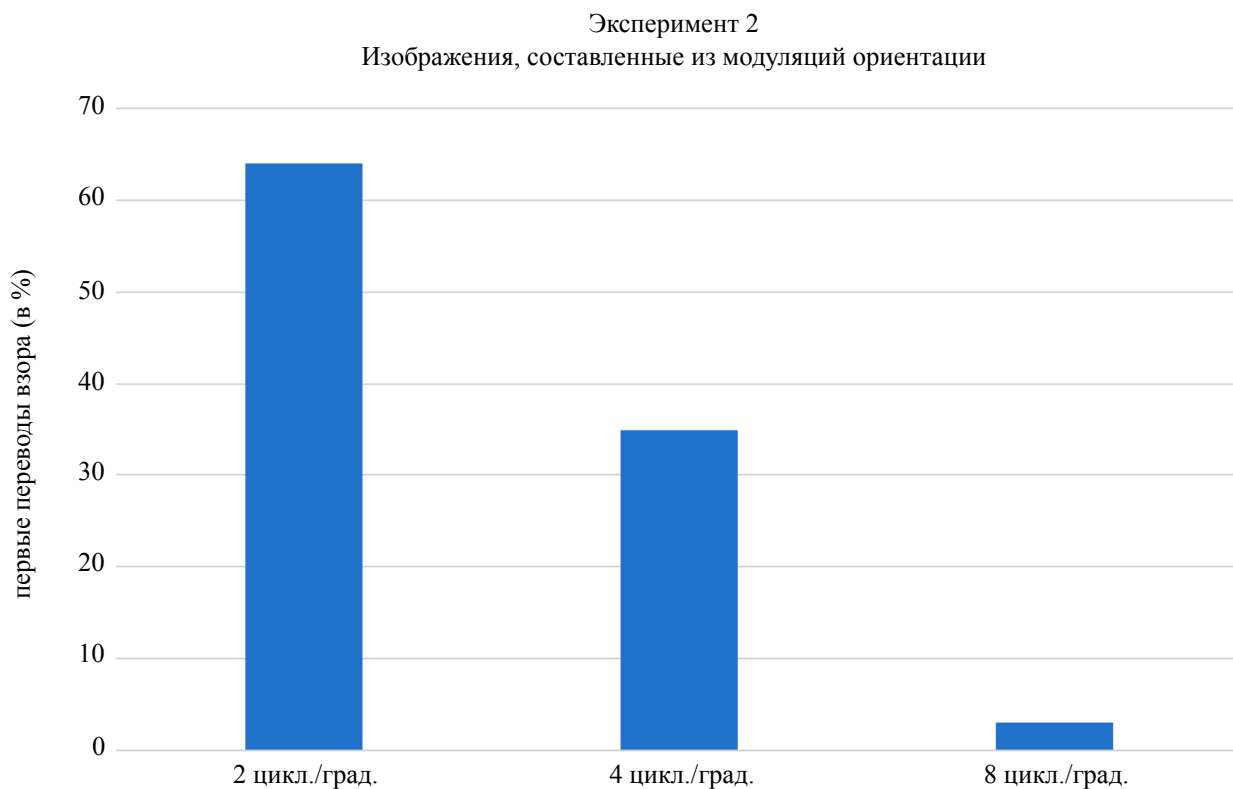
Результаты статистического сравнения первых фиксаций взора для серии 1 эксперимента 2



Примечание. По вертикали указаны проценты, отражающие суммарное количество первых переводов взора для всех испытуемых. По горизонтали — пространственная частота изображений.

Рисунок 5

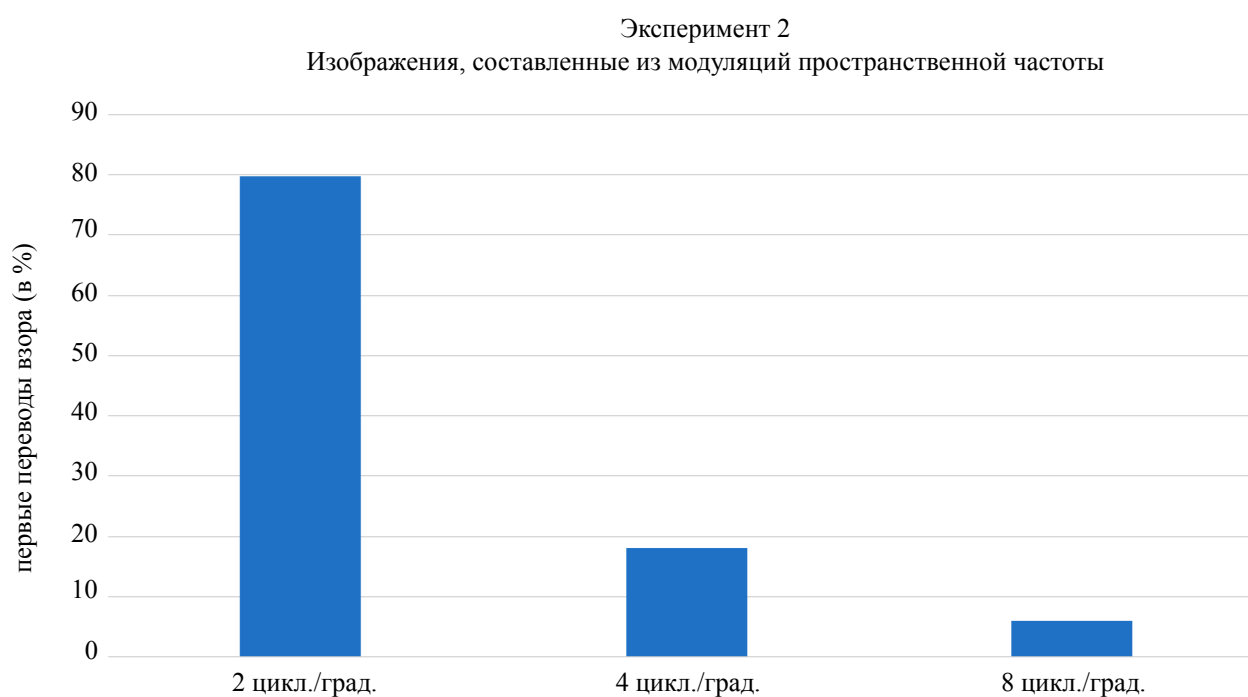
Результаты статистического сравнения первых фиксаций взора для серии 2 эксперимента 2



Примечание. По вертикали указаны проценты, отражающие суммарное количество первых переводов взора для всех испытуемых. По горизонтали — пространственная частота изображений.

Рисунок 6

Результаты статистического сравнения первых фиксаций взора для серии 3 эксперимента 2



Примечание. По вертикали указаны проценты, отражающие суммарное количество первых переводов взора для всех испытуемых. По горизонтали — пространственная частота изображений.

Таким образом, результаты эксперимента 2 в задаче опознания показали, что внимание чаще привлекалось к изображениям, составленным из низкой пространственной частоты. С увеличением пространственной частоты изображения становились менее приоритетными для первого перевода взора. Это оказалось справедливым для каждой из представленных модуляций.

Обсуждение и заключение

Целью настоящего исследования выступало определение, в какой степени пространственные модуляции разной размерности приоритетны для экзогенного внимания наблюдателя при решении задачи зрительного опознания.

Естественные изображения обычно содержат области всех трёх пространственных модуляций. Одновременное присутствие каждой из модуляций создает ситуацию конкуренции за внимание этих областей между собой. Для решения проблемы восходящего контроля вниманием необходимо конкретизировать распределение приоритетности пространственных модуляций в решении зрительных задач. Чтобы осуществить это, мы создали ситуацию конкуренции за внимание модуляций контраста, ориентации и пространственной частоты.

В первой серии экспериментов, исключив из изображений привычных объектов естественной и искусственной природы все области, кроме областей максимума амплитуд перечисленных модуляций, и приведя полученные изображения к единому размеру, мы получили изображения, отличающиеся либо размерностью модуляций, либо пространственной частотой модулированных градиентов яркости. Затем мы поместили по одному изображению, содержащему области пространственных модуляций контраста, ориентации или пространственной частоты, на равном удалении от центра и друг от друга: благодаря размеру изображений (3,7 угл. град.) и радиусу условной окружности, на которой они располагались (5,75 угл. град.), адекватное решение задач посредством периферического зрения было невозможно. Кроме того, испытуемый осматривал сцену в условиях ограниченного времени и не мог использовать какую-либо заранее определённую тактику осмотра. Это ставило во главу угла восходящие влияния физических свойств зрительной сцены.

Надежным показателем смещения внимания традиционно считается перевод взора (Барабанщиков и Жегалло, 2013). Именно смещение перевода взора испытуемых было использовано нами в качестве надежного показателя смещения внимания. Другая проблема, требующая нашего принципиального решения, заключалась в отделении восходящего управления вниманием от нисходящего (Theeuwes et al., 1999). Известно, что непроизвольное управление вниманием характерно только для самых ранних саккад (Donk & van Zoest, 2008). Направление же самого первого перевода взора определяется автоматически (Theeuwes et al., 1999). Поскольку нас интересовало экзогенное управление вниманием, продуцируемое именно физическими характеристиками зрительной сцены, в своих экспериментах мы учитывали только первый после предъявления стимула перевод взора.

Оказалось, что пространственные модуляции в разной степени привлекают экзогенное внимание в зависимости от размерности. Внимание в большей степени привлекалось модуляциями контраста и ориентации, в меньшей — модуляциями пространственной частоты. Когда же стимул для осмотра включал изображения, составленные из областей наибольших амплитуд одной модуляции, конкурентоспособность изображений в борьбе за внимание снижалась по мере увеличения пространственной частоты.

Чем могут быть объяснены полученные нами результаты? Модуляции, выделенные компьютерной моделью зрительных фильтров второго порядка, оказались неравнозначными по амплитуде. Мы обнаружили, что амплитуда модуляций контраста и ориентации выше, чем амплитуда модуляций пространственной частоты. Для изображений, отличающихся по пространственной частоте несущей, также характерна определенная тенденция: чем ниже пространственная частота, тем выше амплитуда модуляции вне зависимости от размерности. Согласно результатам нашего исследования, с увеличением пространственной частоты модуляций снижается их привлекательность для экзогенного внимания. Таким образом, можно предположить, что привлекательность изображений для экзогенного внимания зависит от амплитуды пространственных модуляций градиентов яркости: чем выше амплитуда, тем больший приоритет такое изображение имеет для экзогенного внимания.

Список литературы

- Бабенко, В. В., и Явна, Д. В. (2018). Конкуренция за внимание пространственных модуляций градиентов яркости. *Российский психологический журнал*, 15(3), 160–189.
- Бабенко, В. В., Явна, Д. В., и Родионов, Е. Г. (2020). Вклад различных пространственных модуляций градиентов яркости в управление зрительным вниманием. *Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова*, 70(2), 182–192. <https://doi.org/10.31857/S0044467720020033>

- Барабанщиков, В. А., и Жегалло, А. В. (2014). *Айтрекинг: методы регистрации движений глаз в психологических исследованиях и практике*. Когито-Центр.
- Albright, T. D. (1992). Form-cue invariant motion processing in primate visual cortex. *Science*, 255(5048), 1141–1143. <https://doi.org/10.1126/science.1546317>
- Babenko, V., & Ermakov, P. (2015). Specificity of brain reactions to second-order visual stimuli. *Visual Neuroscience*, 32, E011. <https://doi.org/10.1017/S0952523815000085>
- Donk, M., & van Zoest, W. (2008). Effects of salience are short-lived. *Psychological Science*, 19(7), 733–739. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02149.x>
- He, N., Fang, L., & Plaza, A. (2020). Hybrid first and second order attention Unet for building segmentation in remote sensing images. *Science China Information Sciences*, 63, 140305. <http://doi.org/10.1007/s11432-019-2791-7>
- Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. *The Journal of Physiology*, 160(1), 106–154. <https://doi.org/10.1113/jphysiol.1962.sp006837>
- Jones, J. P., & Palmer, L. A. (1987). An evaluation of the two-dimensional Gabor filter model of simple receptive fields in cat striate cortex. *Journal of Neurophysiology*, 58(6), 1233–1258. <https://doi.org/10.1152/jn.1987.58.6.1233>
- Mareschal, I., & Baker, C. L. (1998). Temporal and spatial response to second-order stimuli in cat area 18. *Journal of Neurophysiology*, 80(6), 2811–2823. <https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.6.2811>
- Sutter, A., Beck, J., & Graham, N. (1989). Contrast and spatial variables in texture segregation: Testing a simple spatial-frequency channels model. *Perception & Psychophysics*, 46, 312–332. <https://doi.org/10.3758/BF03204985>
- 't Hart, B. M., Schmidt, H. C., Klein-Harmeyer, I., & Einhäuser, W. (2013). Attention in natural scenes: Contrast affects rapid visual processing and fixations alike. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 368(1628), 20130067. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0067>
- Theeuwes, J. (2010). Top-down and bottom-up control of visual selection. *Acta Psychologica*, 135(2), 77–99. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.02.006>
- Theeuwes, J., Kramer, A. F., Hahn, S., Irwin, D. E., & Zelinsky, G. J. (1999). Influence of attentional capture on oculomotor control. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 25(6), 1595–1608. <https://doi.org/10.1037//0096-1523.25.6.1595>
- Victor, J. D., Conte, M. M., & Chubb, C. F. (2017). Textures as probes of visual processing. *Annual Review of Vision Science*, 3, 275–296. <https://doi.org/10.1146/annurev-vision-102016-061316>
- Zhou, J., Yan, F., Lu, Z.-L., Zhou, Y., Xi, J., & Huang, C.-B. (2015). Broad bandwidth of perceptual learning in second-order contrast modulation detection. *Journal of Vision*, 15(2), 20.

References

- Babenko, V. V. & Yavna, D. V. (2018). Competition for Attention Among Spatial Modulations of Brightness Gradients. *Russian Psychological Journal*, 15(3), 160–189. (In Russ.).
- Babenko, V. V., Yavna, D. V., & Rodionov, E. G. (2020). Contribution of different spatial modulations of brightness gradients to the control of visual attention. *Zhurnal vysshei nervnoi deyatel'nosti imeni I. P. Pavlova*, 70(2), 182–192. <https://doi.org/10.31857/S0044467720020033> (In Russ.).
- Barabanshikov V. A. & Zhegallo A. V. (2014). *Eyetracking: Methods for registering eye movements in psychological research and practice*. Kogito-Center Publishing House. (In Russ.).
- Albright, T. D. (1992). Form-cue invariant motion processing in primate visual cortex. *Science*, 255(5048), 1141–1143. <https://doi.org/10.1126/science.1546317>
- Babenko, V., & Ermakov, P. (2015). Specificity of brain reactions to second-order visual stimuli. *Visual Neuroscience*, 32, E011. <https://doi.org/10.1017/S0952523815000085>
- Donk, M., & van Zoest, W. (2008). Effects of salience are short-lived. *Psychological Science*, 19(7), 733–739. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02149.x>
- He, N., Fang, L., & Plaza, A. (2020). Hybrid first and second order attention Unet for building segmentation in remote sensing images. *Science China Information Sciences*, 63, 140305. <http://doi.org/10.1007/s11432-019-2791-7>
- Hubel, D. H., & Wiesel, T. N. (1962). Receptive fields, binocular interaction and functional architecture in the cat's visual cortex. *The Journal of Physiology*, 160(1), 106–154. <https://doi.org/10.1113/jphysiol.1962.sp006837>
- Jones, J. P., & Palmer, L. A. (1987). An evaluation of the two-dimensional Gabor filter model of simple receptive fields in cat striate cortex. *Journal of Neurophysiology*, 58(6), 1233–1258. <https://doi.org/10.1152/jn.1987.58.6.1233>

- Mareschal, I., & Baker, C. L. (1998). Temporal and spatial response to second-order stimuli in cat area 18. *Journal of Neurophysiology*, 80(6), 2811–2823. <https://doi.org/10.1152/jn.1998.80.6.2811>
- Sutter, A., Beck, J., & Graham, N. (1989). Contrast and spatial variables in texture segregation: Testing a simple spatial-frequency channels model. *Perception & Psychophysics*, 46, 312–332. <https://doi.org/10.3758/BF03204985>
- ‘t Hart, B. M., Schmidt, H. C., Klein-Harmeyer, I., & Einhäuser, W. (2013). Attention in natural scenes: Contrast affects rapid visual processing and fixations alike. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 368(1628), 20130067. <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0067>
- Theeuwes, J. (2010). Top-down and bottom-up control of visual selection. *Acta Psychologica*, 135(2), 77–99. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2010.02.006>
- Theeuwes, J., Kramer, A. F., Hahn, S., Irwin, D. E., & Zelinsky, G. J. (1999). Influence of attentional capture on oculomotor control. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance*, 25(6), 1595–1608. <https://doi.org/10.1037//0096-1523.25.6.1595>
- Victor, J. D., Conte, M. M., & Chubb, C. F. (2017). Textures as probes of visual processing. *Annual Review of Vision Science*, 3, 275–296. <https://doi.org/10.1146/annurev-vision-102016-061316>
- Zhou, J., Yan, F., Lu, Z-L., Zhou, Y., Xi, J., & Huang, C-B. (2015). Broad bandwidth of perceptual learning in second-order contrast modulation detection. *Journal of Vision*, 15(2), 20.

