



ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ОБРАЗОВАНИЕ И ЗДРАВООХРАНЕНИЕ

ISSN 2409-4102
doi 10.47475/2409-4102

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 2014 году

2024 № 4 (28)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего образования
«Челябинский государственный университет»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А. В. Важенни, академик РАН, доктор медицинских наук, профессор
(Южно-Уральский государственный медицинский университет, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

А. В. Майоров, доктор юридических наук, доцент, член АНРИ
(Челябинский государственный университет, Россия)

А. А. Минасова, кандидат биологических наук
(Южно-Уральский государственный медицинский университет, Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

С. А. Белоусова, доктор психологических наук (кандидат педагогических наук), профессор (Челябинский государственный университет, Россия); **В. В. Базелюк**, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Россия); **В. Г. Дегтярь**, академик РАН, доктор технических наук, профессор (Государственный ракетный центр им. академика В. П. Макеева, Россия); **О. С. Дейнеса**, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербургский государственный университет, Россия); **А. И. Долгушина**, доктор медицинских наук (Челябинск, Россия); **А. С. Доможирова**, доктор медицинских наук (Челябинск, Россия); **С. В. Духновский**, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербургский университет МВД России, Санкт-Петербург, Россия); **Е. В. Забелина**, доктор психологических наук, доцент (Челябинский государственный университет, Россия); **Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия); **А. А. Максименко**, доктор социологических наук, кандидат психологических наук, доцент (Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия); **Т. С. Овчинникова**, доктор педагогических наук, доцент (Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия); **А. В. Привалов**, доктор медицинских наук, профессор (Челябинск, Россия); **А. Ю. Савочкина**, доктор медицинских наук, председатель редакционной коллегии (Челябинск, Россия); **А. А. Саламатов**, доктор педагогических наук, профессор (Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия); **И. А. Трушина**, кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия); **В. А. Туников**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия); **Н. В. Уварина**, доктор педагогических наук, профессор (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия); **О. Б. Цейликман**, доктор медицинских наук, доцент (Челябинский государственный университет, Россия); **В. Э. Цейликман**, доктор биологических наук, профессор (Южно-Уральский государственный университет, Россия); **Т. В. Челпаченко**, доктор педагогических наук, профессор (Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия); **Н. А. Шаназаров**, доктор медицинских наук, профессор (Больница медицинского центра управления делами президента Республики Казахстан, Казахстан); **Е. А. Шумилова**, доктор педагогических наук, профессор (Кубанский государственный университет, Россия); **Т. И. Шульга**, доктор психологических наук, профессор (Государственный университет просвещения, Москва, Россия); **Ямини Неги**, PhD (School of Liberal Studies, UPES, India); **Айвана Педович**, PhD, Assistant Professor (University of Niš, Serbia).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ НАУЧНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

А. А. Данилова, ответственный секретарь, кандидат педагогических наук (Челябинский государственный университет, Россия); **Д. В. Деккерт**, кандидат педагогических наук (Челябинский государственный университет, Россия); **Н. В. Держинский**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия); **О. Н. Егоров**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия); **С. А. Курносова**, кандидат педагогических наук, доцент (Челябинский государственный университет, Россия); **Е. В. Шереметьева**, кандидат педагогических наук (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия); **Н. М. Эрлихман**, кандидат медицинских наук (Челябинский государственный университет, Россия).

Редакция журнала может не разделять точку зрения авторов публикаций.

Ответственность за содержание статей и качество перевода аннотаций
несут авторы публикаций.

Цель журнала — представить российской и зарубежной научной и научно-педагогической общественности, а также докторантам, аспирантам, магистрантам и другим обучающимся учреждений высшего образования новые научные результаты, имеющие значение в различных областях фундаментальной и прикладной науки по педагогике, психологии, биологии и медицине.

Журнал выходит
четыре раза в год

Адрес издателя:
Россия, 454001, Челябинск,
ул. Братьев Кашириных, 129

Адрес редакции:
Россия, 454021, Челябинск,
ул. Молодогвардейцев, 57а,
аудитория 213
Тел. +7 (351) 799-71-58

С требованиями
к оформлению статей можно
ознакомиться на сайте журнала
[http://journals.csu.ru/index.php/
vcsu_gh/index](http://journals.csu.ru/index.php/vcsu_gh/index)

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре.
Свидетельство
ПИ № ФС77-58492

Журнал включен
в Реферативный журнал
и Базы данных ВИНТИ РАН

Корректурa *С. В. Ястребовой*
Верстка *С. В. Ястребовой*

Подписано в печать 24.12.24.
Выход в свет 24.12.24.
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 6,5.
Уч.-изд. л. 5,6.
Тираж 100 экз. Заказ 532.
Цена свободная

Отпечатано:
Издательство Челябинского
государственного университета
Россия, 454021, Челябинск,
ул. Молодогвардейцев, 57б



BULLETIN

OF CHELYABINSK
STATE
UNIVERSITY

EDUCATION
AND HEALTHCARE

ISSN 2409-4102
doi 10.47475/2409-4102
ACADEMIC PERIODICAL

Founded in 2014

2024 № 4 (28)

FOUNDER

Chelyabinsk State University (CSU)

EDITOR-IN-CHIEF

A. V. Vazhenin, RAS Academician, Dr. Sci. (Medicine),
Prof. (South Ural State Medical University, Russia)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

A. V. Mayorov, Dr. Sci. (Law), Prof. (Assoc.),
Member of ASEP (Chelyabinsk State University, Russia)
A. A. Minasova, Cand. Sci. (Biology)
(South Ural State Medical University, Russia)

EDITORIAL BOARD

S. A. Belousova, Dr. Sci. (Psychology), Cand. Sci. (Pedagogy), Prof. (Chelyabinsk State University, Russia);
V. V. Bazelyuk, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (South Ural State University (NRU), Russia); *O. S. Deineka*, Dr. Sci. (Psychology), Prof. (St. Petersburg State University, Russia); *V. G. Degtyar*, RAS Academician, Dr. Sci. (Technical), Prof. (Academician V. P. Makeev State Rocket Center, Russia); *A. I. Dolgushina*, Dr. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk, Russia); *A. S. Domozhirova*, Dr. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk, Russia); *A. V. Privalov*, Dr. Sci. (Medicine), Prof. (Chelyabinsk, Russia); *Zabelina*, Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor (Chelyabinsk State University, Russia); *A. Yu. Savochkina*, Dr. Sci. (Medicine), Chair of the Editorial Board (Chelyabinsk, Russia); *V. A. Tupikov*, Cand. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk State University, Russia); *I. A. Trushina*, Cand. Sci. (Pedagogical) (Chelyabinsk State University, Russia); *N. A. Shanazarov*, Dr. Sci. (Medical), Prof. (Hospital of the Medical Center for the Administration of the President of the Republic of Kazakhstan, Kazakhstan); *E. A. Shumilova*, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (Kuban State University, Russia); *O. B. Tseilikman*, Dr. Sci. (Medicine), Prof. (Assoc.) (Chelyabinsk State University, Russia); *V. E. Tseilikman*, Dr. Sci. (Biological), Prof. (South Ural State University, Russia); *T. S. Ovchinnikova*, Dr. Sci. (Psychology), Prof. (Assoc.) (A. S. Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russia); *N. V. Uvarina*, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (South-Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia); *T. V. Chelpachenko*, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia); *A. A. Salamatov*, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia); *N. E. Skripova*, Dr. Sci. (Pedagogical), Prof. (Assoc.) (Chelyabinsk Institute of retraining and advanced training of education workers, Chelyabinsk, Russia); *T. I. Shulga*, Dr. Sci. (Psychology), Prof. (State University of Education, Moscow, Russia); *E. Y. Korzhova*, Dr. Sci. (Psychology), Prof. (A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia); *A. A. Maksimenko*, Dr. Sci. (Sociological), Cand. Sci. (Psychology), Prof. (Assoc.) (Research University "Higher School of Economics", Russia); *S. V. Dukhonovsky*, Dr. Sci. (Psychology), Prof. (Assoc.) (Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Saint Petersburg, Russia); *Yamini Negi*, PhD (School of Liberal Studies, UPES, India); *Ivana Pedović*, PhD, Assistant Professor (University of Niš, Serbia)

EDITORIAL BOARD OF SCIENTIFIC DIRECTIONS

A. A. Danilova, Executive Secretary, Cand. Sci. (Pedagogical) (Chelyabinsk State University, Russia); *D. V. Dekkert*, Cand. Sci. (Pedagogical) (Chelyabinsk State University, Russia); *N. V. Derzhinskiy*, Cand. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk State University, Russia); *O. N. Egorov*, Cand. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk State University, Russia); *S. A. Kurnosova*, Cand. Sci. (Pedagogical), Prof. (Assoc.) (Chelyabinsk State University, Russia); *E. V. Sheremetieva*, Cand. Sci. (Pedagogical) (South Ural State University of Humanities and Education, Russia); *N. M. Erlichman*, Cand. Sci. (Medicine) (Chelyabinsk State University, Russia)

The Editorial Board may not share the views of the authors.

Authors are responsible for the article content and quality of annotations' translation.

The purpose of the journal is to present to the Russian and foreign scientific and pedagogical community, as well as to doctoral students, postgraduate students, undergraduates and other students of higher education institutions new scientific results of importance in various fields of fundamental and applied science in pedagogy, psychology, biology and medicine.

The journal is published
four times per year

Address of Publisher:
129 Bratiev Kashirinykh St.,
Chelyabinsk, 454001, Russia

Editorial office's address:
57a Molodogvardeitsev St.,
Chelyabinsk, 454021, Russia, room 213
Telephone: + 7 (351) 799-71-58

All the requirements
are available on the web-site
http://journals.csu.ru/index.php/vcsu_ch/index

Academic periodical
is registered
in Federal Supervision Agency
for Information Technologies
and Communications
Certificate III № ФС77-58492

Abstracting and indexing
in Referativny Zhurnal
and VINITI Database RAS

Proofreader *S. V. Yastrebova*
Imposition by *S. V. Yastrebova*

Passed for printing 24.12.24.
Date of publication 24.12.24.
Format 60×84 1/8. Litho paper.
Font Times.
Conventional print. sh. 6,5.
Ac.-publ. sh. 5,6.
Circulation 100 copies. Order 532.
Open price

Printed:
Publishing Office
of Chelyabinsk State University
57b Molodogvardeitsev St.,
Chelyabinsk, 454021, Russia

16+

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

<i>Батина Е. В., Куба Е. А.</i> Образовательные факторы психологического благополучия старших подростков	5
<i>Саламатов А. А., Гордеева Д. С.</i> Установление междисциплинарных и интегрированных связей эколого-экономического содержания в процессе обучения менеджеров производственной сферы	11
<i>Курносова С. А., Константинов А. В.</i> Категория цифровой самоидентичности в педагогике и проблемы ее осмысления	19

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Коржова Е. Ю.</i> Жизненный путь личности как психологический феномен.....	28
<i>Одинцова О. Д.</i> Метакогнитивные составляющие жизнестойкости	38
<i>Певнева А. Н.</i> Психологическая ригидность как биполярный когнитивно-личностный конструкт: новая концептуализация	45

МЕДИЦИНА

<i>Сташкевич Д. С., Иванова Е. Л.</i> Вклад генов цитокинов в вариабельность психопатологических проявлений при синдроме раздраженного кишечника	52
--	----

CONTENTS

PEDAGOGY

- Batina E. V., Kuba E. A.* Educational Factors of Psychological Well-Being of Children and adolescents in the family 5
- Salamatov A. A., Gordeeva D. S.* Establishing Interdisciplinary and Integrated Links of Ecological and Economic Content in the Process of Training Managers in the Production Sphere 11
- Kurnosova S. A., Konstantinov A. V.* The Category of Digital Self-Identity in Pedagogy and The Challenges of its Conceptualization 19

PSYCHOLOGY

- Korjova E. Yu.* The Life Path of Personality as a Psychological Phenomenon 28
- Odintsova O. D.* Metacognitive Components of Resilience 39
- Pevneva A. N.* Psychological Rigidity as a Bipolar Cognitive-Personal Construct: a New Conceptualization 45

MEDICINE

- Stashkevich D. S., Ivanova E. L.* Contribution of Cytokine Genes to the Variability of Psychopathological Manifestations in Irritable Bowel Syndrome 52

Научная статья

УДК 159.9+37.02

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-5-10

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Батина Елена Владимировна^{1✉}, Куба Елена Андреевна²

^{1✉} Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, batina.ev@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0002-8474-1898

² Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, ipipelena@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0001-5407-859X

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор исследований, посвящённых благополучию детей и подростков. Среди факторов, влияющих на благополучие, называют общение в семье, доверительные отношения, новые элементы образовательной среды. Обзор современных публикаций показал дефицит исследований, посвящённых образовательным факторам психологического благополучия детей и подростков в семье. Результаты исследования показывают, что высокие баллы благополучия отмечаются в общеобразовательных классах, при этом семейные отношения являются одним из ведущих факторов благополучия детей и подростков.