Об авторах:

Родионов Евгений Геннадьевич, преподаватель, Южный федеральный университет (344006, РФ, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ScopusID](#), [ORCID](#), ew.rodionov@gmail.com

Явна Денис Викторович, кандидат психологических наук, доцент, Южный федеральный университет (344006, РФ, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ScopusID](#), [ResearcherID](#), [ORCID](#), yavna@fortran.su

Бабенко Виталий Вадимович, доктор биологических наук, профессор, Южный федеральный университет (344006, РФ, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), [ScopusID](#), [ResearcherID](#), [ORCID](#), babenko@sfedu.ru

Поступила в редакцию 15.05.2023

Поступила после рецензирования 01.06.2023

Принята к публикации 02.06.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Rodionov Eugeni G., Lecturer, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ScopusID](#), [ORCID](#), ew.rodionov@gmail.com

Yavna Denis V., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ScopusID](#), [ResearcherID](#), [ORCID](#), yavna@fortran.su

Babenko Vitali V., Dr. Sci. (Biology), Professor, Southern Federal University (105/42, Bolshaya Sadovaya St., Rostov-on-Don, 344006, RF), [ScopusID](#), [ResearcherID](#), [ORCID](#), babenko@sfedu.ru

Received 15.05.2023

Revised 01.06.2023

Accepted 02.06.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ



УДК 37.013.83

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-69-79>



Современные вызовы и возможности для обучения взрослых в высшей школе: сравнение педагогического и андрагогического подходов

Каринэ А. Бармута

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ carinaba@yandex.ru

Аннотация

Введение. Проблематика противостояния андрагогики, предполагающей самостоятельность обучающегося, и педагогики, ориентированной на преподавателя, обсуждается в научной литературе на протяжении десятилетий. Несмотря на высокий интерес к этой проблеме, отмечается недостаток синтетических исследований, позволяющих сравнить данные подходы к обучению взрослых, особенно в контексте современных вызовов в образовании. Цель. Проведение критического анализа андрагогического и педагогического подходов к обучению взрослых на основе обзора мирового опыта их применения, а также выявление решений, позволяющих преодолеть их ограничения с учетом современных вызовов.

Теоретическое обоснование. Определены преимущества и ограничения андрагогического и педагогического подходов к обучению взрослых, а также выявлены модели и решения, основанные на их интеграции. Подчеркивается перспективность интегрированного обучения, позволяющего студентам принимать ответственность за процесс обучения и достигать положительных результатов на основе применения различных методов синхронного и асинхронного обучения, таких как перевернутый класс, групповые обсуждения и проектно-ориентированное обучение.

Обсуждение и заключение. В ряде исследований обсуждается потенциальная эффективность моделей обучения, основанных на интеграции андрагогического и педагогического подходов. Поскольку педагогика недооценивает опыт взрослых студентов и не учитывает их потребности в достаточной мере, в то время как андрагогика отличается чрезмерной индивидуализацией и концентрацией на когнитивных аспектах обучения, потребность в разработке моделей смешанного обучения, возрастает. Однако на данный момент данная проблематика недостаточно изучена и требует проведения эмпирических исследований влияния применения моделей, построенных на выбранных принципах педагогики и андрагогики, на мотивацию студентов и эффективность их обучения.

Ключевые слова: андрагогика, педагогика, взрослые учащиеся, смешанное обучение, практико-ориентированное обучение, мотивация, эффективность обучения

Для цитирования. Бармута, К. А. (2023). Современные вызовы и возможности для обучения взрослых в высшей школе: сравнение педагогического и андрагогического подходов. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 69–79. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-69-79>

Current Challenges and Opportunities for Adult Education: Comparison of Pedagogical and Andragogical Approaches

Karine A. Barmuta 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ carinaba@yandex.ru

Abstract

Introduction. The confrontation between andragogy, which implies the independence of the student, and pedagogy, centered around the teacher, has been discussed in the academic literature for decades. Despite the high interest in the problem, there is a lack of synthetic studies that allow one to compare these approaches to adult learning, especially in the context of modern challenges in education.

Purpose. Conducting a critical analysis of the andragogical and pedagogical approaches to adult learning based on a review of the world experience of their application, as well as to identify solutions to overcome their limitations, considering modern challenges.

Theoretical Justification. The advantages and limitations of andragogic and pedagogical approaches to adult learning are determined, and models and solutions based on their integration are identified. The perspective of integrated learning is emphasized. The integrated learning allows students to take ownership of the learning process and achieve positive outcomes through the use of various synchronous and asynchronous learning methods such as flipped classroom, group discussions, and project-based learning.

Discussion and Conclusion. A number of studies have discussed the potential effectiveness of learning models based on the integration of andragogic and pedagogical approaches. Since pedagogy underestimates the experience of adult students and does not sufficiently consider their needs, while andragogy is characterized by excessive individualization and concentration on the cognitive aspects of learning, the need to develop blended learning models is increasing. However, at the moment, this issue has not been sufficiently studied. Therefore, it requires empirical research on the impact of using models built on the selected principles of pedagogy and andragogy on student motivation and learning efficiency.

Keywords: andragogy, pedagogy, adult learners, blended learning, practice-oriented education, motivation, educational effectiveness

For citation. Barmuta, K. A. (2023). Current Challenges and Opportunities for Adult Education: Comparison of Pedagogical and Andragogical Approaches. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 69–79. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-69-79>

Введение

Дискуссия между сторонниками андрагогики и педагогики ведется в сфере образования на протяжении десятилетий. В то время как педагогика предполагает обучение, ориентированное на учителя, андрагогика фокусируется на обучающихся и их потребностях. Традиционная педагогическая модель образования, которая обычно применяется в обучении детей и молодых учащихся, основана на предположении о том, что преподаватель является экспертом. Педагогическая модель часто характеризуется иерархическими отношениями между преподавателем и студентом, построенными на авторитете преподавателя (Holmes & Preston, 2022). С другой стороны, андрагогическая модель в большей степени ориентирована на взрослых учащихся. Андрагогический подход основан на предположении о том, что обучающийся более самостоятелен и мотивирован благодаря собственному опыту и интересам. Андрагогика уделяет больше внимания автономии студента и его способности самостоятельно регулировать процесс обучения (Lewis & Bryan, 2021). В данном случае преподаватель рассматривается скорее как наставник, который помогает учащемуся достичь целей обучения.

Основные различия между андрагогическим и педагогическим подходами заключаются в закладываемых в них предположениях об учащихся и их мотивах, и, соответственно, в методах и инструментах обучения. Оба подхода имеют сильные и слабые стороны, а их эффективность зависит от конкретных потребностей и характеристик обучающихся. Следует отметить, что педагогические и андрагогические модели обучения продолжают развиваться под давлением изменений, вызванных влиянием на образовательный процесс современных условий. Вызовы, связанные с меняющейся ролью технологий в процессе обучения, с характером взрослых учащихся,

развитием потребности в обучении на протяжении всей жизни, влияют на формирование современных моделей обучения (Blackley & Sheffield, 2015; Clancy & Jones, 2022). Пандемия COVID-19 выявила необходимость пересмотреть полемику между педагогикой и андрагогикой, поскольку переход к дистанционному образованию привел к повышению значимости самостоятельного и независимого обучения.

Целью данного исследования является критический анализ андрагогического и педагогического подходов к обучению взрослых на основе обзора мирового опыта их применения, а также выявление решений, позволяющих преодолеть их ограничения с учетом современных вызовов.

Для обзора выбраны научные работы, в которых дискутируются вопросы сущности, принципов и особенностей применения андрагогических и педагогических моделей, а также статьи, посвященные исследованию различных инструментов комбинирования методов андрагогики и педагогики для повышения качества обучения. Для исследования отобрано 40 источников, большинство из которых опубликованы в период 2017–2023 гг.

Теоретическое обоснование

Особенности и критика андрагогического и педагогического подходов к обучению

В соответствии с теорией Ноулза и его соавторов, андрагогика представляет собой теорию обучения взрослых, которая делает упор на самостоятельность и независимость взрослых обучающихся (Knowles et al., 2005). В основе педагогики лежит подход, ориентированный на преподавателя (teacher-centered approach), при котором сам преподаватель играет роль проводника и контролирует процесс обучения (Merriam, 2017). В литературе концепции педагогики и андрагогики часто противопоставляются, поскольку андрагогический подход предполагает практическое и проблемное обучение, в то время как педагогика концентрируется на передаче знаний и навыков, в основном, с помощью лекций. Исторически основные различия исследуемых подходов заключаются в том, что андрагогика базируется на независимом, совместном, практическом обучении, в то время как педагогика предполагает, что обучающиеся зависят от преподавателя и нуждаются в его руководстве (Henschke, 2016) (таблица 1). Однако со временем границы между данными подходами становятся все более размытыми, потребности младших учащихся развиваются, и возрастает значимость самостоятельного обучения.

Таблица 1

Различия андрагогического и педагогического подхода к обучению

Аспект	Андрагогика	Педагогика
Характеристика студента	Самостоятельный, независимый	Зависимый от преподавателя
Мотивация	Внутренняя мотивация	Внешняя мотивация
Стиль обучения	Практическое, проблемное, проектно-ориентированное	Теоретическое, основанное на инструкциях и наставлениях
Роль преподавателя	Посредник	Эксперт, инструктор
Опыт	Андрагогика опирается на предыдущий опыт обучающихся	Педагогика предполагает ограниченный предыдущий опыт обучающихся
Среда обучения	Личностно-ориентированная, благоприятствует командной работе	Ориентирована на преподавателя
Оценка	Самооценка, взаимное оценивание, формативное оценивание	Оценка преподавателем, суммативное оценивание

Некоторые исследователи рекомендуют воздерживаться от чрезмерного подчеркивания различий между андрагогикой и педагогикой, поскольку обе науки имеют свои сильные и слабые стороны. Например, Taylor & Kroth (2009) утверждают, что преподавателям необходимо находить баланс между моделями андрагогики и педагогики, при этом учитывая конкретные потребности и характеристики обучающихся, с которыми они работают. Bosch & Laubscher (2022) подчеркивают, что одним из ключевых принципов андрагогики является концентрация на самостоятельном обучении. Концепция андрагогики основана на том, что мотивация взрослых обучающихся возрастает, если они сами контролируют свое обучение (Edina et al., 2021; Gu et al., 2018), что свидетельствует о перспективности поощрения активности студентов в процессе обучения и принятия решений.

Андрагогика предполагает, что взрослые обучающиеся эффективнее усваивают и помнят материал, если они ассоциируют его со своим собственным опытом и могут применить полученные знания в реальных жизненных

ситуациях. Согласно Kingkaew et al. (2023), признание важности практического обучения является еще одним принципом андрагогического подхода. Кроме того, андрагогическая модель подчеркивает значимость развития у студентов навыков критического мышления и решения проблем (Loeng, 2018). Наконец, данный подход предполагает адаптацию программ обучения к конкретным потребностям конкретных студентов с учетом различий в интересах, мотивации и особенностях взрослых учащихся (Loeng, 2018; Volker et al., 2023; Sangrà et al., 2012).

Следует отметить, что педагогический и андрагогический подходы к обучению часто подвергаются критике (таблица 2).

Таблица 2

Критика андрагогического и педагогического подходов к обучению

Педагогический подход	Андрагогический подход
Концентрируется на пассивном обучении и не способствует развитию критического мышления	Характеризуется чрезмерной индивидуализацией обучения
Ограничивает самостоятельность студентов	Не затрагивает проблематику социокультурной среды учебного процесса
Использует стандартные процедуры оценки	Слишком много внимания уделяет когнитивным аспектам образования и пренебрегает эмоциональными аспектами
Недооценивает потенциал и опыт обучающихся	Опирается на предположения о характеристиках студентов
Не подготавливает студентов к решению реальных жизненных проблем	Характеризуется сложностью практической реализации

В таблице 2 представлены основные ограничения двух рассматриваемых подходов. Модели, основанные на принципах педагогики, критикуются за их концентрацию на пассивном обучении, предполагающем, что обучающиеся слушают и усваивают информацию, но не вовлекаются активно в сам процесс обучения. Такой подход не способствует развитию навыков критического мышления и ограничивает способности студентов творчески применять полученные знания. Повышенный акцент на запоминании фактов и понятий, которые могут не иметь прямого отношения к реальным жизненным ситуациям, приводит к снижению мотивации студентов. Приоритетом в данном случае является авторитет преподавателя и его контроль над процессом обучения. Педагогические модели обучения основаны на суммативном оценивании, при котором успеваемость обучающихся измеряется в основном с помощью стандартизированных тестов и оценок (Holmes & Preston, 2022; Tezcan, 2021).

С другой стороны, андрагогика также имеет определенные недостатки. Андрагогический подход основан на предположениях о характеристиках обучающихся, что может привести к неверным или стереотипным представлениям о конкретных студентах и их потребностях. В частности, концепция предполагает, что взрослые учащиеся самостоятельны, независимы и не нуждаются в поддержке и указаниях других людей. В результате андрагогика не всегда учитывает значимость социального взаимодействия и сотрудничества в обучении, что может быть особенно важно для обучения взрослых, происходящих из разных слоев общества и имеющих разный опыт. Кроме того, андрагогический подход к обучению много внимания уделяет когнитивным аспектам, часто игнорируя эмоциональные и аффективные, которые играют решающую роль в обучении взрослых (El-Amin, 2020; Urban & Jirsáková, 2021).

Современные вызовы для обучения взрослых

Пандемия COVID-19 вызвала значительные изменения в системе образования, в особенности связанные с переходом к дистанционным моделям обучения (Putri & Elihami, 2021), в результате чего возросла зависимость студентов и преподавателей от цифровых технологий и инструментов. Цифровые технологии активно интегрировались в учебный процесс, формируя необходимость развития навыков цифровой грамотности. В данных условиях преподаватели адаптировали методы обучения к новой реальности, разработав программы асинхронного и синхронного обучения (Blackman, 2022; Jekabsone & Gudele, 2021; Tett, 2023), а также новые методы оценивания, включая использование онлайн инструментов и альтернативных форм оценивания (например, проектов) (Salikhova et al., 2021; S. Şenel & H. Şenel, 2021). В свете увеличившейся изоляции и стресса, вызванного пандемией, преподаватели также осознали значимость оказания социальной и эмоциональной поддержки обучаю-

щимся. Пандемия выявила требующие устранения диспропорции в образовании, особенно в отношении доступа к технологиям и Интернету (Gagnon, 2021; Luka, 2022). В таблице 3 представлен ряд современных вызовов для развития высшего образования.

Таблица 3

Актуальные вызовы и проблемы в области обучения взрослых

Аспект	Вызов
Инклюзивность и разнообразие	В основе инклюзивности лежит признание разнообразия потребностей и опыта обучающихся, а также необходимости соответствующим образом адаптировать учебный процесс. На практике обеспечить инклюзивность учебного процесса может быть довольно сложно, особенно в условиях, когда студенты принадлежат к разным культурным группам и социально-экономическим слоям населения.
Непрерывное профессиональное развитие	В условиях постоянно меняющейся среды существует потребность в обеспечении возможностей постоянного профессионального развития, которые позволят преподавателям совершенствовать знания и навыки в области применения моделей обучения, основанных на принципах андрагогики и педагогики.
Временные ограничения	Внедрение андрагогических и смешанных моделей обучения требует значительно больше времени, чем использование традиционных методов, что является дополнительной проблемой для преподавателей, которые часто сталкиваются с дефицитом времени в своей работе.
Оценивание	Изменение моделей обучения предполагает совершенствование подходов к оцениванию студентов. Возникает потребность использования эффективных способов оценки, которые выходят за рамки традиционных тестов и экзаменов, а также позволяют учитывать разнообразные результаты обучения и компетенции.
Дистанционное обучение	Переход на дистанционное обучение в условиях пандемии COVID-19 поставил перед преподавателями задачу адаптации и изменения моделей обучения для обеспечения их соответствия требованиям онлайн-формата. Данный процесс сопряжен с трудностями, такими как вовлечение студентов в учебный процесс и обеспечение эффективного взаимодействия в виртуальной среде.
Доступ к технологиям	Пандемия обострила проблему социального неравенства, в результате чего некоторые обучающиеся столкнулись с серьезными техническими проблемами, способными усложнить процесс обучения. В данных условиях возникает необходимость поиска решений, позволяющих обеспечить инклюзивность учебного процесса, в том числе путем обеспечения доступа к технологиям и сети Интернет для всех участников.

Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости постоянного совершенствования и адаптации моделей обучения в соответствии с меняющимися потребностями обучающихся и преподавателей. Изменение характера студентов, их мотивации, усиление роли технологий и социального обучения и другие вызовы формируют необходимость разработки более эффективных, инклюзивных и последовательных моделей обучения (Cronin-Golomb & Bauer, 2023; Lewis & Bryan, 2021; Lin, 2019).

Интеграция андрагогического и педагогического подходов в высшем образовании

Проведенный анализ литературы показывает, что перспективным направлением совершенствования моделей обучения является комбинированный подход, предполагающий достижение определенного баланса в области применения методов педагогики и андрагогики в высшем образовании (таблица 4).

Модели, основанные на сочетании методов андрагогики и педагогики, могут повысить эффективность обучения в случае учета потребностей конкретных студентов независимо от их возраста. Интегрированный подход предполагает применение методов педагогики и андрагогики для построения гибкой и адаптируемой к потребностям разных обучающихся среды обучения (Kintu et al., 2017; Irzawati, 2023; Wang et al., 2017; Youde, 2018).