Ключевые слова: благополучие, образовательные факторы, семья

Для цитирования: Батина Е. В., Куба Е. А. Образовательные факторы психологического благополучия старших подростков // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 5–10. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-5-10.

Original article

EDUCATIONAL FACTORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE FAMILY

Elena V. Batina^{1✉}, Elena A. Kuba²

^{1✉} Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, batina.ev@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0002-8474-1898

² Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ipipelena@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0001-5407-859X

Abstract. The article presents an analytical review of studies on the well-being of children and adolescents. Among the factors influencing well-being are family communication, trusting relationships, new elements of the educational environment. The review of modern publications has shown a deficit of studies devoted to educational factors of psychological well-being of children and adolescents in the family. The results show that high scores of well-being are noted in general education classes, with family relationships being one of the leading factors of well-being of children and adolescents.

Keywords: well-being, educational factors, family

For citation: Batina EV, Kuba EA. Educational factors of psychological well-being of children and adolescents in the family. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare.* 2024;(4(28):5-10. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-5-10. (in Russ.).

Введение. Благополучие — многоаспектное явление, рассматриваемое в различных науках и на их стыках, в связи с чем мы привыкли слышать о физическом, социальном, материальном, профессиональном, личностном и других видах благополучия [5; 11].

В данной статье мы обратимся к психологическому благополучию подростков и образовательным факторам, оказывающим влияние на его формирование.

Благополучие подростков в быстро меняющихся условиях зависит от различных факторов. Основополагающими факторами являются школа и семья.

В контексте исследований отечественных психологов психологическое благополучие определяется в первую очередь особенностями социальной ситуации — тех условий окружающей среды (семьи, школы, кружковой деятельности и др.), которые обеспечивают позитивное развитие ребенка. Эмоциональный компонент психологического благополучия определяется субъективными переживаниями ребенка окружающей среды как положительной, приносящей радость, удовлетворение или же отрицательной [5, с. 15].

Дети, с высокой академической успеваемостью обнаруживают более высокий уровень благополучия. Дети, которые имеют позитивное представление о себе, обычно чувствуют себя более счастливыми и благополучными [13; 17]. Эмоциональные состояния и когнитивная оценка учащимися своей школьной жизни, определяет общую удовлетворенность жизнью и благополучие [16; 19]. Удовлетворенность школой считается интегральным показателем образовательных факторов, таких как связанная со школой социальная поддержка, учителей, одноклассников и родителей.

На этапе взросления, семья играет основополагающую роль в становлении личности детей, оказывая решающее влияние на благополучие [1; 3; 6; 8; 9; 12].

В дошкольном возрасте семья отвечает за удовлетворение познавательных потребностей ребенка и становление основных психических процессов в зоне ближайшего развития, тем самым закладывая основу для дальнейшей учебной деятельности.

В младшем школьном возрасте родители должны уделять внимание и проявлять искренний интерес к учебной деятельности, успехам и неудачам ребенка в школе, особенностям складывающихся отношений ребенка с педагогом и сверстниками. Задача родителей — максимально сотрудничать со школой в деле обучения и воспитания.

Велика роль особенностей общения и сотрудничества родителей и детей в процессе выполнения домашней работы и совместной познаватель-

ной деятельности в целом. Негативная оценка его успехов в учебной деятельности и отсутствие поддержки со стороны родителей отрицательно влияет на психологическое благополучие растущего человека.

В подростковом возрасте значимым образовательным фактором для обеспечения психологического благополучия является конструктивное общение и взаимодействие подростка в классном коллективе с одноклассниками, сверстниками и педагогом в целом.

В числе значимых условий обеспечения психологического благополучия в семье выделяют: удовлетворение потребности в общении и сотрудничестве в семье с родителями и другими членами семьи; поддержание нормальной семейной системы, в которой нет семейного разлада; удовлетворение потребности в любви, теплоте чувств между детьми и родителями; создание позитивной семейной атмосферы, способствующей психическому развитию ребенка, обеспечение начала непрерывного образования ребенка в родительской семье — освоения культуры, опыта, отношений, ценностей [5].

Адаптация к образовательным условиям в значительной мере определяется микросоциальной ситуацией развития — типом семейного воспитания, ожиданиями родителей в отношении школьных достижений ребенка, организацией учебной деятельности ребенка взрослыми в классе и дома, отношениями со сверстниками-одноклассниками [7]. Благоприятная психологическая атмосфера в семье и положительный семейный опыт являются более сильными факторами благополучия, чем общение со сверстниками, и способствуют гармоничному развитию личности [15; 16]. Семья обеспечивает безопасную среду, в которой дети могут чувствовать заботу и защищенность. Исследования благополучия детей за последние два десятилетия продемонстрировали важность переменных, связанных со школой [2; 4; 7; 10].

Материалы и методы исследования. Базу исследования составили подростки, которые находятся в новых образовательных условиях: новые классы (сформированные по профилям); новый педагогический состав организации, новый состав классов, что является стрессовыми условиями.

В исследовании приняли участие 82 подростка, обучающиеся 10-х классов в возрасте 16–17 лет, все являлись интеллектуально сохранными.

Программа исследования включала изучение проявлений психологического благополучия (ППБП) для подростков (Моросанова В. И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г.), «Самооценка психических состояний личности».

Результаты исследования представлены в логике постановки задач: 1) выявить уровень проявлений психологического благополучия в целом и в отдельных классах; 2) определить взаимосвязь психологического благополучия, психических состояний старших подростков.

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты самооценки психических состояний подростками представлены показывают, что средние значения общего психического состояния 47,5 из максимально возможных 80. Подростки оценивают свое состояние как удовлетворительное, отмечают у себя небольшую тревожность 12,4 балла из 20 возможных, порой переживание сложности в случае возникновения препятствий, иногда испытывают трудности в адаптации и перестройке деятельности, необходимых в меняющихся условиях, а также некоторую агрессивность. Тревожность, возникает достаточно часто, в определённых образовательных условиях, либо может возникнуть вне конкретной ситуации, вызывая дискомфорт, мешая реализовываться в деятельности, быть в ладу с самим собой, полноценно общаться.

Фрустрация выражена сильнее остальных психических состояний 13,9 из 20, что свидетельствует о некоторой неудовлетворенности, о неоправданности ожиданий, возможно, о мелких неудачах в последнее время, повторяющихся ситуациях неуспеха.