Таблица 4

Модели и решения, основанные на интеграции андрагогического и педагогического подходов к обучению взрослых

Решение	Описание
Смешанное обучение	В ряде исследований подчеркивается перспективность внедрения смешанного обучения, которое основано на применении различных методов синхронного и асинхронного (дистанционного) обучения, включая лекции, групповые обсуждения и проектно-ориентированное обучение. К моделям смешанного обучения относят, к примеру, перевернутый и гибридный класс. Такой подход позволяет студентам взять на себя ответственность за организацию процесса обучения (в области асинхронной активности) и достигнутые результаты.
Совместное обучение	Совместное обучение может быть эффективным способом стимулирования взаимодействия между студентами. Данный подход побуждает их играть активную роль в обучении. В ходе командной работы над проектами и заданиями обучающиеся получают возможность делиться опытом, вырабатывать нестандартные решения и развивать навыки межличностной коммуникации.
Практическое (экспериментальное) обучение	Для совершенствования образовательного процесса преподаватели могут использовать практическое обучение вне аудитории, привлекая студентов к участию в стажировках, научных исследованиях и общественных проектах, что позволяет более тесно связать учебный процесс с реальными жизненными ситуациями. Такой подход помогает повысить практическую ориентированность курсов и позволяет студентам применять полученные знания на практике.
Стимулирование обратной связи, критического мышления и рефлексии	Поощряя критическое мышление и рефлекссию, предоставляя регулярную обратную связь, преподаватели могут помочь студентам глубже понять материал и взять на себя ответственность за собственное обучение. Данный подход предполагает применение инструментов формативного оценивания, а также мотивирование обучающихся к осмыслению обучения и постановке собственных целей изучения дисциплины.
Создание благоприятной учебной среды	Формирование благоприятной учебной среды влияет на мотивацию студентов к изучению курса. Такая среда определяется благожелательностью, инклюзивностью, мотивированием студентов к участию в занятиях и дискуссиях, а также оказанием им поддержки в случае необходимости.
Развитие обучения, ориентированного на потребности студента	Данный комплексный подход к обучению позволяет персонализировать его и адаптировать к потребностям каждого студента, учитывая его индивидуальный опыт, интересы и уровень знаний. Внедрение такого подхода в образовательный процесс помогает студентам лучше усваивать материал, повышать мотивацию и интерес к учебе, а также развивать навыки самостоятельности и критического мышления.

Следует отметить, что в литературе обсуждаются различные инструменты, которые могут быть применены в рамках интеграции андрагогического и педагогического подходов для улучшения процесса обучения в современных условиях (Dada et al., 2023; Mårell-Olsson, 2019). Одним из них является геймификация, включающая использование игровых элементов, таких как очки, значки и таблицы лидеров, для повышения увлекательности учебного процесса и интереса студентов к обучению. Другая возможность основана на внедрении адаптивного обучения, предполагающего применение технологий для персонализации процесса обучения для каждого обучающегося. Подход позволяет разрабатывать кастомизированные траектории обучения с учетом потребностей, интересов и способностей студентов. Кроме того, эффективным способом комбинирования методов андрагогики и педагогики является микрообучение, включающее разбиение сложных тем на небольшие фрагменты, которые студенты могут легко усвоить.

Обсуждение и заключение

Цель данного исследования заключалась в сравнении андрагогического и педагогического подходов к обучению взрослых посредством критического анализа, а также в выявлении решений, позволяющих преодолеть ограничения данных подходов в контексте современных вызовов.

Проведенный обзор позволяет заключить, что, с одной стороны, применение андрагогического подхода в большей степени соответствует современным потребностям взрослых обучающихся, благодаря индивидуализации и концентрации на практико-ориентированном обучении. Андрагогику отличает от педагогики то, что она делает упор на самостоятельное обучение и уже имеющийся опыт взрослых учащихся, а также то, что она формирует комплексные принципы разработки и реализации программ обучения взрослых. С другой стороны, андрагогические модели не лишены недостатков и противоречий, одним из которых является их применимость ко всем взрослым учащимся. Андрагогика предполагает, что все взрослые самостоятельны, опытни и независимы, что, однако, не всегда соответствует действительности (Botha & Masenge, 2022; Subba, 2019). Взрослым обучающимся не всегда хватает самостоятельности для принятия определенных решений, и они могут нуждаться в поддержке для структуризации своего процесса обучения.

В данном контексте можно предположить, что андрагогика не содержит в себе универсальный подход к обучению взрослых, однако, может использоваться для выработки методов обучения, ориентированных на потребности студентов (student-centered learning) (Kintu et al., 2017; Maunumäki et al., 2022). Subba (2019) пишет о том, что андрагогика обеспечивает основу для разработки образовательных программ, которые могут помочь студентам развить независимость, самостоятельность и другие важные навыки в будущем. При этом El-Amin (2020) и Gouthro (2019) отмечают нехватку эмпирических данных, подтверждающих эффективность андрагогики в образовании взрослых. Критика в данном случае основана на предположении о том, что большая часть работ по андрагогике построена на слабой доказательной базе. Вместе с тем необходимо признать, что число эмпирических исследований, подтверждающих эффективность применения андрагогического подхода в образовании взрослых, постепенно растет.

По итогам дискуссии можно сделать вывод, что андрагогика формирует фундамент для понимания проблематики обучения взрослых, однако, ее ограничения подчеркивают необходимость дальнейшего развития моделей обучения для обеспечения их инклюзивности и последовательности. В то же время модели, основанные на принципах педагогики, недооценивают потенциал и опыт взрослых студентов, не учитывают их потребности в достаточной мере и не способствуют развитию критического мышления. Перспективным способом преодоления выявленных ограничений исследуемых подходов может быть построение моделей обучения на основе выбранных принципов андрагогики и педагогики. В частности, McKenna et al. (2019) и Jeanes (2020) отмечают, что применение моделей, основанных на интеграции андрагогического и педагогического подходов в высшем образовании, способствует повышению качества обучения.

Несмотря на высокую актуальность данной темы, следует отметить, что на сегодняшний день проблематика эффективной интеграции педагогического и андрагогического подходов недостаточно изучена и требует продолжения дискуссии с целью повышения качества образования взрослых. Интересным представляется не столько проведение экспериментальных исследований применения конкретных инструментов, сколько анализ внедрения комплексной модели обучения, учитывающей потребности студентов и основанной на выбранных принципах педагогики и андрагогики с точки зрения изменения мотивации студентов, а также достижения результатов обучения.

Результаты, полученные в данном исследовании, представляют определенную ценность для преподавателей и руководителей высших учебных заведений, которые стремятся повысить эффективность обучения взрослых студентов. Приведенные рекомендации могут помочь оптимизировать применение педагогических и андрагогических подходов в современном образовательном процессе.

Список литературы

- Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397–414.
- Blackman, S. N. J. (2022). The impact of COVID-19 on education equity: A view from Barbados and Jamaica. *PROSPECTS*, 51(4), 611–625. <https://www.doi.org/10.1007/s11125-021-09568-4>
- Bosch, C., & Laubscher, D. J. (2022). Promoting self-directed learning as learning presence through cooperative blended learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(9), 17–34. <https://www.doi.org/10.26803/ijlter.21.9.2>
- Botha, J.-A., & Masenge, A. (2022). The adult learner self-directedness scale: Validity and reliability assessment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48. <https://www.doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1926>

- Clancy, S. L., & Jones, I. R. (2022). Dialogue, power and adult lifelong education: The place of a research circle. In, *Canadian Association for Studies in Adult Education (CASAE) Annual Conference*.
- Cronin-Golomb, L. M., & Bauer, P. J. (2023). Self-motivated and directed learning across the lifespan. *Acta Psychologica*, 232, 103816. <https://www.doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103816>
- Dada, D., Laseinde, O. T., & Tartibu, L. (2023). Student-centered learning tool for cognitive enhancement in the learning environment. *Procedia Computer Science*, 217, 507–512. <https://www.doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.246>
- Edina, M., Márta, M., & Tünde, B. (2021). Adult learner's motivation for learning from a comparative perspective. *The New Educational Review*, 63, 123–136. <https://www.doi.org/10.15804/tner.21.63.1.10>
- El-Amin, A. (2020). Andragogy: A theory in practice in higher education. *Journal of Research in Higher Education*, 4(2), 54–69.
- Gagnon, N. (2021). COVID-19 pandemic and possible futures of adult online learning in higher education: Six trends that could shape the future. *Médiations et médiatisations*, 8, 72–85.
- Gouthro, P. (2019). Taking time to learn: The importance of theory for adult education. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 60–76. <https://www.doi.org/10.1177/0741713618815656>
- Gu, J., Zhao, D., & Wu, J. (2018). Can curriculum help career success? An empirical research on the perceived employability of students. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 966–983. <https://www.doi.org/10.1080/07294360.2018.1473843>
- Henschke, J. A. (2016). A history of andragogy and its documents as they pertain to adult basic and literacy education. *The PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25, 1–28.
- Holmes, K., & Preston, G. (2022). Concept of pedagogy and andragogy education. *Community Medicine and Education Journal*, 1(1), 12–18. <http://doi.org/10.37275/cmej.v1i1.166>
- Irzawati, I. (2023). The pros and cons of integrating collaborative learning into lesson plan design. *Progres Pendidikan*, 4(1), 1–11. <http://doi.org/10.29303/prospek.v4i1.325>
- Jeanes, E. (2020). A meeting of mind(sets). Integrating the pedagogy and andragogy of mindsets for leadership development. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100758. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100758>
- Jekabsone, I., & Gudele, I. (2021). Challenges of the adult learning sector in context of COVID-19 in Latvia. In, “*Economic Science for Rural Development*”, *Proceedings of the 2021 International Conference* (pp. 124–131). <http://doi.org/10.22616/ESRD.2021.55.012>
- Kingkaew, C., Theeramunkong, T., Supnithi, T., Chatpreecha, P., Morita, K., Tanaka, K., & Ikeda, M. (2023). A learning environment to promote awareness of the experiential learning processes with reflective writing support. *Education Sciences*, 13(1), 64. <http://doi.org/10.3390/educsci13010064>
- Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 7. <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier Inc.
- Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(11). <https://www.doi.org/10.5430/jnep.v11n11p31>
- Lin, X. (2019). Self-regulated learning strategies of adult learners regarding non-native status, gender, and study majors. *Journal of Global Education and Research*, 3(1), 58–70. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.1.1018>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1). <https://www.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Luka, I. (2022). Implementation of a Multilingual Blended Learning Course for Non-formal and Informal Adult Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Research in E-Learning*, 8(2), 1–23. <https://www.doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.2.03>
- Mårell-Olsson, E. (2019). University students as co-creators in designing gamification teaching activities using emergent technologies in Swedish K-12 education. *Interaction Design and Architecture (s)*, 42, 47–69.
- Maunumäki, M., Maunula, M., & Harju-Luukkainen, H. (2022). Difficult but valuable! Learning in student-centered assessment feedback practices in higher education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(11), 20–37. <https://www.doi.org/10.9734/JESBS/2022/v35i1130467>

- McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T., & Zarestky, J. (2019). Blended learning: balancing the best of both worlds for adult learners. *Adult Learning*, 31(4). <https://www.doi.org/10.1177/1045159519891997>
- Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21–37.
- Putri, S., & Elihami, E. (2021). The concept andragogy and pedagogy: E-learning model during COVID-19 pandemic. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 2(1), 18–24.
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2021). Adult learners' responses to online learning: A qualitative analysis grounded in self-determination theory. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), em2011. <http://doi.org/10.29333/ejmste/11176>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 146–159. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181–199. <http://doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Subba, P. B. (2019). Andragogy and pedagogy working together in shifting balance. *Adult Education*, 8(1), 3.
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–11.
- Tett, L. (2023). Community-based adult learning: a Scottish case study in the time of COVID-19. *Adult Literacy Education: The International Journal of Literacy, Language, and Numeracy*, 5, 21–35. <https://www.doi.org/10.35847/LTett.5.1.21>
- Tezcan, F. (2021). Andragogy or pedagogy: Views of young adults on the learning environment. *International Education Studies*, 15(1). <https://www.doi.org/10.5539/ies.v15n1p136>
- Urban, K., & Jirsáková, J. (2021). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 151–166. <https://www.doi.org/10.1177/14779714211000361>
- Volker, E., Gupta, S., & Brown, B. (2023). Inclusive education: Advantages and overcoming barriers. *MacEwan University Student Ejournal*, 6(1). <https://www.doi.org/10.31542/muse.v6i1.2281>
- Wang, Q., Quek, C. L., & Hu, X. (2017). Designing and improving a blended synchronous learning environment: An educational design research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 99–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3034>
- Youde, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: Effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 255–272. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>

References

- Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy: A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397–414.
- Blackman, S. N. J. (2022). The impact of COVID-19 on education equity: A view from Barbados and Jamaica. *PROSPECTS*, 51(4), 611–625. <https://www.doi.org/10.1007/s11125-021-09568-4>
- Bosch, C., & Laubscher, D. J. (2022). Promoting self-directed learning as learning presence through cooperative blended learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(9), 17–34. <https://www.doi.org/10.26803/ijlter.21.9.2>
- Botha, J.-A., & Masenge, A. (2022). The adult learner self-directedness scale: Validity and reliability assessment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 48. <https://www.doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1926>
- Clancy, S. L., & Jones, I. R. (2022). Dialogue, power and adult lifelong education: The place of a research circle. In, *Canadian Association for Studies in Adult Education (CASAE) Annual Conference*.
- Cronin-Golomb, L. M., & Bauer, P. J. (2023). Self-motivated and directed learning across the lifespan. *Acta Psychologica*, 232, 103816. <https://www.doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103816>
- Dada, D., Laseinde, O. T., & Tartibu, L. (2023). Student-centered learning tool for cognitive enhancement in the learning environment. *Procedia Computer Science*, 217, 507–512. <https://www.doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.246>
- Edina, M., Márta, M., & Tünde, B. (2021). Adult learner's motivation for learning from a comparative perspective. *The New Educational Review*, 63, 123–136. <https://www.doi.org/10.15804/tner.21.63.1.10>

- El-Amin, A. (2020). Andragogy: A theory in practice in higher education. *Journal of Research in Higher Education*, 4(2), 54–69.
- Gagnon, N. (2021). COVID-19 pandemic and possible futures of adult online learning in higher education: Six trends that could shape the future. *Médiations et médiatisations*, 8, 72–85.
- Gouthro, P. (2019). Taking time to learn: The importance of theory for adult education. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 60–76. <https://www.doi.org/10.1177/0741713618815656>
- Gu, J., Zhao, D., & Wu, J. (2018). Can curriculum help career success? An empirical research on the perceived employability of students. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 966–983. <https://www.doi.org/10.1080/07294360.2018.1473843>
- Henschke, J. A. (2016). A history of andragogy and its documents as they pertain to adult basic and literacy education. *The PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25, 1–28.
- Holmes, K., & Preston, G. (2022). Concept of pedagogy and andragogy education. *Community Medicine and Education Journal*, 1(1), 12–18. <http://doi.org/10.37275/cmej.v1i1.166>
- Irzawati, I. (2023). The pros and cons of integrating collaborative learning into lesson plan design. *Progres Pendidikan*, 4(1), 1–11. <http://doi.org/10.29303/prospek.v4i1.325>
- Jeanes, E. (2020). A meeting of mind(sets). Integrating the pedagogy and andragogy of mindsets for leadership development. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100758. <http://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100758>
- Jekabsone, I., & Gudele, I. (2021). Challenges of the adult learning sector in context of COVID-19 in Latvia. In, “*Economic Science for Rural Development*”, *Proceedings of the 2021 International Conference* (pp. 124–131). <http://doi.org/10.22616/ESRD.2021.55.012>
- Kingkaew, C., Theeramunkong, T., Supnithi, T., Chatpreecha, P., Morita, K., Tanaka, K., & Ikeda, M. (2023). A learning environment to promote awareness of the experiential learning processes with reflective writing support. *Education Sciences*, 13(1), 64. <http://doi.org/10.3390/educsci13010064>
- Kintu, M. J., Zhu, C., & Kagambe E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 7. <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Elsevier Inc.
- Lewis, N., & Bryan, V. (2021). Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners’ experience. *Journal of Nursing Education and Practice*, 11(11). <https://www.doi.org/10.5430/jnep.v11n11p31>
- Lin, X. (2019). Self-regulated learning strategies of adult learners regarding non-native status, gender, and study majors. *Journal of Global Education and Research*, 3(1), 58–70. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.1.1018>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1). <https://www.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Luka, I. (2022). Implementation of a Multilingual Blended Learning Course for Non-formal and Informal Adult Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Research in E-Learning*, 8(2), 1–23. <https://www.doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.2.03>
- Mårell-Olsson, E. (2019). University students as co-creators in designing gamification teaching activities using emergent technologies in Swedish K-12 education. *Interaction Design and Architecture (s)*, 42, 47–69.
- Maunumäki, M., Maunula, M., & Harju-Luukkainen, H. (2022). Difficult but valuable! Learning in student-centered assessment feedback practices in higher education. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(11), 20–37. <https://www.doi.org/10.9734/JESBS/2022/v35i1130467>
- McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T., & Zarestky, J. (2019). Blended learning: balancing the best of both worlds for adult learners. *Adult Learning*, 31(4). <https://www.doi.org/10.1177/1045159519891997>
- Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26, 21–37.
- Putri, S., & Elihami, E. (2021). The concept andragogy and pedagogy: E-learning model during COVID-19 pandemic. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 2(1), 18–24.
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2021). Adult learners’ responses to online learning: A qualitative analysis grounded in self-determination theory. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(10), em2011. <http://doi.org/10.29333/ejmste/11176>

- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 146–159. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Şenel, S., & Şenel, H. C. (2021). Remote assessment in higher education during COVID-19 pandemic. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 181–199. <http://doi.org/10.21449/ijate.820140>
- Subba, P. B. (2019). Andragogy and pedagogy working together in shifting balance. *Adult Education*, 8(1), 3.
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Andragogy's transition into the future: meta-analysis of andragogy and its search for a measurable instrument. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–11.
- Tett, L. (2023). Community-based adult learning: a Scottish case study in the time of COVID-19. *Adult Literacy Education: The International Journal of Literacy, Language, and Numeracy*, 5, 21–35. <https://www.doi.org/10.35847/LTett.5.1.21>
- Tezcan, F. (2021). Andragogy or pedagogy: Views of young adults on the learning environment. *International Education Studies*, 15(1). <https://www.doi.org/10.5539/ies.v15n1p136>
- Urban, K., & Jirsáková, J. (2021). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 151–166. <https://www.doi.org/10.1177/14779714211000361>
- Volker, E., Gupta, S., & Brown, B. (2023). Inclusive education: Advantages and overcoming barriers. *MacEwan University Student Ejournal*, 6(1). <https://www.doi.org/10.31542/muse.v6i1.2281>
- Wang, Q., Quek, C. L., & Hu, X. (2017). Designing and improving a blended synchronous learning environment: An educational design research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(3), 99–118. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.3034>
- Youde, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: Effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 255–272. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>

Об авторе:

Бармута Каринэ Александровна, доктор экономических наук, заведующий кафедрой «Экономика и менеджмент», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), carinaba@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.05.2023

Поступила после рецензирования 02.06.2023

Принята к публикации 03.06.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Barmuta Karine A., Dr. Sci. (Economics), Head of the Department of Economics and Management, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), carinaba@yandex.ru

Received 11.05.2023

Revised 02.06.2023

Accepted 03.06.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ



УДК 159.9

Обзорная статья

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-80-92>



Консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: роль смыслопередачи в ходе психологической работы

Елена А. Суредова , Марина А. Белоусова

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ suroedova@mail.ru

Аннотация

Введение. Родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, сталкиваются со многими проблемами и стресс-факторами, и психологическое консультирование может предоставить им психологическую поддержку. В значительной степени успех такого консультирования зависит от эффективной смыслопередачи педагога-психолога. Несмотря на то, что существуют исследования факторов эффективности психологического консультирования родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, мало что известно о конкретных методах и стратегиях, используемых педагогами-психологами для смыслопередачи и эффективного общения с родителями.

Цель. Теоретический обзор литературы по вопросу особенностей смыслопередачи в работе педагога-психолога при консультировании родителей детей с недостатками в физическом или психическом развитии, а также эмпирический анализ результатов наблюдения за деятельностью психолога в ДОО и процесса смыслопередачи в консультировании родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическое обоснование. В ходе психологической консультации между психологом и клиентом при наличии общих целей складывается совмещенная психологическая ситуация, а механизмом ее развития выступает смыслопередача. Совмещенная психологическая ситуация предполагает пересечение целей и смыслов партнеров коммуникации, и именно в ней происходит взаимообмен смыслами, знаниями и переживаниями.

Обсуждение и заключение. Процесс смыслопередачи является механизмом, благодаря которому в процессе консультации формируется совмещенная психологическая ситуация «психолог-клиент», способствующая решению психологических проблем родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. Для процесса консультации выявлена высокая значимость наличия общих мотивов и целей субъектов консультирования. Нами было установлено, что эмпатия и открытость между психологом и клиентом играют важную роль в процессе смыслопередачи. Эффективная смыслопередача приводит к возникновению психологических новообразований у родителей в процессе консультирования.

Ключевые слова: смыслопередача, совмещенная психологическая ситуация, психологические новообразования, эмпатия, психологическое консультирование, родители

Для цитирования. Суредова, Е. А., Белоусова, М. А. (2023). Консультирование родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья: роль смыслопередачи в ходе психологической работы. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 80–92. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-80-92>

Counselling of Parents Raising Children with Disabilities: the Role of Meanings Transference in the Course of Psychological Work

Elena A. Suroedova , Marina A. Belousova 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ suroedova@mail.ru

Abstract

Introduction. Parents raising children with disabilities face many problems and stress factors, and psychological counselling can provide them with psychological support. To a large extent, the success of such counselling depends on the effective transference of meanings of the educational psychologist. Even though there are studies on the factors of the effectiveness of psychological counselling for parents of children with disabilities, little is known about the specific methods and strategies used by educational psychologists to convey meaning and communicate effectively with parents. Purpose. A literature review on the peculiarities of meaning transference in the work of an educational psychologist when advising parents of children with disabilities in physical or mental development, as well as an empirical analysis of the results of monitoring the activities of a psychologist in preschool and the process of meaning transfer in counselling parents with children with disabilities.

Theoretical Justification. During psychological counselling, if there are common goals, a combined psychological situation develops between a psychologist and a client, and the mechanism of its development is the transference of meanings. The combined psychological situation presupposes the intersection of the goals and meanings of the subjects, and there is an interchange of meanings, knowledge and experiences.

Discussion and Conclusion. The process of meaning transference is a formation mechanism of a combined psychological situation “psychologist-client” in the counselling process, contributing to the solution of psychological problems of parents with children with disabilities. For the counselling process, the high significance of the common motives and goals of the counselling subjects was revealed. We have found that empathy and openness between the psychologist and the client play a significant role in the process of meaning transfer. Effective semantic transmission leads to the emergence of psychological neoplasms in parents in the process of counselling.

Keywords: meaning transference, combined psychological situation, psychological neoplasms, empathy, psychological counselling, parents

For citation. Suroedova, E. A., Belousova, M. A. (2023). Counselling of parents raising children with disabilities: the role of meanings transference in the course of psychological work. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 80–92. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-80-92>

Введение

Родители, воспитывающие детей с нарушениями развития, сталкиваются с множеством проблем и стресс-факторов, включающих ориентацию в системе здравоохранения, государственных социальных организациях, защиту потребностей своего ребенка, управление проблемами поведения и преодоление эмоционального и финансового напряжения (Анохина, 2018). Эти проблемы могут повлиять на психическое здоровье родителей, функционирование семьи и прогресс/регресс в развитии ребенка. Консультирование родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии, является важнейшим и актуальным аспектом психологической практики.

Психологическое консультирование предоставляет родителям эмоциональную поддержку, руководство и практические навыки, необходимые им для решения обозначенных проблем и улучшения качества жизни своего ребенка (Neely-Barnes & Dia, 2008). Консультирование может помочь родителям лучше понять диагноз своего ребенка, изучить эффективные методы общения и управления поведением, а также развить навыки преодоления стресса и тревоги. Кроме того, консультирование может помочь родителям отстаивать потребности своего ребенка и получать доступ к соответствующим ресурсам и услугам (Edgar, 2015).

Консультирование родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития, имеет решающее значение для обеспечения благополучия как ребенка, так и семьи в целом. Одним из направлений работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) является консультирование родителей воспитанников. Основной целью психологического консультирования в ДОУ выступает оказание оперативной помощи родителям воспитанников в решении возникших у них проблем, касающихся воспитания и развития детей (Шабас, 2019).

Психологические консультации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), имеют свои особенности. Они касаются процесса коммуникации между родителем и педагогом-психологом, затрагивая и эмоциональную сферу, и процесс смыслопередачи между участниками консультации (Пищик, 2017). Тонкая грань осознанности родителя, его эмоционального состояния, уровня его образования и эмоционального интеллекта пересекается с опытом, эмпатией и стратегиями смыслопередачи педагога-психолога.

Таким образом, мы видим, что изучение особенностей смыслопередачи в процессе психологического консультирования родителей, имеющих детей дошкольного возраста с особенностями развития, в том числе со статусом ОВЗ, имеет большую практическую значимость и нуждается в пристальном внимании.

Целью данной статьи является теоретический обзор литературы по вопросу особенностей смыслопередачи в работе педагога-психолога при консультировании родителей детей с недостатками в физическом или психическом развитии, а также эмпирический анализ результатов наблюдения за деятельностью психолога в ДОУ и процесса смыслопередачи в консультировании родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи данной статьи:

- 1) рассмотреть процесс психологической консультации с точки зрения теории психологических систем;
- 2) проанализировать активность обращения родителей за психологическими консультациями в ДОУ;
- 3) изучить специфику процесса смыслопередачи педагога-психолога при консультировании родителей, имеющих детей с особенностями развития, в том числе с ОВЗ.

Теоретическое обоснование

Приведем в пример опыт работы педагога-психолога в детском дошкольном учреждении г. Ростов-на-Дону с апреля 2019 года по апрель 2023 года. Данный детский сад посещают 350 воспитанников. Всего в ДОУ насчитывается 10 групп общей направленности и одна группа компенсаторной направленности для детей с детским церебральным параличом. Количество воспитанников группы с ДЦП в период с 2019 по 2023 год варьируется от 5 до 8 человек (всего 13 детей). В большинстве случаев диагноз детский церебральный паралич является сопутствующим заболеванием. В таблице 1 приведены результаты анализа количества родителей, обратившихся за психологической консультацией к педагогу-психологу.

Таблица 1

Количество родителей, обратившихся за консультацией к педагогу-психологу в период 2019–2023

Учебный год	Всего индивидуальных консультаций	Индивидуальные консультации общей направленности	Индивидуальные консультации родителей детей с особенностями развития	Консультации родителей детей со статусом ОВЗ, касающихся воспитания и обучения детей
2019–2020	72	60	7	5
2020–2021	75	62	11	4
2021–2022	74	59	12	3
2022–2023	82	68	8	6

В ходе изучения стенограмм консультирования методами реконструкции архитектуры совмещенной психологической системы и контент-анализа было установлено, что для возникновения смыслопередачи должна установиться общая совмещенная психологическая ситуация, в которой произойдет совпадение целей и мотивов психолога и клиента. Если совмещенная психологическая ситуация не устанавливается, процесс смыслопередачи в консультации становится невозможным, однако, если в процессе консультации происходит совмещение целей клиента и психолога, то наблюдается взаимопроникновение ценностей и смыслов, формируются новообразования, способствующие изменению ценностно-смысловой и поведенческой сфер клиента.

За 4 года работы педагог-психолог отметила низкий уровень интереса к консультациям психолога у родителей со статусом ОВЗ и подтвержденной инвалидностью. Чаще всего они обращаются по поводу оформления документов. Это может быть связано с тем, что они регулярно проходят реабилитационные программы, включающие работу с психологом, что позволяет им решать свои вопросы в процессе прохождения лечения. Конкретно по детям с подтвержденным статусом ОВЗ было несколько запросов от воспитателей, которые просили помощи в вопросах работы с родителями, касающихся воспитания и развития, формирования волевой сферы и самостоятельности у детей с диагнозом ДЦП.

Результаты исследования позволили выделить специфику процесса смыслопередачи педагога-психолога при консультировании родителей, имеющих детей с ОВЗ. Современный родитель не всегда владеет информацией в области воспитания детей, педагогическими навыками, психологическими знаниями о возрастных особенностях детей, знаниями о специфике взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья (Eremina et al., 2020). Поэтому общение с психологом зачастую ведет к наращиванию психолого-педагогических знаний у родителя, формированию новых психологических умений и навыков в сфере детско-родительских отношений. В психологическом консультировании смыслопередача играет центральную роль в развитии общих областей жизненного мира и общей психологической ситуации, приводя к порождению психологических новообразований.

Проведем анализ стенограммы психологического консультирования (стенограмма 1). На консультацию обратилась женщина (С., 26 лет), мама пятилетнего мальчика (К., 5 лет), имеющего диагноз ДЦП. Ребенок воспитывается в полноценной семье, большую часть времени проводит с мамой, стиль семейного воспитания по результатам диагностики — либеральный. В ходе беседы было установлено, что мама не владеет педагогическими знаниями об обучении и воспитании ребенка, не приучает к самообслуживанию и самостоятельности.

Консультирование, как требует протокол, начинается с приветствия и выявления запроса мамы. Это помогает установить контакт и определить перспективу дальнейшего взаимодействия. На первом этапе консультации мама делится переживаниями за своего ребенка и предполагает, что она не владеет достаточными знаниями и опытом, чтобы помочь ребенку. На этом этапе консультации проявляется цель мамы получить необходимый объем информации о возможных способах оказания помощи своему ребенку.

Родитель С: Я очень переживаю за своего сына К. У него церебральный паралич, и я чувствую, что делаю недостаточно, чтобы помочь ему.

Принимая цель мамы получить больше информации о воспитании ребенка с ОВЗ, «чтобы помочь ему», психолог предпринимает следующий шаг для того, чтобы поддержать клиента в сложной ситуации и прояснить проблему.

Психолог: Я понимаю Ваши чувства. Не могли бы Вы рассказать мне больше о том, что происходило?

Родитель С: У него проблемы с ходьбой, и он не очень хорошо говорит. Я делаю упражнения дома, но, боюсь, этого недостаточно.

Мама описывает трудности ребенка и свои действия, кроме того, она делится своими переживаниями. Сложившаяся в этот момент общая психологическая ситуация характеризуется наличием доверия к психологу со стороны мамы. Также у психолога возникает понимание того, что клиент не владеет достаточными знаниями, как помочь своему ребенку. На первом этапе происходит формирование общей цели клиента и психолога: составить план действий по оказанию помощи ребенку с ОВЗ.

На следующем этапе психолог оказывает поддержку маме, проявляет эмпатию, что в свою очередь ведет к поддержанию доверия к психологу. Постепенно развивается общая психологическая ситуация, сначала на уровне эмоций и принятия клиента, что способствует достижению общей цели выработки плана действий для решения задач оказания помощи ребенку. Пример из стенограммы 1.

Психолог: Похоже, Вы делаете все возможное, чтобы поддержать своего ребенка. Ваши чувства беспокойства и подавленности мне понятны, но важно помнить, что Вы делаете все возможное.

Как видим, на первых этапах консультирования педагогу-психологу необходимо создать ситуацию доверия и понимания, а также выявить цели и задачи клиента, принять цель клиента и выстроить стратегию консультативной работы с ним. Эти шаги помогают удерживать целостность сложившейся психологической ситуации «психолог-клиент» и способствуют дальнейшей динамике ее развития (Cataldo et al., 2021). Однако необходимо остановиться на таком важном аспекте процесса смыслопередачи, как формирование психологических новообразований в ходе консультации. Приводим пример из этого же протокола.

Психолог: Каждый ребенок уникален, и важно сосредоточиться на сильных сторонах и способностях Вашего ребенка. Существует множество ресурсов, которые помогут детям с ограниченными возможностями вести счастливую и полноценную жизнь. Обращались ли Вы, кроме медицинских учреждений, к каким-либо группам поддержки или организациям, специализирующимся на церебральном параличе?

Родитель С: Нет. Я даже не знала, что они есть.

Далее психолог уточняет, как давно они проходили психолого-медико-педагогическую комиссию, обращаются ли они за психологической помощью к специалистам МБУ г. Ростов-на-Дону «Центр психолого-педагогиче-

ской, медицинской и социальной помощи». Психолог обращает внимание на существование благотворительных фондов, например, таких как «Подарок ангелу», специализирующихся на помощи детям с серьезными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Специалисты этого фонда на безвозмездной основе проводят семинары и тренинги для родителей и детей с детским церебральным параличом и оказывают не только психологическую и педагогическую помощь, но и помогают в приобретении специализированных тренажеров, игрушек, пандусов и мебели.

В вышеописанной ситуации мы можем отметить несколько моментов. Психолог напоминает маме об уникальности каждого ребенка, что дает ей возможность увидеть ценность своего сына, его значимость для себя и общества. Также психолог указывает на то, что у каждого человека есть «сильные стороны и способности», которые являются стержнем для развития личности и его благополучия. Важно увидеть эти «сильные стороны», позволить развиваться способностям ребенка, создать условия для их раскрытия. Далее, логика рассуждений психолога приводит к тому, что созданные условия для развития «сильных сторон» будут способствовать счастливой и полноценной жизни ребенка. Эти слова вселяют маме уверенность, что ее сын может быть успешным и благополучным. Всего два предложения консультанта вызывают у мамы появление новообразования, что человек с ограниченными возможностями развития может быть успешен, востребован и счастлив в социуме. Это новообразование заряжено не только информацией и знанием, но эмоциями и переживаниями, которые задают траекторию дальнейших действий мамы в оказании помощи своему ребенку.

Еще одним новообразованием для мамы является понимание того, что она не одна в своем горе и переживаниях. Есть медицинские работники, педагоги и психологи, которые готовы оказать помощь ее сыну, проявить соучастие в преодолении ребенком трудностей, вселить уверенность в свои возможности и способности. Мама начинает понимать, несмотря на то, что воспитание и обучение ребенка с ОВЗ не простой, а многоэтапный процесс, есть высокая вероятность с помощью специалистов (медицинских работников, педагогов, психологов, социальных работников) и групп поддержки максимально «включить» ребенка в социум, способствовать его самостоятельности, становлению его как полноценного гражданина общества.

С точки зрения теории психологических систем, в процессе консультации для клиента открываются новые психологические качества окружающего мира, связанные с психологической ситуацией участников, что приводит к трансформациям в ценностно-смысловой сфере клиента. В этом случае психологическая ситуация становится более ценностно ориентированной, предоставляя пространство для развития клиента как родителя, а не только для реализации текущих целей и мотивов. Совместная мыслительная деятельность в ситуации «психолог-клиент» может способствовать формированию новых секторов жизненного мира участников и, как следствие, личностному развитию. Таким образом, в процессе консультации психолог должен уметь выявлять психологические качества, которые могут стимулировать развитие участников, и использовать их в своей работе.

Из этого короткого примера консультации педагога-психолога мы можем отметить, что процесс смыслопередачи является неотъемлемой частью подобной формы работы специалиста с родителями воспитанников ДОУ. В ходе консультации между клиентом и психологом образуется совмещенная психологическая ситуация, которая предполагает пересечение целей и смыслов партнеров коммуникации. В общей (совмещенной) психологической ситуации происходит взаимообмен смыслами, знаниями и переживаниями (Белоусова, 2006).

Однако надо отметить, что в некоторых случаях в ходе консультации между психологом и клиентом не всегда складывается совмещенная психологическая ситуация и процесс смыслопередачи не происходит. Таким примером может служить результат консультации родителя (мама, женщина, В., 30 лет), которую пригласил психолог по просьбе педагогов (стенограмма 2).