Степень фрустрированности определяет особенность активности. Дети с высоким уровнем фрустрации будут менее инициативны, осторожны в деятельности и общении, будут избегать нового или испытывать сильный стресс при включении в новые условия и виды активности, будут по возможности избегать сложных и новых задач, новых ситуаций общения. И наоборот, ребята с низким уровнем фрустрации будут смелыми и открытыми новому опыту в различных сферах жизни.

Распределение показателя агрессии, свидетельствует о среднем уровне — у 59,75 % детей, 26,82 % испытывают агрессию достаточно сильно. Результаты по шкале агрессии являются нормальными для выборки, так как респонденты находятся в старшем подростковом возрасте. В этот

период продолжается перестройка и изменения в работе организма, в том числе идут изменения в психике. Подростки в целом отличаются эмоциональной неустойчивостью, резкими перепадами настроения, агрессивными вспышками. Агрессивные проявления могут быть направлены не только на других людей в словесной или физической форме, на предметы через вандализм, но и на себя — в форме самобичевания, чрезмерного и необоснованного чувства вины, самоповреждающего поведения.

У 62,19 % показатели ригидности выражены на среднем уровне, у 21,9 % отмечен низкий уровень и 15,85 % характеризуются высокой степенью ригидности.

Исходя из результатов отмечаются сходные профили по компонентам «благополучие» и «счастье». Низкие значения получены в классе психолого-педагогической направленности, что может подтверждать предположение о том, что подростки, обучающиеся в классе психолого-педагогической направленности, рассматривают себя менее благополучными и не имеющими влияния на управление собственной личностью и событиями (можно предположить, что из-за высокой учебной нагрузки, занятий с репетиторами по нескольким предметам у подростков данного профиля нет достаточного времени для восстановления и снижения использования ресурсов, для улучшения психоэмоционального состояния:

Распределение средних значений в классах по профилям подготовки психолого-педагогической и социально-гуманитарной направленности может объясняться новыми условиями обучения (новый состав класса, новые условия материально-технической базы, новый педагогический коллектив). Высокие показатели благополучия могут рассматриваться, как защитная реакция на появление новых проблем. Полученные значения позволяют рассматривать психологическое благополучие подростков не только с точки зрения актуального уровня психического состояния, но и как характеристику, на которую оказывают значительное влияние образовательные факторы. Следовательно, в качестве рекомендаций по организации образовательного процесса в школе старшей ступени, с учетом специфики северных регионов России, может быть предложено: проведение групповых развивающих занятий с элементами тренинга пе-

дагогом-психологом, воспитательных мероприятий школьного и классного уровня педагогами с целью поддержки конструктивного взаимодействия подростков между собой и со значимыми взрослыми, а также эффективного взаимодействия родителей и педагогов; обеспечение конструктивной развивающей обратной связи по результатам учебной деятельности как для подростков, так и их родителей с указанием на то, что получается хорошо, определением затрудне-

ний и их причин и зоны потенциального развития подростка.

Заключение. Очень важно понимать возможности фактора взаимодействия семьи и школы в обеспечении благополучия детей, когда положительная семейная атмосфера, участие и поддержка родителей могут смягчить неуспехи в учебной деятельности и школьной жизни в целом, и наоборот, усугубить ситуацию в случае имеющегося семейного разлада.

Список источников

1. Авдеева Н. Н., Хоффман Б. Э. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080407>.
2. Ашуров Б. З., Бабаджанова Н. Р. Взаимосвязь социально психологических особенностей коммуникации в семье с уровнем благополучия и жизнестойкости (на примере старших подростков дистанционных семей) // PEDAGOG. 2023. Т. 6, № 10. С. 389–392.
3. Барцалкина В. В. Родительская созависимость как фактор риска формирования аддикций у детей // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 18–25.
4. Брук Ж. Ю. Субъективное благополучие детей 10-и и 12-и лет в пространстве удовлетворенности семьей, школой и друзьями // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 164–175. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>.
5. Дубровина И. В. Психологическое благополучие школьников: учебное пособие. Москва: Издательство «Юрайт», 2023. 140 с.
6. Иванова Д. Н. Методы диагностики психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся // Молодой ученый. 2019. № 19. С. 319–322.
7. Карабанова О. А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240502>.
8. Кондрашкин А. В., Кириллова Т. О. Социальная ситуация развития современного подростка в контексте модели социально-психологической помощи в восстановительном подходе // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 4. С. 1–14. Режим доступа: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml (дата обращения: 11.04.2024).
9. Куба Е. А. Благополучие: смыслообразующая составляющая поликультурного региона // Традиционные конфессии на защите Отечества и духовных ценностей. 2023. С. 89–92.
10. Струкова А. С., Поливанова К. Н. Благополучие в образовании: современные теории благополучия, исторический контекст и эмпирические исследования // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12, № 3. С. 137–148.
11. Чигаева В. Ю. Современные теории социального благополучия: учебное пособие. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2014. 228 с. Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278337> (дата обращения: 16.04.2024).
12. Якимова Т. В., Бондаренко Я. А. Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6, № 4. С. 93–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060409>.
13. Antaramian S. P., Huebner E. S., Hills K. J. [et. al.]. A dual factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning // American Journal of Orthopsychiatry. 2010; vol. 80, no. 4. P. 462–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x>.
14. Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // Children and Youth Services Review. 2017. no. 80(9). P. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.064>.

15. Bruk Zh., Ignatjeva S., Sianko N., Volosnikova L. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective WellBeing among Children Aged 10 and 12 in Russia // *Population Review*. 2021. vol. 60(1). P. 75–96. DOI: <https://doi.org/10.1353/prv.2021.0004>.
16. Dinisman T., Andresen S., Montserrat C., Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis // *Children and Youth Services Review*. 2017. no 80(9). P. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.06.064>.
17. Gilman R. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction // *Journal of Youth and Adolescence*. 2006. vol. 35 no 3. P. 293–301. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>.
18. Bucker S. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis // *Journal of Research in Personality*. 2018. vol. 74. P. 83–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>.
19. Huebner E. S. Correlates of school satisfaction among adolescents // *The Journal of Educational Research*. 2000. vol. 93, no 5. P. 331–335. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>.