В стенограмме 2 зафиксировано, что на консультацию была приглашена мама В. девочки 5 лет (М., 5 лет), у которой были выявлены поведенческие особенности: М. не устанавливает зрительный контакт с педагогом, не отвечает на вопросы, предпочитает играть в одиночестве, ее не интересуют сюжетно-ролевые игры, продуктивная деятельность; любимыми играми являются складывание пазлов и строительный материал; на замечания реагирует двумя способами: уходит от контакта или реагирует истерикой (громко кричит, падает на пол, дерется). В ДОУ девочка отказывается от еды, не принимает участие в развлечениях и праздниках, на занятиях не выполняет инструкции педагога, часто отвлекается, демонстрирует скуку и апатию. Мелкая моторика не развита (не может держать карандаш, кисточку, не лепит), не знает домашних и диких животных, одежду и предметы быта, не называет свое имя. Девочка не способна к самообслуживанию (не может самостоятельно мыть руки и умываться, одеваться, застегивать пуговицы). Однако воспитанница хорошо знает английские буквы, геометрические фигуры, может считать до ста, решает невербальные логические задачи, соответствующие возрасту 6–7 лет.

Рассмотрим фрагмент стенограммы 2.

Родитель В.: Я не понимаю, почему меня отправили к психологу. Воспитатели говорят, что мой ребенок не справляется с программой. Я не могу в это поверить. М. может складывать пазлы, знает английский алфавит, владеет математическими действиями (счет, вычитание, сложение). Она умнее многих детей. Неужто из-за того, что мой ребенок не хочет говорить с воспитателем и играть с детьми, ему сразу надо повесить ярлык «отставание в развитии». Я считаю, что воспитатели и дети сами виноваты в том, что М. не хочет с ними общаться. Дома она ведет себя нормально, со мной общается и кушает все, что я ей положу на тарелку!

Из этого отрывка стенограммы можно отметить, что родитель не готов принять ситуацию и признать поведенческие особенности своего ребенка. Без внутреннего мотива получить информацию об уровне развития ребенка в актуальный момент и возможных траекториях его развития в будущем невозможно установить контакт, а значит совмещенная психологическая ситуация не возникает. Таким образом, в ходе психологического консультирования, первичным является готовность и мотивация как родителя, так и психолога к решению возникающих трудностей различного рода.

Хотелось бы еще остановиться на таком явлении как защитные механизмы психики родителей. Под психологическим защитным механизмом понимается система регуляторных механизмов, которые направлены на устранение или сведение к минимуму негативных, травмирующих личность переживаний, сопряженных с внутренними или внешними конфликтами, состоянием тревоги и дискомфорта (Кашенкова, 2012). Неадаптивные психологические защитные механизмы препятствуют установлению доверительного контакта с психологом, возникновению потребности и мотива принятия сложной жизненной ситуации, особенно касающегося здоровья собственного ребенка. Пример Стенограммы 2 демонстрирует проявление у мамы В. во время консультации психологического защитного механизма «Отрицание».

Психологу при очной консультации родителей детей, имеющих особенности развития, необходимо оценить на какой стадии принятия проблем ребенка находятся родители. В своих трудах Гуслова и Стуре (2003), Левченко и Ткачева (2014), Мастюкова и Московкина (2013), Ткачева (2014) отмечают, что появление в семье ребенка с ОВЗ искажает отношения внутри семьи, а также нарушает взаимодействие с социумом. Причины нарушений связываются с особенностями больного ребенка и с эмоциональным состоянием членов семьи, находящихся под воздействием длительного стресса и острой психотравмирующей ситуации.

В этапах переживания и принятия семьей диагноза ребенка прослеживается аналогия с этапами переживания горя. В западной психологии большое распространение получила работа Кюблер-Росс (2016), посвященная стадиям переживания горя: отрицание, гнев, торг или сделка, депрессия, принятие. Это естественный диапазон чувств, испытываемых человеком, столкнувшимся с любой травмирующей ситуацией. Стадии переживания горя могут идти последовательно или существовать одновременно, могут длиться разные периоды.

Родители, столкнувшиеся с болезнью своего ребенка, проходят все эти стадии, часто застревая на одной из них, и поэтому нуждаются в психологической поддержке, в помощи специалистов. Гаврилова и Иванова (2021) отмечают, что семьи разнообразны, и процесс принятия проходит по-разному и в разные сроки. В некоторых семьях можно наблюдать цикличность прохождения стадий и каждый новый виток может повторяться на разных возрастных этапах развития или быть запущен ухудшением состояния ребенка. Некоторые родители достаточно быстро достигают стадии принятия диагноза ребенка, у других на это уходят годы (Гаврилова и Иванова, 2021).

Пример стенограммы 1 (сессия 3) демонстрирует, что родитель С. уже приняла ситуацию и находится на стадии депрессии. В беседе с консультантом клиент говорит о своих тяжелых отрицательных переживаниях и эмоциях по поводу будущего своего ребенка.

Родитель С.: Мой ребенок будет страдать всю жизнь, мне больно и жалко его, я очень виновата перед ним (мама плачет).

Двустороннее проявление доверия и открытости в системе «психолог-родитель» порождает появление общей психологической ситуации, где целью клиента является стремление глубокого переживания жизненного события, а задачей консультанта — быть рядом с переживающим клиентом. В этот момент от психолога требуется чуткость, поддержка и эмпатия. Обмен эмоциями и чувствами между клиентом и психологом постепенно приводит к «рождению» новых мыслей и переживаний. В последующих консультациях (5 сессия) мама рассказывала, что встретила женщину, у которой ребенок в детстве страдал тяжелой формой ДЦП и до 4 лет (И.) не мог самостоятельно передвигаться. Мама пробовала все инновационные техники того времени и сегодня ее ребенок (И., молодой человек, 20 лет, студент ЮФУ) учится в институте и уже пишет первые компьютерные програм-

мы, увлечен изучением искусственного интеллекта и является волонтером при центре реабилитации для детей с ограниченными возможностями здоровья. Он занимается обучением детей компьютерной грамотности и информатики, мечтает работать в центре подготовки космонавтов. Эта история вдохновила клиентку, и она иначе стала воспринимать будущее ребенка.

Родитель С.: На первой консультации Вы говорили, что у каждого человека есть способности и сильные стороны. Я не очень поверила в то, что мой малыш способный. Встреча с И. и его мамой заставили меня поверить, что чудеса бывают, и у моего малыша есть возможность стать полноценным человеком и хорошим специалистом. Я наблюдаю за ним (за сыном), у него много интересов, он с удовольствием занимается плаванием, разбирается в машинах и инструментах (у него целый арсенал игрушек-инструментов название и назначение которых он знает), проявляет интерес к инженерии и механике. Вместе с бабушкой они «чинят» приборы и бытовую технику.

Из этого отрывка стенограммы мы можем отметить, что родитель в переживании горя перешел на следующий этап принятия. Мама делится своими наблюдениями, эмоциями, достижениями сына. Слова и смыслы, переданные психологом на первых этапах консультации, были приняты родителем позже и подтвердились в ее личном опыте общения с другими людьми, позволили ей увидеть перспективы развития своего ребенка. Можно считать, что через несколько сеансов консультаций были достигнуты результаты целей мамы и психолога. Появилась вера в ребенка, его возможности и силы, надежда на успешную социализацию и будущую профессионализацию ребенка К. с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, можно сказать, что процесс смыслопередачи в консультировании — это нелинейный сложный процесс, в который вмешиваются различные субъективные и объективные факторы, процесс, растянутый во времени, когда смыслы, переданные консультантом, могут быть приняты позже, в новых совмещенных психологических ситуациях во взаимодействии с другими людьми (Суроедова, 2022). Человек, открытый к обществу и контакту с другими, переживший новые события и встречи, прикоснувшийся к истории других, может осознать и принять слова, ранее воспринятые от консультанта. В приведенной истории ситуация сложилась именно таким образом. Позже, в коммуникации с другими людьми, родителями, воспитывающими детей со статусом ОВЗ, клиент открыл для себя ранее сказанные слова психолога о том, что каждый человек является носителем способностей и сильных сторон, и наша задача состоит в том, чтобы их раскрыть и создать условия для их развития. Эти новые знания для клиента С. приобрели новый смысл, они как бы «ожили» и помогли маме К. увидеть способы решения ее задач по воспитанию ребенка.

Обсуждение и заключение

Целью настоящей статьи выступал теоретический обзор литературы по вопросу особенностей смыслопередачи в работе педагога-психолога при консультировании родителей, имеющих детей с недостатками в физическом или психическом развитии, а также эмпирический анализ результатов наблюдения за деятельностью психолога в ДОУ и процесса смыслопередачи в консультировании этой категории родителей.

В результате проведенного анализа нами было установлено, что родители, воспитывающие детей с инвалидностью и подтвержденным статусом ОВЗ, имеют низкий уровень интереса к получению консультации педагога-психолога ДОУ. Однако воспитатели ДОУ часто обращаются за помощью к психологу в работе с такими родителями.

В настоящее время в психологии Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодровым, Ф. Е. Василюком, В. В. Козловым, И. Е. Мариной, В. Ю. Меновщиковым, Н. Г. Осуховой, В. Г. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович подробно исследованы методы и средства психологической помощи и консультирования. Багишева и соавт. (2017) предлагают рассматривать психологическое консультирование как помощь клиенту в исследовании собственной личности, в понимании своих отношений с окружающим миром, оценке своих проблем и в поиске альтернативных вариантов их преодоления. Леонтьева (1994) отмечает, что, при всем многообразии разработанных методов и средств оказания психологической помощи личности, их приоритетной целью является обеспечение возможности перехода личности от пассивного ожидания помощи и решения психологических проблем к активной самопомощи. Необходимость субъектной активности личности в трудной жизненной ситуации, в решении ее психологических проблем обусловлена признанием приоритета сотрудничающей (сопровождающей) модели психологической помощи по отношению к личности (Леонтьев, 1994).

Сегодня в практике психологического консультирования специалистами могут использоваться различные подходы, техники и способы работы, предлагаемые психологическими направлениями (психоанализ, бихевиориальное направление, гештальт-подход, гуманистический подход). Психолог может в своей работе использовать

какой-то один подход либо эклектику. Однако в консультации специалистами родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, могут возникать проблемы. Брылева (2004) подмечает, что такие проблемы проистекают из склонности психологов, часто бессознательной, сосредотачиваться на отдельных ситуациях или поведении вместо того, чтобы анализировать их системную организацию. Автор отмечает, что психологи должны учитывать при предоставлении консультаций тот факт, что жизнь клиентов представляет собой сложные и взаимозависимые системы (Брылева, 2004). О необходимости перехода от структурного анализа к анализу организации поведения всей жизни, говорил и Рубинштейн (2003). Таким образом, необходимость мыслить в терминах системного подхода в психологии становится актуальной для психолога.

Использование принципа системной детерминации приводит к необходимости анализа изучаемого явления в контексте теории психологических систем. Как отмечал Выготский (2000), понятие психологической системы «предоставляет возможность более глубокого понимания реальных связей и сложных отношений, которые имеют место в ней» (С. 230). Идеи о человеке как самоорганизующейся открытой системе (Guido, 1988) могут помочь психологу объединить факты, полученные в теориях, основанных на использовании различных методологических подходов: психодинамическом, поведенческом, гуманистическом.

В теории психологических систем Ключко и Галажинского (1999) человек рассматривается как саморегулирующаяся и самоорганизующаяся система, которая не может остановиться в своем развитии, человек весь устремлен в будущее. Человек как психологическая система включает в себя субъективную компоненту (образ мира, составляющего действительность для человека), деятельностную компоненту (образ жизни человека в его действительности) и саму действительность (многомерный мир человека как онтологическое основание его жизни) (Ключко и Галажинский, 1999). По мере развития людей их системная организация становится все более сложной, что приводит к большей автономии, независимости, суверенитету и открытости к изменениям. Поэтому консультирование должно быть сосредоточено на том, чтобы помочь клиентам продолжать развиваться и двигаться к своим будущим целям.

Исходя из теории психологических систем Ключко и Галажинского, мы можем дать следующее определение: психологическое консультирование — это деятельность специалиста, предполагающая взаимодействие в общей психологической ситуации, в которой происходит обмен информацией, эмоциями и переживаниями, смыслами и ценностями между консультантом и клиентом. Психологическое консультирование можно рассматривать как совместную деятельность, в ходе которой партнеры (психолог и клиент) устанавливают свой уровень согласия через ценностно-смысловые характеристики психологических ситуаций (Белоусова, 2004). Этот процесс включает в себя производство общего сектора, который необходим для формирования общей психологической системы. В этой системе модель совместной деятельности является фундаментом для передачи психологических качеств между участниками. Смыслы, которые приобретаются в ходе общения, включаются в ценностно-смысловое содержание сознания, создавая новые психологические качества, способствующие развитию человека и формированию у него новых знаний, взглядов, убеждений (Белоусова, 2006).

Психологи изучают механизмы, лежащие в основе взаимодействия людей, в том числе то, как это взаимодействие организовано, регулируется и определяется (Белоусова, 2006). Ключко и Галажинский (1999) утверждают, что взаимодействие между людьми порождает новое качество, поскольку участники взаимодействия взаимодействуют друг в друга. В результате взаимодействия психолога и клиента, клиент может принять решение о совершении акта самоосвобождения (согласно Э. Фромму), самотворчества (согласно В. Е. Ключко) или жизнетворчества (согласно Д. А. Леонтьеву). В своей работе психолог должен учитывать многомерный мир человека, который А. Н. Леонтьев определил как объект своей деятельности. Многомерный мир человека является причиной многих психологических проблем и находится между субъективной и объективной реальностью. Этот мир создается самим человеком или совместно с психологом и часто остается скрытым от самого человека, что позволяет ему рассматривать мир отдельно от себя (Брылева, 2004).

Одним из основных механизмов взаимодействия в процессе психологического консультирования, является смыслопередача. Под смыслопередачей понимается процесс передачи смыслов другим участникам группы вербальными и невербальными оценками, ее суть заключается в образовании общих смыслов и целей (Белоусова, 2002). Смыслопередача направлена на формирование общей психологической ситуации внутри психотерапевтической группы, которая объединяет участки индивидуальных психологических ситуаций каждого участника совместной мыслительной деятельности (Гринько, 2011). Мы можем говорить о том, что именно благодаря механизму смыслопередачи в результате психологической консультации происходят изменения в психологических системах.

И у психолога, и у клиента появляются новые переживания, происходит изменение отношения к ситуации, формируются новые стратегии поведения.

Психологическая помощь клиенту заключается в изменении его внутренней картины мира и значимости психических элементов, с целью повышения его адаптивности и приобретения состояния, соответствующего среде и ситуации (Trofaïla et al., 2021). Задача психолога-консультанта заключается в том, чтобы расширить мир клиента, предоставить ему новые перспективы и показать, что настоящее является полем реализации будущего. Созерцательный подход к картине мира должен перейти в созидательный, чтобы клиент мог лучше понимать смысл и ценность своих действий. Вараева (2019) выделяет ряд критериев эффективности психологической помощи: субъективное переживание клиента; его адаптация (адаптивность) к существующей ситуации; изменение уровня показателя, который был основной мишенью в работе: например, тревожность, самооценка, агрессивность; степень пользы или вреда для окружающих (социума); долгосрочность произошедших изменений; сопутствующие изменения.

Согласно теории психологических систем, только те предметы и явления, которые обладают для человека значением, смыслом и ценностью, попадают в поле ясного сознания. Когда происходит разрыв понимания, человек вынужден восстанавливать смыслы как основу осмысленности своего бытия. Смыслы обеспечивают возможность преобразования, познания и переживания реальности окружающего мира и собственного Я. Поэтому решение проблемы человека начинается с решения ценностно-смысловых задач и внутренней духовной работы по определению или переопределению высших смыслов собственной жизни. Выготский (2000) отмечал, что динамическая смысловая система является единством аффективных и интеллектуальных процессов. Эмоции не искажают действительность и не вносят в нее субъективность в норму. В сложных ситуациях, когда будущее теряет свою ясность и становится непредсказуемым, например, при неизлечимой болезни, уходе в страдание, изменении значений, смыслов и ценностей, которые формируют картину мира человека и ограничивают его настоящее, возникает распад психологической системы, как отмечают Ключко и Галажинский (1999). Таким людям помогают психотерапевты и психологи, когда они сталкиваются с эмоциональными нарушениями, когда эмоции перестают выполнять свою функцию и вызывают распад психологических систем.

Несомненно, педагог-психолог должен обладать рядом компетенций для того, чтобы консультация была эффективной. А принимая во внимание, что ребенок имеет особенности в развитии, эти показатели становятся еще более значимыми для решения задач консультации. С нашей точки зрения, одной из компетенций современного психолога выступает умение в системе «родитель-консультант» формировать общую психологическую ситуацию, которая будет способствовать решению задач, поиску смысла и проявлению у клиента психологических новообразований. Формирование общей психологической ситуации с общими целями и задачами, совместным поиском способов преодоления трудностей в воспитании и развитии ребенка предполагает наличие смыслопередачи в психологической системе «психолог-клиент».

Современный психолог должен иметь ясное представление о психологических системах, их динамике развития, факторах, влияющих на состояние психологической системы, он должен принимать ее как многомерное сложное образование. Стержневыми элементами психики человека являются ценности и смыслы (Брызгалин, 2022), и поэтому психолог должен знать то, как смыслы и ценности, формируемые культурой и жизненным опытом, влияют на реакции, на события и способность к адаптации. Кроме того, психолог, оказывая помощь клиенту в сложных жизненных ситуациях, должен способствовать трансформации и пересмотру клиентом смыслов и ценностей, которые являются основой психологических систем. Психолог в совместной деятельности помогает клиенту пересмотреть свои убеждения и переосмыслить свой опыт.

Открытость, чуткость, эмпатия со стороны психолога способствуют формированию общей психологической ситуации, где взаимодействуют две индивидуальные системы «психолог-клиент» (Глэддинг, 2002). И здесь важной способностью психолога является умение работать с клиентом в его личном контексте, учитывая его индивидуальную психологическую ситуацию. Каждый клиент уникален и имеет свою историю, которая формирует его смыслы и ценности, и, конечно же, в совместной работе задачей психолога выступает оказание помощи клиенту в раскрытии потенциала, который позволит ему эффективнее адаптироваться к жизненным ситуациям и решать возникающие на его жизненном пути проблемы, точнее говоря функционировать по принципу гомеореа, т. е. «автономизированного процесса производства новообразований или самоорганизации» (Югай, 1985).

Процесс смыслопередачи выступает сложным явлением, на протекание которого влияют субъективные свойства партнеров коммуникации. Для того, чтобы состоялась смыслопередача между психологом и клиентом, необ-

ходимо совмещение целей и мотивов, что должно привести к возникновению общей психологической ситуации. На протяжении всего процесса консультации с целью поддержания общей психологической ситуации, специалист должен уметь создавать атмосферу доверия и открытости. Смысловая передача в процессе взаимодействия психолога и клиента способствует формированию психологических новообразований, которые могут способствовать формированию новых психологических навыков и умений в области детско-родительских отношений. Кроме того, психологические новообразования, возникнув в общей психологической ситуации в процессе консультирования, «заряжены» не только информацией и знаниями, но эмоциями и переживаниями, задающими траекторию дальнейших действий родителя по оказанию помощи своему ребенку. Процесс смысловой передачи в консультировании приводит к трансформациям в ценностно-смысловой сфере клиента, способствует выявлению новых психологических качеств окружающего мира.

Список литературы

- Анохина, С. А. (2018). Социальная поддержка и уровень психоэмоционального напряжения у родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*, 2, 37–50. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-37-50>
- Багишева, Р. Р., Авсянская, В. В., и Родермель, Т. А. (2017). Организация процесса психологического консультирования как способ психокоррекционного воздействия на человека, находящегося длительное время в состоянии расстройства. В, *Global Science. Development & Novelty. Collection of scientific papers on materials V international Scientific Conference*, 2, (С. 9–12). LJournal. <https://doi.org/10.18411/gdsn-28-02-2017-14>
- Белоусова, А. К. (2002). *Самоорганизация совместной мыслительной деятельности*. Ростов-на-Дону.
- Белоусова, А. К. (2004). Смысловая передача и её роль в образовании совмещённой психологической системы. *Сибирский психологический журнал*, 20, 22–28.
- Белоусова, А. К. (2006). Принципы изучения совмещённой психологической системы. *Российский психологический журнал*, 3(2), 7–21. <https://doi.org/10.21702/rpj.2006.2.1>
- Брызгалов, Е. А. (2022). Ключевые положения о личностных ценностях и смыслах (по материалам отечественных и зарубежных научных источников). *Теоретическая и экспериментальная психология*, 2(15), 46–66. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-46-66>
- Брылева, О. А. (2004). Психологическое консультирование как вид психологической практики в контексте теории психологических систем. *Сибирский психологический журнал*, 19, 119–124.
- Вараева, Н. В. (2019). Критерии результативности психологической помощи. В, *Психология безопасности. Психиатрия без опасности. Сборник материалов Всероссийского форума специалистов помогающих профессий с международным участием* (С. 66–67). Новосибирский государственный технический университет.
- Выготский, Л. С. (2000). *Психология*. ЭКСМО-Пресс.
- Гаврилова, О. В., и Иванова, Н. Г. (2021). Теоретический анализ проблемы принятия детей с ограниченными возможностями здоровья. В Е. Л. Сорокина, Н. А. Одиноква (ред.), *Наука и социум. Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ. Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием и VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием* (С. 121–124). Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы.
- Глэддинг, С. (2002). *Психологическое консультирование* (4-е изд.). Питер.
- Гринько, А. А. (2011). *Динамика оценки личностных качеств себя и других в процессе групповой психотерапии* [диссертация кандидата психологических наук, Южный федеральный университет]. Южный федеральный университет.
- Гуслова, М. Н., и Стуре, Т. К. (2003). Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов. *Дефектология*, 6, 28–31.
- Кашенкова, М. М. (2012). *Психологическая характеристика защитных механизмов и совладающего поведения личности, пережившей сложную жизненную ситуацию* [диссертация кандидата психологических наук, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского]. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского.
- Ключко, В. Е., и Галажинский, Э. В. (1999). *Самореализация личности: системный взгляд*. Издательство Томского университета.
- Кюблер-Росс, Э. (2016). *О смерти и умирании*. Корвет.

- Левченко, И. Ю., и Ткачева, В. В. (2008). *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии*. Просвещение.
- Леонтьев, А. Н. (1994). *Философия психологии: из научного наследия*. Издательство Московского университета.
- Мастюкова, Е. М., и Москвкина, А. Г. (2013). *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. ВИАДОС.
- Пищик, И. В. (2017). Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями и его семьи. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*, 1, 99–102.
- Рубинштейн, С. Л. (2003). *Бытие и сознание. Человек и мир*. Питер.
- Суроедова, Е. А. (2022). Познавательные особенности студентов с разными стратегиями смысловой передачи. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(3).
- Ткачева, В. В. (2014). *Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование*. Национальный книжный центр.
- Шабас, С. Г. (2019). К проблеме эффективности работы педагога-психолога с родителями в детском саду. *Современное дошкольное образование*, 5(95), 22–33.
- Югай, Г. А. (1985). *Общая теория жизни*. Мысль.
- Cataldo, F., Chang, S., Mendoza, A., & Buchanan, G. A. (2021). Perspective on client-psychologist relationships in videoconferencing psychotherapy: Literature review. *JMIR Mental Health*, 8(2), 19004. <https://doi.org/10.2196/19004>
- Eremina, A., Shokhova, O., & Firsova, E. (2020). The competence of parents raising a child with special health needs. *E3S Web of Conferences*, 210, 18108. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018108>
- Guido, P. (1988). Cognition in the light of a model of man as an open system. A contribution from social psychology. *Communication & Cognition*, 21, 167–178.
- Neely-Barnes, S., & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: A review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, 5(3), 93–107. <https://doi.org/10.1037/H0100425>
- Trofaila, N., Mateiko, N., Melnyk, I., Maksymova, N., Vdovichenko, O., & Vaskivska, S. (2021). Psychological strategies for overcoming the life crisis of the individual in postmodern practical psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*, 12(4), 358–373. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/255>
- Edgar, K. (2015, April 19). *Counseling needs of parents having children with disabilities*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/271132201_Counseling_needs_of_parents_having_children_with_disabilities

References

- Anokhina, S. A. (2018). Social support and level of emotional stress of parents raising children with disabilities. *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological Sciences*, 2, 37–50. <https://www.doi.org/10.18384/2310-7235-2018-2-37-50> (In Russ.).
- Bagisheva, R. R., Avsyanskaya, V. V., & Rodermel, T. A. (2017). Organization of the counseling process as a way of psychological and correctional influence on a person in prolonged mental diseased state. In, *Global Science. Development & Novelty. Collection of scientific papers on materials V international Scientific Conference*, 2, (pp. 9–12). LJournal. <https://www.doi.org/10.18411/gdsn-28-02-2017-14> (In Russ.).
- Belousova, A. K. (2002). *Self-organization of joint mental activity*. Rostov-on-Don. (In Russ.).
- Belousova, A. K. (2004). Sensetransference and its role in formation of combine psychological system. *Siberian Psychological Journal*, 20, 22–28. (In Russ.).
- Belousova, A. K. (2006). Studying principles of combine psychological system. *Russian Psychological Journal*, 3(2), 7–21. <https://www.doi.org/10.21702/rpj.2006.2.1> (In Russ.).
- Bryzgalin, E. A. (2022). Fundamentals about personal values and meanings (based on materials from Russian and foreign scientific sources). *Theoretical & Experimental Psychology*, 2(15), 46–66. <https://doi.org/10.24412/2073-0861-2022-2-46-66> (In Russ.).
- Bryleva, O. A. (2004). Psychological counselling as a kind of psychological practice in the psychological system theory context. *Siberian Journal of Psychology*, 19, 119–124. (In Russ.).
- Varaeva, N. V. (2019). Psychological counseling effectiveness criteria. In, *Accident Psychology. Insecurity Psychiatry Without “In”*. Collection of materials of the All-Russian Forum of Specialists in the Helping Professions with International Participation (pp. 66–67). Novosibirsk State Technical University. (In Russ.).
- Vygotsky, L. S. (2000). *Psychology*. EKSMO Press. (In Russ.).
- Gavrilova, O. V., & Ivanova, N. G. (2021). The problem theoretical analysis of children with disabilities adoption. In

- E. L. Sorokina, N. A. Odinkova (ed.), *Science and Society. Correctional and developmental environment and inclusive practice of helping children with disabilities. Materials of the XVII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation and the VIII All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (pp. 121–124). Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work. (In Russ.).
- Gladding, S. T. (2002). *Counseling* (4th ed.). Peter. (In Russ.).
- Grin'ko, A. A. (2011). *Dynamics of evaluation of personal qualities of oneself and others in the process of group psychotherapy* [cand. diss.]. Southern Federal University. (In Russ.).
- Guslova, M. N., & Sture, T. K. (2003). Psychological study of mothers raising disabled children. *Defectology*, 6, 28–31. (In Russ.).
- Kashenkova, M. M. (2012). *Psychological characteristics of protective mechanisms and coping behavior of a person who has experienced a difficult life situation* [cand. diss.]. Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. (In Russ.).
- Klochko V. E. & Galazhinsky E. V. (1999). *Self-realization of the person: a systemic approach*. Tomsk University Publishing House. (In Russ.).
- Kübler-Ross, E. (2016). *On Death and Dying*. Corvette. (In Russ.).
- Levchenko, I. Yu. & Tkacheva, V. V. (2008). *Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities*. Prosveshchenie. (In Russ.).
- Leont'ev, A. N. (1994). *Philosophy of psychology: from scientific heritage*. Moscow University Press. (In Russ.).
- Mastyukova, E. M., & Moskovkina, A. G. (2013). *Family education of children with developmental disabilities*. VLADOS. (In Russ.).
- Pischik, I. V. (2017). Psycho-pedagogical support of the child with disabilities and their families. *Journal of the A.P. Chekhov Taganrog institute*, 1, 99–102. (In Russ.).
- Rubinstein, S. L. (2003). *Being and Consciousness. Man and the world*. Peter. (In Russ.).
- Suroedova E. A. (2022). Cognitive features of students with different strategies of meaning transfer. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 10(3). (In Russ.).
- Tkacheva, V. V. (2014). *The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling*. National Book Center. (In Russ.).
- Shabas, S. G. (2019). Effectiveness of a psychologist work with parents in kindergarten. *Preschool Education Today*, 5(95), 22–33. (In Russ.).
- Yugai, G. A. (1985). *The general theory of life*. Mysl'. (In Russ.).
- Cataldo, F., Chang, S., Mendoza, A., & Buchanan, G. A. (2021). Perspective on client-psychologist relationships in videoconferencing psychotherapy: Literature review. *JMIR Mental Health*, 8(2), 19004. <https://doi.org/10.2196/19004>
- Edgar, K. (2015, April 19). *Counseling needs of parents having children with disabilities*. Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/271132201_Counseling_needs_of_parents_having_children_with_disabilities
- Eremina, A., Shokhova, O., & Firsova, E. (2020). The competence of parents raising a child with special health needs. *E3S Web of Conferences*, 210, 18108. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018108>
- Guido, P. (1988). Cognition in the light of a model of man as an open system. A contribution from social psychology. *Communication & Cognition*, 21, 167–178.
- Neely-Barnes, S., & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: A review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, 5(3), 93–107. <https://doi.org/10.1037/H0100425>
- Trofaila, N., Mateiko, N., Melnyk, I., Maksymova, N., Vdovichenko, O., & Vaskivska, S. (2021). Psychological strategies for overcoming the life crisis of the individual in postmodern practical psychology. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence & Neuroscience*, 12(4), 358–373. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/255>

Об авторах:

Суроедова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент факультета «Психология, педагогика и дефектология», кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), suroedova@mail.ru

Белоусова Марина Алексеевна, аспирант второго курса кафедры «Психология образования и организационная психология», Донской государственный технический университет, ведущий специалист-эксперт (психолог) отдела гражданской службы и кадров, Главное управление Федеральной службы судебных приставов (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), 111home@bk.ru

Поступила в редакцию 11.04.2023

Поступила после рецензирования 21.05.2023

Принята к публикации 22.05.2023

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

About the Authors:

Suroedova Elena A., Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor of the “Psychology, Pedagogy and Defectology” Faculty, Department of Psychology of Education and Organizational Psychology, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), suroedova@mail.ru

Belousova Marina A., second-year postgraduate student of the “Psychology of Education and Organizational Psychology” Department, Don State Technical University, Leading Specialist and Expert Psychologist of the Department of Civil Service and Personnel, Main Directorate of the Federal Bailiff Service (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), 111home@bk.ru

Received 11.04.2023

Revised 21.05.2023

Accepted 22.05.2023

Conflict of interest statement

The authors do not have any conflict of interest.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА



УДК 374.3:371.217.3

<https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-93-104>



Обзорная статья



Цифровая среда учреждений дополнительного образования школьников: информационные технологии проектирования и психолого-педагогические условия обеспечения

Нина В. Шашло 

Донской государственный технический университет, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

✉ ninellss@gmail.com

Аннотация

Введение. В статье представлены теоретико-методологические и методико-прикладные основы проектирования цифровой среды учреждений дополнительного образования школьников. Обнаруживается пробел в теории и практике относительно разрешения противоречий, порождающих проблемы теоретического и прикладного характера, между требованиями общества к повышению эффективности этой сферы и недостаточной разработанностью теорий обеспечения качественного внешкольного образования в условиях цифровой экономики.

Цель. Разработка направлений совершенствования системы дополнительного образования школьников в результате внедрения цифровых технологий и аргументации психолого-педагогических условий обеспечения.

Теоретическое обоснование. Утверждается роль дополнительного образования школьников как составляющей системы образования, имеющей национальное значение. Научно обоснованы условия обеспечения цифровой среды учреждения как открытой социально-педагогической системы. Выделяются эффекты, цели и задачи цифровизации Всероссийского Детского Центра «Океан». Предложена концепция формирования его цифровой среды путем внедрения автоматизированной информационной системы и выделены комплексы задач и эффекты от ее внедрения. Разработана структурная модель системы «Комплексное управление деятельностью» для ВДЦ «Океан».

Обсуждение и заключение. Выдвинуты предложения по цифровизации учреждений дополнительного образования школьников. Особенную ценность настоящий обзор представляет для субъектов системы внешкольного образования, так как современные учреждения впервые предложено рассматривать как интеллектуально-креативно развитое сообщество субъектов как целое, характеризующееся целеустремленностью, разновозрастным составом, формальными и неформальными структурами и отношениями, автономностью существования, цикличностью функционирования, разнообразием и свободой мнений, взглядов, убеждений и действий, свободой выбора форм внешкольного образования, видов деятельности, а также возможностью приобретения социально значимого опыта.

Ключевые слова: учреждение дополнительного образования, школьник, психолог, педагог, цифровизация, цифровые технологии, автоматизированная информационная система

Для цитирования. Шашло, Н. В. (2023). Цифровая среда учреждений дополнительного образования школьников: информационные технологии проектирования и психолого-педагогические условия обеспечения. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 6(3), 93–104. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-93-104>

Digital Environment Supplementary Education Establishment for Schoolchildren: Information Design Technologies and Psychological and Pedagogical Conditions for its Implementation

Nina V. Shashlo 

Don State Technical University, 1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ ninellsss@gmail.com

Abstract

Introduction. The article presents the theoretical and methodological background for designing the digital environment of supplementary education establishment for schoolchildren. There is a gap in theory and practice regarding the resolution of contradictions. It gives rise to problems of a theoretical and applied nature, between the requirements of society to increase the efficiency of this area and the insufficient development of theories for providing quality out-of-school education in a digital economy.

Purpose. Develop directions for improving the system of supplementary education for schoolchildren through the introduction of digital technologies and the argumentation of psychological and pedagogical conditions for its implementation.

Theoretical Justification. The role of additional education of schoolchildren is affirmed as a component of the education system of national importance. The conditions for ensuring the digital environment of the institution as an open socio-pedagogical system are scientifically substantiated. The effects, goals and objectives of the digitalization of the All-Russian Children's Center "Ocean" are highlighted. The concept of forming its digital environment through the introduction of an automated information data system is proposed. The complexes of tasks and the effects of its implementation are identified. A structural model of the system "Integrated activity management" for the All-Russian Children's Center "Ocean" has been developed.

Discussion and Conclusion. Proposals have been drawn for the digitalization of supplementary education establishments for schoolchildren. The article is of particular value for the subjects of the system of out-of-school education. For the first time it is proposed to consider modern institutions as an intellectually and creatively developed community of subjects in the form of integrity, characterized by purposefulness, composition of different ages, formal and informal structures and relationships, autonomy of existence, cyclical functioning, diversity and freedom of opinions, views, beliefs and actions, freedom of choice of forms of out-of-school education, types of activities, as well as the possibility of acquiring socially significant experience.