References

1. Avdeeva NN, Hoffman BE. Current research directions of relationships between adolescents and parents. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Foreign Psychology]. 2019; 8(4):69-78. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080407> (In Russ.).
2. Ashurov BZ, Babadzhanova NR. The relationship between socio-psychological characteristics of communication in the family and the level of well-being and resilience (on the example of older adolescents from distance families). *PEDAGOG* [PEDAGOG]. 2023; 6(10): 389-392 (In Russ.).
3. Bartsalkina VV. Parental codependency as a risk factor for the development of addictions in children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education]. 2012;(4):18-25 (In Russ.).
4. Brook JYu. Subjective well-being of 10- and 12-year-old children in the space of satisfaction with family, school and friends. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education]. 2021;26(6):164-175. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260613>. (In Russ.).
5. Dubrovina IV. Psikhologicheskoye blagopoluchiye shkol'nikov [Psychological well-being of school-children: a teaching aid]: [uchebnoye posobiye]. Moscow: Yurait; 2023. (In Russ.).
6. Ivanova DN. Methods for diagnosing psychological and pedagogical competence of parents of students. *Molodoy uchenyy* [Young scientist]. 2019;(19):319-322. (In Russ.).
7. Karabanova OA. The role of family and school in ensuring the psychological well-being of primary school students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education]. 2019;24(5):16-26. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2019240502>. (In Russ.).
8. Kondrashkin AV, Kirillova TO. Social situation of development of a modern teenager in the context of the model of social and psychological assistance in the restorative approach. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya* [Psychological and pedagogical research]. 2012;(4):1-14. Available from: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n4/57076.shtml [Accessed 11 April 2024] (In Russ.).
9. Kuba EA. Well-being: the meaning-forming component of a multicultural region. *Traditsionnyye konfessii na zashchite Otechestva i dukhovnykh tsennostey* [Traditional confessions in defense of the Fatherland and spiritual values]. 2023; 89-92 (In Russ.).
10. Strukova AS, Polivanova KN. Well-being in education: modern theories of well-being, historical context and empirical research. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Foreign Psychology]. 2023;12(3): 137-148 (In Russ.).
11. Chigaeva VYu. Modern Theories of Social Well-Being: A Textbook. Kemerovo: Kemerovskiy gosudarstvennyy universitet [Kemerovo: Kemerovo State University]. 2014. Available from: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=278337> [Accessed 16 April 2024] (In Russ.).
12. Yakimova TV, Bondarenko YaA. Awareness of one's family history as a factor in psychological well-being. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya* [Psychological and pedagogical research]. 2014;6(4):93-105. DOI: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2014060409> (In Russ.).
13. Antaramian SP, Huebner ES, Hills KJ, et al. A dual factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2010;80(4):462-472. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x>

14. Andresen S, Montserrat C, Strozik D. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*. 2017;80(9):105-115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.06.064>.
15. Bruk Zh, Ignatjeva S, Sianko N. et al. Does age Matter? Life Satisfaction and Subjective WellBeing among Children Aged 10 and 12 in Russia. *Population Review*. 2021;60(1):75-96. DOI: <https://doi.org/10.1353/prv.2021.0004>.
16. Dinisman T, Andresen S, Montserrat C. et al. Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*. 2017;80(9); 105-115. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2017.06.064>.
17. Gilman R. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 2006;35(3):293-301. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>.
18. Bucker S. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*. 2018;(74):83-94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>.
19. Huebner ES. Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*. 2000;93(5):331-335. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670009598725>.

Информация об авторах

Е. В. Батина — кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общей и профессиональной педагогики.

Е. А. Куба — старший преподаватель кафедры специальной и клинической психологии.

Information about the authors

E. V. Batina — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Professional Pedagogy.

E. A. Kuba — Senior Lecturer, Department of Special and Clinical Psychology.

*Статья поступила в редакцию 28.11.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 28.11.2024;
accepted for publication 16.12.2024.*

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК330.15

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-11-18

УСТАНОВЛЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ И ИНТЕГРИРОВАННЫХ СВЯЗЕЙ ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЫ

Артем Аркадьевич Саламатов^{1✉}, Дарья Сергеевна Гордеева²

¹ Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, salamatov79@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3070-9753

² Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, gordeeva.darya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1795-9990

Аннотация. Эколого-экономическая подготовка менеджеров производственной сферы находится в русле гуманистических принципов модернизированного профессионального образования, основным постулат которого провозглашает необходимость вложений в человеческий капитал и интеллект, создающие национальное благополучие. Интегративная эколого-экономическая подготовка менеджеров производства будет залогом преодоления глобального экономического кризиса, сопряжённого с кризисным состоянием окружающей среды. Необходимо приложить все усилия в научной, психологической и педагогической сферах на совершенствование традиционных методик и внедрения инновационных технологий, которые ориентированы на формирование эколого-экономической подготовленности менеджера производственной сферы к профессиональной деятельности, нового типа эколого-экономической направленности личности специалиста, управленческие решения которого задают вектора дальнейшего сбалансированного эколого-экономического развития конкретного промышленного региона. В системе профессионального образования менеджеров производства интегративные процессы играют важную роль, поскольку позволяют объединить знания, навыки из разных научных отраслей (областей), учебных дисциплин, необходимых для успешной работы в данной должности (для эффективного управления производством).

Ключевые слова: интеграция, эколого-экономическая подготовка менеджеров производственной сферы, онтологическая дидактика, междисциплинарные учебные курсы по выбору

Для цитирования: Саламатов А. А., Гордеева Д. С. Установление междисциплинарных и интегрированных связей эколого-экономического содержания в процессе обучения менеджеров производственной сферы // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 11–18. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-11-18.

Original article

ESTABLISHING INTERDISCIPLINARY AND INTEGRATED LINKS OF ECOLOGICAL AND ECONOMIC CONTENT IN THE PROCESS OF TRAINING MANAGERS IN THE PRODUCTION SPHERE

Artem A. Salamatov^{1✉}, Darya S. Gordeeva²

¹ Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, salamatov79@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3070-9753

² Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, gordeeva.darya@mail.ru, ORCID: 0000-0003-1795-9990

Abstract. Ecological and economic training of production managers is in line with the humanistic principles of modernized professional education, the main postulate of which proclaims the need to invest in human capital and intelligence that create national well-being. Integrative ecological and economic training of production managers will be the key to overcoming the global economic crisis associated with the critical state of the environment. It is necessary to make every effort in the scientific, psychological and pedagogical spheres to improve traditional methods and introduce innovative technologies that are focused on the formation of ecological and economic readiness of a production manager for professional activity, a new type of ecological and economic orientation of a specialist's personality, whose management decisions set the vectors of further balanced ecological and economic development of a specific industrial region. In the system of professional education of production managers, integrative processes

play an important role, since they allow combining knowledge, skills from different scientific fields (areas), academic disciplines necessary for successful work in this position (for effective production management).