Keywords: supplementary education establishment, student, psychologist, teacher, digital environment, digitalization, digital technologies, automated information data system

For citation. Shashlo, N. V. (2023). Digital Environment Supplementary Education Establishment for Schoolchildren: Information Design Technologies and Psychological and Pedagogical Conditions for Its Implementation. *Innovative Science: psychology, pedagogy, defectology*, 6(3), 93–104. <https://doi.org/10.23947/2658-7165-2023-6-3-93-104>

Введение

Трансформационные изменения системы образования оказывают существенное влияние на усовершенствование отечественного внешкольного образования в контексте вызовов нового времени — цифровизации деятельности, а также в контексте обеспечения равного доступа граждан к качественному образованию, его гуманизации и демократизации. Государства, заинтересованные в своем развитии и процветании, особое внимание уделяют созданию условий для развития личности, ее талантов и способностей как инвестиции в будущее. Именно внешкольное образование как уникальная составляющая системы образования имеет колоссальные возможности для развития человеческого капитала, личностной и профессиональной реализации каждого индивида с детства.

Под учреждением внешкольного образования мы понимаем открытую социально-педагогическую систему, направленную на запросы детей и юношества, их родителей и семей, общественных институтов, социума и общества (Петрук и Шашло, 2020). Учреждения внешкольного образования обеспечивают удовлетворение потребностей, запросов и интересов воспитанников в самореализации, социализации, вовлеченности в общественные отношения, профессиональное самоопределение, развитие творческих способностей в сфере культуры, искусства, техники, туризма и краеведения, экологии, спорта, научных знаний, а также формируют уникальную креативную

образовательную развивающую среду, открытую для каждого ребенка. Такую среду, которую не может создать образовательное учреждение ввиду отсутствия специализации и профессионалов для развития особых способностей и задатков ученика. «Внешкола» является тем инструментом отечественного образования, который выявляет и развивает особые способности учащихся, способствует их интеллектуальному росту и углубленному овладению предметных направлений школьной программы. С целью развития своего будущего наша страна имеет все возможности для наиболее эффективного использования потенциала внешкольного образования как института воспитания и обучения ребенка за пределами школы и инструмента ограничения негативного влияния общества или «улицы». Таким образом, для отечественной науки является целесообразным рассмотрение развития внешкольного образования в системе образовательного пространства страны.

По результатам ряда исследований (Буйлова, 2017; Данилков и Данилкова, 2018; Богданов, 2019; Ванслав, 2018; Шавринова, 2020; Гамидова, 2019; Алешкина и Апокина, 2019; Акуленко и др., 2019; Васильева, 2019) можно сделать вывод о существовании противоречий, порождающих проблемы теоретического и прикладного характера. В частности, отмечаются проблемы: требований общества к повышению эффективности сферы дополнительного образования, внедрения открытых демократических моделей управления и инноваций, недостаточной разработанности теории управления внешкольным образованием и готовностью значительной части управленческих и педагогических кадров к обеспечению условий приобретения воспитанниками (учениками) качественного внешкольного образования; необходимости внедрения системных изменений в системе внешкольного образования, проблемы между расширением образовательных услуг и отсутствием разработанных концептуальных, организационно-педагогических, финансово-экономических и правовых основ деятельности учреждений внешкольного образования; проблемы между целью и задачами государственно-общественного управления системой дополнительного образования и концептуально-процессуальной неопределенностью условий их реализации на уровне локального заведения в условиях цифровой экономики. Существование такого перечня вопросов, требующих решения, обуславливает научную и социальную значимость рассмотрения аспектов дополнительного образования (Петрук и Шашло, 2021).

Целью настоящей статьи является разработка направлений совершенствования системы дополнительного образования школьников в результате внедрения цифровых технологий и аргументации психолого-педагогических условий обеспечения.

Теоретическое обоснование

Особое место среди организаций системы внешкольного образования принадлежит внешкольным учреждениям, которые могут быстро реагировать на изменения, предоставлять детям широкие, креативные и неформальные возможности для улучшения качества их жизни, интенсивного формирования своей позиции в обществе. Кроме того, они предполагают активное взаимодействие и сотрудничество взрослых и детей. Неоиндустриализация, информатизация, появление новых технологий — все это привело к изменениям, влияющим на формирование и реализацию человеческого капитала. В этих условиях развитие внешкольного образования следует рассматривать в контексте сохранения национального достояния системы образования на пути интеграции в мировое образовательное пространство.

В современных условиях развитие цифровой среды осуществляется во всех сферах жизни общества, результатом чего является овладение человеком цифровыми навыками. Поэтому особое значение в системе образования приобретает вопрос, как обеспечить учебный процесс учебно-методическими средствами и учебными программами, чтобы школа, учреждения дополнительного образования школьников, университет, и преподаватель в частности отвечали современным глобальным и национальным вызовам и получали поддержку в сфере цифровых технологий, развивали и формировали цифровые компетенции (Петрук и Шашло, 2020). Система дополнительного образования сегодня предоставляет огромные возможности для внедрения цифровых технологий. Вместе с тем, тренд цифровизации слабо затронул учреждения дополнительного образования, охватив только крупные ведущие организации, что позволило совершенствовать образовательный процесс, систему управления учреждениями и коммуникации с семьями.

Охарактеризуем условия обеспечения цифровой среды учреждений внешкольного образования как открытой социально-педагогической системы. В данном исследовании предлагаем рассматривать такие группы условий, как нормативно-правовые, научно-методические, информационные, организационно-педагогические, психолого-педагогические, организационно-процессуальные, организационно-психологические и материально-технические. Остановимся на этих условиях более подробно.

Так, первая группа условий (нормативно-правовые условия) включает:

- 1) нормативно-правовое обеспечение цифровизации;
- 2) наличие и систематика нормативно-правовой документации;
- 3) осведомленность о содержании законодательно-правовых актов в системе внешкольного образования и законодательства в сфере образования;
- 4) соблюдение законодательства в процессе цифровизации;
- 5) разработка нормативно-правовых документов с учетом специфики учреждения.

Вторая группа условий (научно-методические условия) предусматривает:

- 1) создание научно-методического обеспечения образовательного и управленческих процессов в условиях цифровизации;
- 2) методическое сопровождение образовательной (учебно-воспитательной), информационно-методической, организационно-массовой, учебно-репетиционной и концертно-просветительской деятельности в цифровой среде;
- 3) организацию управления научно-методической работой субъектов управления и ученического самоуправления;
- 4) обеспечение творческой атмосферы для профессионально-личностной самореализации руководящих и педагогических кадров, творческой активности и поощрения к новаторству;
- 5) организацию методической помощи учреждениям системы общего среднего образования по вопросам внедрения форм и методов внешкольной работы со школьниками в практику их образовательной деятельности;
- 6) организацию методического сопровождения содержательного досуга в соответствии со способностями, одаренностью и состоянием здоровья воспитанников и слушателей;
- 7) организацию опытно-экспериментальной работы всероссийского уровня;
- 8) трансформацию методической работы всех субъектов процесса в научно-методическую и опытно-экспериментальную в условиях цифровой среды;
- 9) обеспеченность учебно-методической и справочной литературой, эффективность ее применения;
- 10) сотрудничество с научными учреждениями.

Эти условия характеризуются тем, что научно-методическая работа в учреждениях внешкольного образования составляет совокупность мероприятий, основанных на передовых достижениях науки и педагогического опыта и направленных на повышение профессиональной компетентности, мастерства и развития творческого потенциала педагогического работника (Данилков и Данилкова, 2018). Мероприятия ориентированы на повышение творческого потенциала педагогического коллектива и в конечном итоге — на улучшение качества и эффективности образовательного процесса. Научно-методическую работу необходимо организовать нестандартно, переориентировать на стимулирование профессионального саморазвития, активности и самостоятельности каждого педагога с учетом его индивидуальных запросов, характера и творческих возможностей. Например, создать цифровую профессионально-познавательную среду (Shutikova & Beshenkov, 2020), в которой педагогу выгодно и психологически комфортно оптимально раскрывать и реализовать свои творческие возможности и проекты, не ожидая того, пока их утвердят или скорректируют. Результаты научно-методической работы отражаются на высоком уровне подготовленности детей, их отношении к занятиям, к педагогическому работнику.

Третья группа (организационно-педагогические условия) охватывает:

- организацию допрофессионального и профессионального образования в учреждении внешкольного образования;
- качественное обеспечение направлений внешкольного образования педагогическими работниками и специалистами;
- повышение уровня квалификации и профессионального мастерства, профессиональных, управленческих и цифровых компетенций.

С целью реализации профориентационной программы необходимо совершенствовать работу с учетом возрастных особенностей и уровней обучения для формирования допрофильных и реализации профильных интересов воспитанников (учеников) и слушателей (Шавринова, 2020). Например, целесообразно организовывать учебно-тренировочные сборы, пейзажные и технологические практики, конкурсы профессионального мастерства. Также необходимо создавать программы по психологии «Шаг к будущей профессии», структура которых будет включать методические разработки занятий по внедрению в практику работы современных педагогических

технологий, формирование системы работы с одаренными детьми, совершенствование системы управления, информатизации образовательного процесса.

Четвертая группа (организационно-процессуальные условия) включает: организацию рационального выбора, модернизацию или разработку «стратегического набора» для организации эффективного управления учреждением (осуществляется разработка стратегии развития учреждения внешкольного образования в условиях цифровых изменений и подготовка методических рекомендаций по разработке стратегии) как открытой социально-педагогической системы, которая является самодостаточной, саморазвивающейся, взаимодействующей с внешней средой, сложной и коммуникационно-наполненной системой. Именно эти обстоятельства определяют преимущественное значение внутренних факторов в деятельности учреждения внешкольного образования, являющихся компонентами учреждения как образовательной системы, а также теми движущими силами, которые приводят к трансформациям и преобразованиям (Петрук и Шашло, 2021).

Обобщим желаемый результат как состояние учреждения, которое будет развиваться с учетом таких аспектов:

- учреждение внешкольного образования призвано, в первую очередь, обеспечивать образовательные потребности района и города с учетом постоянных быстрых изменений как в образовании, так и в социуме, политике, технологиях, экономике, экологии, юридических нормативах;

- удовлетворение образовательных потребностей должно постоянно быть на высоком качественном уровне, который, в свою очередь, растет с развитием образования и науки, а также модернизацией педагогических и информационных технологий;

- учреждение должно быть конкурентоспособным и престижным, а это возможно только в режиме непрерывного развития и творческого поиска прогрессивных и информационных технологий, методик роста профессионализма на педагогическом и управленческом уровнях. Решая образовательные задачи, учреждение внешкольного образования обеспечивает осуществление различные видов деятельности в большом спектре внеклассной сферы, представляет широкие возможности для развития и самоопределения личности ребенка с учетом ее возрастных, физических и гендерных особенностей, естественных способностей и профильных интересов;

- решение поставленных задач возможно в атмосфере доброжелательности, доверия, сотрудничества, ответственности на всех уровнях образовательного пространства через совместную работу команды единомышленников, а также делегирование полномочий (Петрук и Шашло, 2020).

Пятая группа условий (организационно-психологические условия) охватывает:

- организацию психологического сопровождения образовательного процесса;

- опытно-экспериментальную работу;

- систему национального воспитания.

Так, обеспечением оптимального морально-психологического климата в образовательном процессе занимается психологическая служба учреждения и педагогический коллектив. Деятельность психологической службы направлена на психологическое сопровождение образовательного процесса, поддержку деятельности педагогического коллектива, который работает над проблемой создания инновационной среды в учреждении внешкольного образования как пути развития креативной личности.

Психодиагностическая работа с воспитанниками (учениками), слушателями заключается в выявлении индивидуальных особенностей, способностей и склонностей, их мотивации в выборе направлений учебно-творческой деятельности, определении готовности к кружковому обучению, возможностей по усвоению учебной программы. Важным при этом выступает развивающий эффект учебной программы кружка, а также выявление причин и механизмов нарушений в развитии и социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится как в индивидуальной, так и в групповой форме. Популярностью в условиях учреждения внешкольного образования пользуется индивидуальная психодиагностика воспитанников (Rudenko et al., 2019). Сформированные умения педагогов вместе с высоким уровнем мотивации к обучению воспитанников становятся важным условием эффективного применения своих способностей. Положительные эмоциональные переживания, в частности, достижение успеха, обуславливают рост заинтересованности в обучении в творческих коллективах.

Шестая группа (материально-технические условия) предусматривает модернизацию материально-технического обеспечения учебных кабинетов и залов и компьютеризацию образовательной деятельности учреждения. Материально-техническая база способствует выполнению цели физкультурно-спортивного направления внешкольного образования (Abdul Bujang et al., 2020).

Итак, обозначенные группы условий определяют эффективность деятельности учреждения внешкольного образования как открытой социально-педагогической системой в условиях цифровизации.

В рамках данного исследования в качестве объекта мы рассматриваем учреждение дополнительного образования школьников, в частности, ФГБОУ Всероссийский Детский Центр «Океан», специализирующийся на разработке и реализации тематических программ, направленных на развитие интеллектуального, лидерского, творческого и физического потенциала детей и юношества. Несмотря на значительный объем предоставляемых услуг, основные направления деятельности ВДЦ «Океан» слабо автоматизированы. Значительный объем документационного оборота, сложность регламентированных процессов и ограниченность в сроках планирования мероприятий требуют оперативной разработки автоматизированных программных решений. В настоящее время центр нуждается во внедрении современных программных решений, соответствующих актуальным требованиям по защите информации. Нами выделены следующие проблемные вопросы, требующие решения в рамках автоматизации деятельности ВДЦ:

- слабое развитие и разрозненность информационной инфраструктуры;
- отсутствие автоматизации ряда направлений деятельности;
- недостаточно высокая степень защиты информации;
- отсутствие автоматических механизмов планирования деятельности, в том числе в части формирования списков учащихся;
- отсутствие открытого механизма распределения путевок;
- отсутствие единой информационной площадки информационных и методических материалов в рамках различных образовательных программ;
- слабое развитие механизмов коммуникации между различными подразделениями, детьми и родителями;
- отсутствие инструментов оперативного планирования и контроля деятельности преподавательским составом и воспитателями;
- отсутствие автоматизированных инструментов для планирования и отслеживания индивидуального расписания ребенка.

Основная проблема текущего уровня автоматизации различных сфер деятельности ВДЦ «Океан» заключается в отсутствии системного подхода к решению задачи. В настоящий момент необходимое информационное взаимодействие между существующими системами отсутствует, а существующие информационные системы внедрены не полностью и используются только частью сотрудников.

На данный момент в ВДЦ «Океан» существуют следующие информационные системы и программно-технические комплексы:

- информационные системы: 1С: Бухгалтерия и кадры; 1С: Школьное питание; библиотечная система «МАРС»; система ведения расписаний; официальный веб-сайт; система ЭДО «Тандем»; автоматизированная информационно-библиотечная система Mark-SQL; ИАС «Мониторинг»; система работы с заявками и инцидентами; инвентаризация компьютерного оборудования GLPI; система мониторинга и отслеживания статусов сервисов компьютерной сети, серверов и сетевого оборудования Zabbix; справочно-правовая система «КонсультантПлюс»; профессиональная информационно-справочная система «ТехЭксперт».
- программно-технические комплексы: электронные терминальные устройства отображения информации (Инфоматы); IP-PBX — учрежденческая телефонная станция на базе Asterisk (IP телефония); система создания телевизионного контента и его трансляции; система корпоративной почты; система антивирусной защиты; система управления беспроводной сетью; служба каталогов.

Таким образом, можно констатировать факт наличия незаконченных фрагментов информационной инфраструктуры и информационных систем, которые не могут успешно применяться в практической деятельности ВДЦ «Океан», что приводит к неэффективному функционированию центра и потере потенциальной прибыли. Для достижения целевых показателей деятельности ВДЦ «Океан» необходим комплексный подход к информатизации деятельности, который обеспечит ее эффективность. Основные цели, задачи и достигаемые эффекты цифровизации и информатизации деятельности ВДЦ «Океан» представлены на рисунке 1. Достижение указанных целей возможно за счёт создания и применения комплекса информационных систем ВДЦ «Океан», состоящего из нескольких связанных систем (по группам процессов).

Рисунок 1

Достижимые эффекты, цели и задачи цифровизации и информатизации ВДЦ «Океан»



Комплекс информационных систем ВДЦ «Океан» является организационно-функциональной системой, обеспечивающей обработку и передачу информации для достижения целей учреждения. Назначением комплекса является повышение экономической и социальной эффективности деятельности ВДЦ. Таким образом, концепция формирования цифровой среды ВДЦ «Океан» будет реализована путем внедрения автоматизированной информационной системы «Комплексное управление деятельностью» (далее — АИС КУД).

Ключевыми целями создания и развития комплекса информационных систем ВДЦ «Океан» являются:

- увеличение производительности и качества труда сотрудников ВДЦ «Океан» за счет: применения средств совместного использования информационных ресурсов; применения современных методологий и средств автоматизации деятельности в области процессов деятельности; сокращения времени движения документов в организации;
- обеспечение руководителей центра своевременной и достоверной информацией для управления;
- централизация ресурсов информационной системы, в том числе для: обеспечения общей технической политики ВДЦ «Океан» в части информационных технологий; обеспечения надежности информационных систем путем резервирования основных информационных ресурсов; снижение эксплуатационных издержек на информационные технологии.

Под комплексом информационных систем ВДЦ «Океан» нами понимается АИС ВДЦ «Океан» — комплекс автоматизированных технологий, целью которых является информационное обслуживание потребителей информации, необходимой для принятия решений. Разработка и внедрение АИС позволит создать единый информационный контур, обеспечивающий взаимосвязь информационных ресурсов ВДЦ «Океан». Внедрение АИС для ВДЦ «Океан» позволит:

- повысить эффективность взаимодействия структурных подразделений центра благодаря внедрению системы планирования, постановки задач, контроля исполнения и формирования оперативной и сводной отчетности;
- снизить уровень бумажного документооборота и сформировать единую защищенную документационную базу с удобными инструментами последующей обработки информации;

- автоматизировать деятельность в рамках планирования, систематизации и анализа данных подразделений центра;
- оптимизировать работу центра, предоставляя большой спектр удобных инструментов для работы с данными. Система призвана значительно упростить работу с большим массивом информации. Система повысит доступность данных для обучающихся, улучшив качество общего и дополнительного образования в целом;
- повысить прозрачность распределения путёвок, предоставив детям из различных регионов России равные возможности посещения центра;
- использовать удобные инструменты, обеспечивающие доступ учащимся, планирующим посетить ВДЦ «Океан», к информации об основных вариантах получения (приобретения) путевки в центр;
- доступно отражать правила конкурсного отбора, итогом которого является распределение путёвок в центр. Для повышения эффективности организационной работы в части формирования итоговых списков детей, которым предоставлена возможность посетить ВДЦ «Океан», в системе должна быть предусмотрена удобная гибкая модель взаимодействия и согласования списков с региональными операторами и партнерскими организациями;
- проводить первичный анализ характеристик и пожеланий, прибывших в ВДЦ «Океан» учащихся с предоставлением возможности автоматического формирования классов, отрядов и иных структурных единиц для реализации совместных проектов;
- обеспечить возможность продуктивного планирования графика ребенка при выборе мероприятий в рамках дополнительного образования с целью повышения качества оказываемых образовательных услуг. Для удобства учащихся, вожатых и педагогов, система будет включать единый инструмент для автоматического формирования сводного единого расписания с учетом занятий в рамках общего и дополнительного образования, а также других активностей;
- повысить качество учета итогов образовательной деятельности детей с возможностью ведения электронных журналов успеваемости в рамках общего образования, а также создания реестра проектов и других достижений, учащего в рамках дополнительного образования и внеучебной деятельности;
- повысить продуктивность взаимодействия с региональными операторами и партнерами по вопросам распределения путевок и дальнейшей организации логистики групп учащихся в ВДЦ «Океан», информационного взаимодействия после окончания смены;
- улучшить качество взаимодействия между структурными подразделениями ВДЦ «Океан», сократить бумажный документооборот;
- повысить качество информационного взаимодействия учащихся, педагогов, вожатых «до», «во время» и «после» посещения ВДЦ «Океан»;
- объединить информационные ресурсы ВДЦ «Океан» в рамках единого контура;
- обеспечить высокую степень защиты персональных данных пользователей.

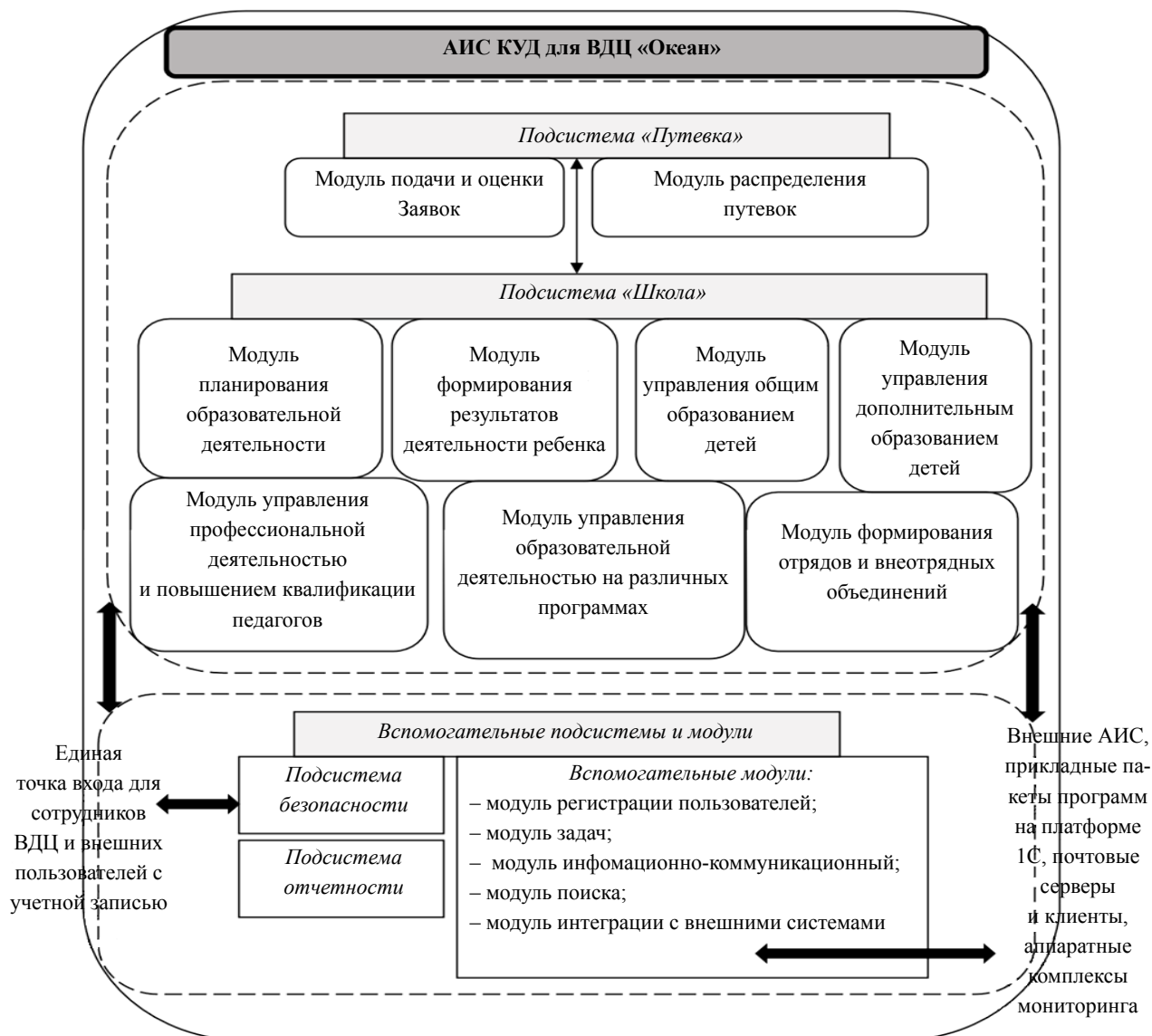
Система имеет модульную структуру и состоит из двух основных подсистем: «Путевка» и «Школа»; а также вспомогательных подсистем и модулей: подсистема безопасности; подсистема отчетности; модуль регистрации пользователей; модуль задач; модуль уведомлений; модуль информационно-коммуникационный; модуль поиска; модуль интеграции с внешними системами. Структура АИС КУД для ВДЦ «Океан» отражена на рисунке 2.

Процесс построения ИТ-инфраструктуры, адаптированной под АИС ВДЦ «Океан», будет включать этапы проектирования общего решения по информатизации и разработку документации на создание АС для автоматизации каждого функционального комплекса задач (ФКЗ). В свою очередь второй этап по проработке ФКЗ разделяется на:

- основные процессы: ФКЗ «Веб-ресурсы», ФКЗ «Программа образования», ФКЗ «Методика», ФКЗ «Расписание», ФКЗ «Отряд», ФКЗ «Размещение», ФКЗ «Библиотека», ФКЗ «Инфомат», ФКЗ «Мониторинг», ФКЗ «Управление педагогическим составом», ФКЗ «Океан-ТВ»;
- вспомогательные процессы: ФКЗ «Закупка», ФКЗ «Склад», ФКЗ «Service Desk», ФКЗ «Диспетчеризация», ФКЗ «Медицинский центр», ФКЗ «Кадры», ФКЗ «ЭДО», ФКЗ «Питание», ФКЗ «Обеспечение жильем», ФКЗ «Транспорт», ФКЗ «Интеграция», ФКЗ «Эксплуатация»;
- управленческие процессы: ФКЗ «План», ФКЗ «Отчетная система», ФКЗ «Маркетинг», ФКЗ «Бухгалтерия», ФКЗ «Договорная деятельность».

Рисунок 2

Структурная модель автоматизированной информационной системы «Комплексное управление деятельностью» для ВДЦ «Океан»



Планируемыми эффектами от внедрения АИС ВДЦ «Океан» являются: экономия средств на расходные материалы; экономия времени сотрудников до 50 %; сокращение операционных и административных расходов 10–25 %; ускорение получения управленческой отчетности в 2–5 раз; оптимизация бизнес-процессов, связанных с документооборотом; динамическое отслеживание конфликта планирования, исключение ошибок планирования на 100 %; исключение вероятности простоя при утилизации помещений и педагогического состава; исключение выхода из бюджета при планировании расходов; снижение времени на назначение, эскалацию и решение инцидентов больше чем в 10 раз; круглосуточный контроль перемещения сотрудников и гостей центра; получение реальной и полной картины состояния всех инженерных систем в любой момент времени; постоянный учет расхода тепло-, водо- и энергоресурсов; повышение комфорта и безопасности; возможность сбора статистической информации; ускорение прохождения процедуры согласования заявки на 60–80 %; динамическое отслеживание выполнения КРІ (ключевых показателей эффективности) руководства центра; обеспечение интеграции между всеми системами.

Обсуждение результатов

Целью настоящей статьи являлась разработка направлений совершенствования системы дополнительного образования школьников в результате внедрения цифровых технологий и аргументации психолого-педагогических условий обеспечения.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что в современных условиях целесообразно постоянное совершенствование системы дополнительного образования школьников. Необходимость этого обуславливается новым видением идеала образованности человека и выдвижением новых требований к качеству человеческого капитала в соответствии с культурно-духовными, общественно-экономическими и технологическими трансформациями, а также многочисленными вызовами глобального, национального и регионального уровней. Для цифрового развития учреждений необходима концептуальная модель цифровизации учреждения дополнительного образования как объекта, будущее состояние которого необходимо прогнозировать с учетом всех изменений, чтобы убедиться в том, что учреждение сможет и дальше функционировать в качественном состоянии. К изменениям, прогноз которых необходим для эффективного функционирования, относятся: усовершенствование деятельности субъектов, психолого-педагогическое и научно-методическое обеспечение управления образовательным процессом, педагогические кадры, коллектив воспитанников (учеников), слушателей, личностные показатели, показатели результатов учебных достижений и воспитанности, состояние здоровья участника образовательного процесса, овладение информационными и коммуникационными технологиями, развитие материально-технического обеспечения, модель внешней среды учреждения, изменения во взаимодействии с субъектами и объектами, новые нормативные документы, новации в педагогике, гендерные аспекты в социуме, оказывающие влияние на воспитанников (учеников), слушателей, социально-политические изменения, влияющие на молодежь, языковая среда, экологические изменения, новые информационно-коммуникативные технологии. Ожидается, что внедрение концептуальной модели цифровизации учреждения позволит взять под контроль обозначенные изменения.

Использование «цифровых» технологий при наличии и поддержке талантливых педагогов способно превратить допобразование в одно из лучших на национальном уровне. Образование должно быть главной экономической стратегией страны в условиях перехода на инновационную цифровую экономику и формирования конкурентоспособного общества. Результаты настоящего исследования могут быть использованы в процессе функционирования организаций дополнительного образования школьников, а также в научной и педагогической деятельности.

Список литературы

- Акуленко, Н. Б., Игнатова, Л. Н., и Кучуренко, А. И. (2019). Цифровизация образования в России: проблемы и перспективы. Научные исследования и разработки. *Экономика фирмы*, 8(3), 28–32.
- Алешкина, О. В., и Апокина, К. В. (2019). Цифровизация общества: роль и перспективы образования. *Экономика и управление: научно-практический журнал*, 4(148), 8–11.
- Богданов, Д. А. (2019). Детский оздоровительный лагерь — как массовая форма организации отдыха детей. *Colloquium-journal*, 17–4(41), 8–10.
- Буйлова, Л. Н. (2017). Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации. *Мир науки, культуры, образования*, 6–2(31), 130–134.
- Ванслав, М. В. (2018). Внешкольное (дополнительное) образование как условие формирования личности «исследовательского типа», готового для профессионального выбора. *Актуальные вопросы науки*, 40, 154–156.
- Васильева, Л. Л. (2019). Цифровизация образования. Тренд или необходимость. *Вопросы педагогики*, 12–1, 41–44.
- Гамидова, Д. М. (2019). Цифровизация образования: проблемы и перспективы нового формата обучения. *Вопросы педагогики*, 6–1, 28–31.
- Данилков, А. А., и Данилкова, Н. С. (2018). *Детский оздоровительный лагерь: организация и деятельность, личность и коллектив*. Новосибирская государственная научная областная библиотека.
- Петрук, Г. В., и Шашло, Н. В. (2020). Концептуальная модель системы стратегического управления организациями дополнительного образования школьников в условиях цифровизации. *Азимут научных исследований: экономика и управление*, 9–4(33), 281–285.
- Петрук, Г. В., и Шашло, Н. В. (2021). Особенности инновационного управления системой дополнительного образования и воспитания детей: отечественный и зарубежный опыт. *Азимут научных исследований: экономика и управление*, 10–4(37), 212–216.
- Попова, Н. В. (2019). Социально-психологические условия совершенствования образовательной среды учреждений дополнительного образования. *Colloquium-journal*, 7–3(31), 57–59.
- Шавринова, Е. Н. (2020). Детский оздоровительный лагерь как социальная лаборатория: векторы развития. *Modern Humanities Success*, 5, 168–172.

Abdul Bujang, S. D., Selamat, A., Krejcar, O., Maresova, P., & Nguyen, N. T. (2020). Digital learning demand for future education 4.0 — Case studies at Malaysia education institutions. *Informatics*, 7(2), 13. <https://www.doi.org/10.3390/informatics7020013>

Rudenko, I. V., Kostylev, S. V., Smirnova, Z. V., Vaganova, O. I., Vinnikova, I. S., Kuznetsova, E. A., & Chaykina, Z. V. (2019). Social design in the system of interaction between schools and institutions of additional education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 2383–2392. <https://www.doi.org/10.35940/ijitee.i8940.078919>

Shutikova, M., & Beshenkov, S. (2020). Modern digital educational environment and media education — Platforms for transforming education system. *Media Education*, 60(4), 736–744.

References

Abdul Bujang, S. D., Selamat, A., Krejcar, O., Maresova, P., & Nguyen, N. T. (2020). Digital learning demand for future education 4.0 — Case studies at Malaysia education institutions. *Informatics*, 7(2), 13. <https://www.doi.org/10.3390/informatics7020013>

Akulenko, N. B., Ignatova, L. N., & Kucherenko, A. I. (2019). Digitalization of education in Russia: Problems and prospects. Scientific Research & Development. *Company Economics*, 8(3), 28–32. (In Russ.).

Aleshkina, O. V., & Apokina, K. V. (2019). Digitalization of the society: The role and prospects of education. *Economics & Management: Scientific & Practical Journal*, 4(148), 8–11. (In Russ.).

Bogdanov, D. A. (2019). Children's health camp — As a mass form for children rest organization. *Colloquium-journal*, 17–4(41), 8–10. (In Russ.).

Buylova, L. N. (2017). The essence and specifics of supplementary education for children in the Russian Federation modern education system. *The World of Science, Culture, Education*, 6–2(31), 130–134. (In Russ.).

Danilkov, A. A., & Danilkova, N. S. (2018). *Children's health camp: Organization and activities, the personality and the team*. Novosibirsk State Scientific Regional Library. (In Russ.).

Gamidova, D. M. (2019). Digitalization of education: Problems and prospects of a new format of education. *Issues of Education Science*, 6–1, 28–31. (In Russ.).

Petruk, G. V., & Shashlo, N. V. (2020). Conceptual model of the system of strategic management of supplementary education establishments in the digitalization context. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 9–4(33), 281–285. (In Russ.).

Petruk, G. V., & Shashlo, N. V. (2021). Specifics of innovative management of the supplementary education system and upbringing of children: Domestic and foreign experience. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 10–4(37), 212–216. (In Russ.).

Popova, N. V. (2019). Socio-psychological conditions for improving the learning environment of supplementary education establishments. *Colloquium-journal*, 7–3(31), 57–59. (In Russ.).

Rudenko, I. V., Kostylev, S. V., Smirnova, Z. V., Vaganova, O. I., Vinnikova, I. S., Kuznetsova, E. A., & Chaykina, Z. V. (2019). Social design in the system of interaction between schools and institutions of additional education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 8(9), 2383–2392. <http://doi.org/10.35940/ijitee.i8940.078919>

Shavrinova, E. N. (2020). Children's health camp as social laboratory: Development vectors. *Modern Humanities Success*, 5, 168–172. (In Russ.).

Shutikova, M., & Beshenkov, S. (2020). Modern digital educational environment and media education — Platforms for transforming education system. *Media Education*, 60(4), 736–744.

Vanslav, M. V. (2018). Out-of-school (supplementary) education as a condition for the formation of a “research type” personality, capable for professional choice. *Current Science Issues*, 40, 154–156. (In Russ.).

Vasil'eva, L. L. (2019). Digitalization of education. Trend or necessity. *Issues of Education Science*, 12–1, 41–44. (In Russ.).

Об авторе:

Шашло Нина Владимировна, кандидат экономических наук, начальник отдела ядерной программы «Управление трансформации образования», доцент кафедры «Медиатехнологии», Донской государственной технической университет (344003, РФ, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9151-1111), ninelllsss@gmail.com

Поступила в редакцию 20.04.2023

Поступила после рецензирования 22.05.2023

Принята к публикации 23.05.2023

Конфликт интересов

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

About the Author:

Shashlo Nina V., Cand. Sci. (Economics), Head of the Department of the Nuclear Program “Department of Transformation of Education”, Associate Professor of the Department of Media Technologies, Don State Technical University (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, RF), [ORCID](#), ninelllsss@gmail.com

Received 20.04.2023

Revised 22.05.2023

Accepted 23.05.2023

Conflict of interest statement

The author do not have any conflict of interest.

The author have read and approved the final manuscript.