Keywords: integration, ecological and economic training of managers in the production sphere, ontological didactics, interdisciplinary elective courses

For citation: Salamatov AA, Gordeeva DS. Establishing interdisciplinary and integrated links of ecological and economic content in the process of training managers in the production sphere. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*. 2024;(4(28):11-18. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-11-18. (in Russ.).

Введение. Эколого-экономическая подготовленность менеджера производства к профессиональной деятельности понимается как интегративное качество личности, базирующееся на его мотивационно-ценностном природоохранном воззрении, эколого-экономической направленности, эколого-экономической культуре специалиста. Данная подготовленность позволяет менеджеру эффективно управлять производственными процессами с учётом экологической устойчивости и оптимального использования ресурсов, определять взаимосвязь между экономическими и экологическими факторами производственных процессов, находить оптимальные пути развития предприятия, где эти два аспекта сбалансированы; снизить влияние производства на окружающую среду, повысить эффективность и конкурентоспособность предприятия, что содействует его социально-экономической стабильности в долгосрочной перспективе.

Актуальность представленного исследования определяется противоречием между интенсивностью пополнения инновационного практического опыта решения эколого-экономических проблем в производственной сфере и возможностями его теоретико-методологического и учебно-дидактического обобщения, применения в системе непрерывного профессионального образования менеджеров производства. В качестве объекта исследования выступает профессиональная подготовка менеджеров производственной сферы. Выделение данной проблематики обусловлено следующими научно-историческими предпосылками:

1. Неоднородность развития социально-экономического пространства с постоянным нарастанием антропогенной нагрузки, связанной с беспрецедентным ростом мировой экономики.

2. Формирование нового порядка мировых хозяйственных связей, сопровождающиеся отсутствием не только отлаженного механизма сохранения, но и воспроизводства окружающей среды, способствует нарушению эколого-экономического равновесия функционирующей техносферы.

3. Доминирование в сознании государственных лидеров технократической позиции в отношении окружающей природной среды, неполное представление о движущих силах, отсутствие надежных планов и прогнозов будущего устойчивого развития общества.

4. Осознание динамики общественных изменений должно осуществляться с позиции трансдисциплинарных изысканий.

Государственным образовательным стандартом профессионального образования по специальности 38.04.02 — «Менеджмент» (уровень магистратуры) не предусмотрено овладение выпускником профессиональных компетенций, соответствующих эколого-экономической профессиональной управленческой деятельности. Анализ учебных планов позволяет сделать вывод о принципиальном дефиците интегративных эколого-экономических дисциплин на протяжении всего срока обучения.

Следует отметить, что для системы менеджмент-образования характерно различие между предметным содержанием ЗУН-стандартов и двумя системами педагогической обучающей реальности. Функционирование первой системы обусловлено «встраиванием» ЗУН как объекта, вызывающего изменения (предметность отбора содержания образования), тогда как непосредственно вторая система обеспечивает эффективность процесса встраивания (субъективность отбора).

Необходимым и достаточным условием эффективного формирования эколого-экономической подготовленности менеджера производственной сферы к профессиональной деятельности является обеспечение преемственности между значимыми дисциплинами и актуализация межпредметных связей на основе разработки междисциплинарных курсов. Так, для исследованной нами выборки обучающихся по направлению 38.03.02 — «Менеджмент» (направленность (профиль): Управление человеческими ресурсами) был разработан курс по выбору «Экология менеджмента».

Целью представленной статьи является оценка качества разработанного междисциплинарного

курса, а также определение степени удовлетворенности студентами-менеджерами предложенным инновационным образовательным продуктом.

Задачи вытекают из сформулированной цели:

1. Рассмотреть структуру учебного междисциплинарного курса «Экология менеджмента».
2. Представить результаты проведенного анкетирования у студентов-менеджеров.
3. Проанализировать степень удовлетворенности студентами предложенного курса.

Введение курса «Экология менеджмента» как узкоспециализированного курса экономической теории существенно актуализирует проблему реализации транспредметных связей в процессе непрерывной профессиональной подготовки менеджеров производства, ставит вопрос о новых компонентах содержания, ориентированных на «поддержку», обеспечение условий изучения менеджмента, экологии и экономики.

Методология исследования. Дисциплина «Экология менеджмента» разработана в соответствии с образовательной, развивающей и воспитывающей дидактическими функциями, и принципами обучения (коэволюции, интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания, принцип парадоксальности эколого-экономического мышления).

Принцип коэволюции [1]. С позиции синергетического подхода принцип коэволюции подразумевает интеграцию знаний, совмещение уровней эволюции, различных представлений о коэволюционных процессах, выраженных не только в науке, но и в искусстве, религии, философии и т. п. Данный принцип является методологическим фундаментом эколого-экономической подготовки менеджеров - специалистов, играющих ключевую роль в принятии управленческих решений регионального, национального и глобального характера, позволяющий решить специфическую образовательную задачу, продиктованную социокультурной динамикой, — осуществить переход человечества к устойчивому типу эколого-экономического развития через трансформацию образовательной среды в естественное социо-природное пространство.

Принцип интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования. Являясь интегративным фактором естественно-научного и гуманитарного знания, эколого-экономическая подготовка ориентируется на достижение объектив-

ной образовательной цели — функционированию в рамках единой культуры, не смотря на различия между науками о природе и науками о человеке [2].

Обращаясь к общенаучной основе представленного исследования, к принципам холистического подхода, который базируется на достижениях мировых гуманитарных изысканий и синергетического подхода, становление которого происходило в парадигме естествознания, необходимо отметить, что видимая противоречивость данного методологического синтеза раскрывается в полноте гармоничного сочетания объективного и субъективного, целостного и нелинейного, траекторного и вариативного, то есть своевременным объединением целей и ориентаций педагогического процесса.

Принцип парадоксальности эколого-экологического мышления. Парадоксальность мышления — это способность увидеть ситуацию с парадоксальной стороны. Данный принцип не приемлет сугубо рационального подхода к рассматриваемому явлению, призывая обучающегося задуматься над многоаспектностью проблемы, над ее постоянным развитием [3]. Образовательный процесс нацелен на формирование парадоксально-медитативного мышления у обучающегося, направленного на решение нададдитивных задач, нахождения путей выхода из создавшегося эколого-экономического кризиса современности, преодоление принципа асимметрии категориальных оппозиций, которые предполагают рассмотрение мира через призму неравновесных принципов, когда в каждом конкретном случае отдается предпочтение одной из двух парных асимметрических позиций.

Результаты исследования и их обсуждение. Курс «Экология менеджмента», являясь инновационным образовательным продуктом, нацелен на внедрение, поддержку и распространение профессиональной эколого-экономической менеджмент-культуры. Преподавание дисциплины будет способствовать глубокому укоренению представлений о естественно обусловленных параметрах как рамочных условиях развития, обязательных для учета во всех формах человеческой деятельности.

Методы *productive learning* являются инновационными и весьма популярными в практике зарубежной педагогики, тогда как в российской образовательной среде используются крайне редко. Однако, международный опыт доказывает

эффективность *productivlearning* по многим критериям, в том числе по критерию продуктивности учебной деятельности обучающихся и их заинтересованности в освоении учебных дисциплин [4, 5]. *Productivlearning* в процессе эколого-экономической подготовки менеджеров предполагает педагогическую работу разновременными циклами, завершающимися получением конкретного ожидаемого образовательного результата. Эффективность внедрения в учебный процесс *productivlearning* обеспечивается постоянным пополнением фонда оценочных средств, а также учетом текущего уровня знаний и умений студентов и слушателей. Например, для обучающегося, у которого выявлены серьезные пробелы в экологических знаниях, амплитуда комплекса заданий будет значительно шире, чем для обучающегося, у которого аналогичных пробелов не выявлено, что является весьма актуальным для трансдисциплинарного обучения.

С целью апробации данного метода было разработано учебно-методическое обеспечение курса «Экология менеджмента» (учебник и рабочая тетрадь-практикум). Учебник «Экология менеджмента» разрабатывался для обучающихся по программе магистратуры 38.04.03 Менед-

жмент: Управление человеческим капиталом. В данной системе в качестве цели обучения рассматривается развитие эколого-экономической направленности личности, способной использовать приобретаемые знания и профессиональный опыт для решения максимально широкого диапазона управленческих задач. Такую личность можно назвать профессионально грамотной, свободно ориентирующейся в динамично изменяющемся мире и функционирующей в соотношении своих профессиональных действий с общественными интересами, ожиданиями и ценностями.

Проблема оценки качества всегда связана как с комплексностью и множественностью параметров и характеристик качества любого объекта, так и с субъективной наполненностью оценок, выражаемых респондентами. Поэтому, для реализации целей и задач исследования было принято решение проанализировать степень удовлетворенности студентами предложенным инновационным образовательным продуктом.

После прохождения курса «Экология менеджмента» обучающимся была предложена анкета, позволяющая оценить качество представленной учебной дисциплины (табл. 1).

Таблица 1

Table 1

Анкета, составленная для студентов-менеджеров, с целью оценки степени удовлетворенности преподаваемой дисциплины «Экология менеджмента»

Вопрос / Утверждение	Варианты ответы	Предмет оценивания
1. Содержание курса было понятным	полностью согласен скорее согласен скорее не согласен не согласен	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»
2. Деление курса на тематические разделы было логичным и последовательным	полностью согласен скорее согласен скорее не согласен не согласен	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»
3. Оценка степени сложности курса по следующим параметрам: - сложность и объемность теоретического материала - сложность и объемность практических заданий - сложность и объемность творческих индивидуальных заданий - сложность и объемность научно-исследовательской проектной деятельности	чрезмерно высокая высокая средняя низкая крайне низкая чрезмерно высокая высокая средняя низкая крайне низкая чрезмерно высокая высокая средняя низкая крайне низкая чрезмерно высокая высокая средняя низкая крайне низкая	Восприятие студентом совокупной сложности курса (освоения теоретического материала и выполнения практических заданий, творческих научно-исследовательских проектов)

Вопрос / Утверждение	Варианты ответы	Предмет оценивания
4. Наиболее значимые образовательные цели	<ul style="list-style-type: none"> подготовка к будущей карьере получение специальных знаний саморазвитие и самосовершенствование развитие навыков эколого-экономических проблем понимание современных управленческих эколого-экономических концепций 	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»
5. Уровень собственной мотивации к учебе в рамках данного курса	<ul style="list-style-type: none"> желание в полном объеме овладеть учебной информацией нет другого выхода интересное актуальное научное направление полученные знания и навыки пригодятся в будущей профессиональной деятельности 	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»
6. Удовлетворенность результатами курса	<ul style="list-style-type: none"> полностью удовлетворен частично удовлетворен затрудняюсь ответить не удовлетворен 	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»
7. Соответствие результатов курса с ожиданиями	<ul style="list-style-type: none"> полностью соответствует частично соответствует затрудняюсь ответить затрудняюсь ответить 	Восприятие студентом содержания курса «Экология менеджмента»

Выборка состояла из 324 студентов, обучающихся в магистратуре: 38.04.02 Менеджмент: Управление человеческим капиталом, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; 38.04.02 Менеджмент: Управление человеческими ресурсами в сфере образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

Далее обратимся к анализу полученных ответов студентов. Рекомендации выделены в тексте курсивом.

На рис. 1 представлено мнение студентов-магистрантов в отношении восприятия содержания курса «Экология менеджмента».

Как видно из представленных данных, наблюдается положительная динамика степени удовлетворенности содержанием курса, что свидетельствует о достаточно высоком уровне «интересности» и необходимости получаемого материала.



Рис. 1. Оценка студентами-магистрантами содержания курса «Экология менеджмента»
Fig. 1. Evaluation of the content of the course «Ecology of Management» by master's students

Согласно рис. 2, последовательностью и логичностью деления курса на тематические разделы остались удовлетворены 75 % опрошенных магистрантов.

Далее обратимся к оценке сложности и объемности теоретического и практического материала, а также оценке удовлетворенности студентами творческими и научно-исследовательскими задачами, которые были перед ними поставлены в процессе изучения курса «Экономика менеджмента».

Чрезмерно высокой сложностью теоретического материала показалась для 44 % опрошенных, что о необходимости внесения корректировок при подаче учебного материала студентам, а, возможно, и использовании активных педагогических методов, позволяющих в некотором плане «облегчить» понимание и усвояемость сложного материала.

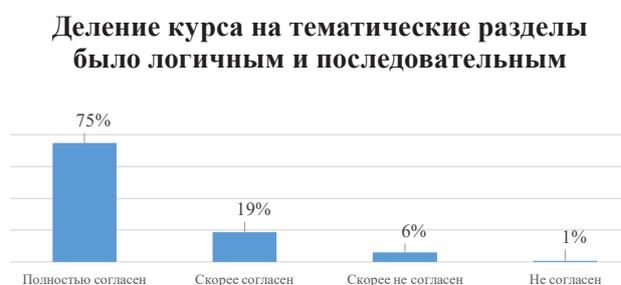


Рис. 2. Оценка студентами-магистрантами логичности и последовательности представления тематических разделов курса «Экология менеджмента»
Fig. 2. Assessment by master's students of the logic and consistency of presentation of thematic sections of the course «Ecology of Management»

Сложность и объемность теоретического материала

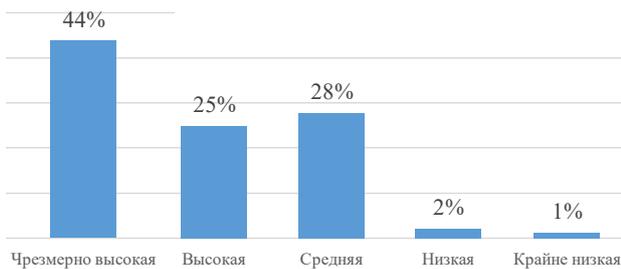


Рис. 3. Оценка студентами-магистрантами сложности и объемности теоретического материала курса «Экология менеджмента»
Fig. 3. Assessment by master's students of the complexity and volume of theoretical material in the course «Ecology of Management»

Сложность и объемность практического материала оценивается студентами также как высокая (65 %). Также, это может свидетельствовать о необходимости корректировки рабочей программы (упрощение теоретического материала или снижение объема практических заданий).

Экология менеджмента — качественно новый, но закономерный этап в развитии управленческой мысли, ориентированный на принцип создания равных возможностей для развития социально-экономической (организация) и природной систем. Исследование поведения организаций, используя интегрированные эколого-экономические подходы, разработка системы показателей, регламентирующих величину внешних нагрузок (угроз) по условиям толерантности эколого-экономических систем, построение адекватной экономико-математической модели стратегического реагирования организации на эколого-экономические угрозы безопасного функционирования, а также построение модели выпускника-менед-

Сложность и объемность практического материала

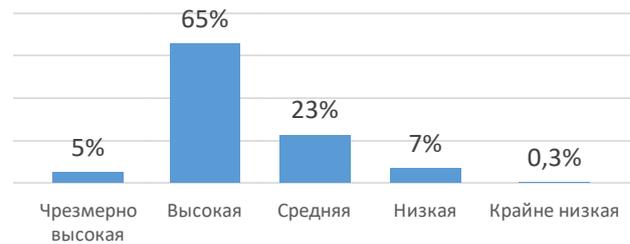


Рис. 4. Оценка студентами-магистрантами сложности и объемности практического материала курса «Экология менеджмента»
Fig. 4. Assessment by master's students of the complexity and volume of practical material in the course «Ecology of Management»

жера, готового реализовывать не декларируемые, а фактические цели управленческой деятельности, безусловно, придадут целенаправленность и конкретность изысканиям в обозначенной проблемной области.

Применить полученные теоретические знания, продиктованные сложнейшим междисциплинарным синтезом экологии, менеджмента и экономики на практике, безусловно, является непростой задачей (рис. 4).

Далее на рис. 5 представлены ответы, свидетельствующие о степени осмысленности студентами образовательными целями курса. Как видно из диаграммы, выбор студентов приурочен к развитию навыков решения эколого-экономических проблем в процессе управленческой деятельности (44 %), получение специальных знаний (23 %), подготовка к будущей карьере (15 %).

На рис. 6 зафиксирована степень удовлетворенности результатами своего обучения, где 81 % студентов высказали полную удовлетворенность,

Наиболее значимые образовательные цели курса

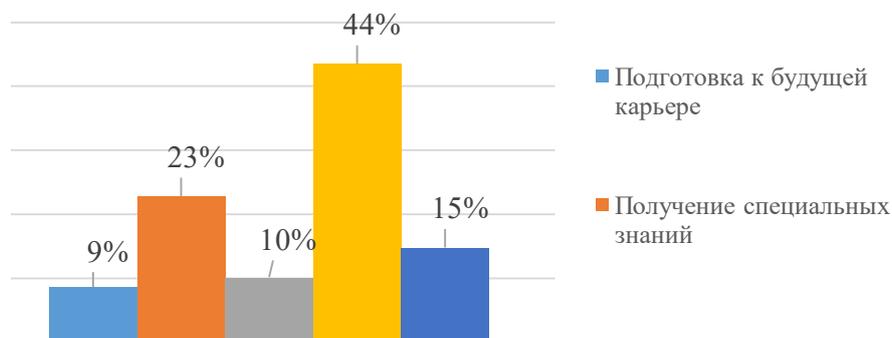


Рис. 5. Наиболее значимые для студентов образовательные цели при изучении дисциплины «Экология менеджмента»

Fig. 5. The most significant educational goals for students when studying the discipline «Ecology of Management»

а 15 % — частичную. Приоритетным в этом блоке является ответ на вопрос об уровне мотивации, поскольку посещаемость может быть невысокой в силу объективных обстоятельств (например, студент работает).

По нашему мнению, такой результат является весьма успешным и показательным.

Результаты представленного анкетирования, проведенного со студентами-менеджерами, позволяет познакомиться с рекомендациями и подвести отдельные выводы, внести коррективы в рабочую программу междисциплинарного курса «Экология менеджмента».

Заключение

1. Необходимым и достаточным условием эффективного формирования эколого-экономической подготовленности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности является обеспечение преемственности между значимыми дисциплинами и актуализация межпредметных связей на основе разработки междисциплинарных курсов. Так, для исследованной выборки обучающихся по направлению 38.03.02 – «Менеджмент» направленность (профиль): Управление человеческими ресурсами таким курсом является «Экология менеджмента». Курс «Экология менеджмента» разработан и реализуется для направления подготовки 38.04.03 Менеджмент (магистратура) на втором курсе обучения.



Рис. 6. Удовлетворенность студентов результатами при изучении дисциплины «Экология менеджмента»
Fig. 6. Students' satisfaction with the results of studying the discipline «Ecology of Management»

2. Проблема оценки качества всегда связана как с комплексностью и множественностью параметров и характеристик качества любого объекта, так и с субъективной наполненностью оценок, выражаемых респондентами. Поэтому, для реализации целей и задач исследования было принято решение проанализировать степень удовлетворенности студентами предложенным инновационным образовательным продуктом.

3. Результаты представленного анкетирования, проведенного со студентами-менеджерами позволяет познакомиться с рекомендациями и подвести отдельные выводы, внести коррективы в рабочую программу.

Список источников

1. Айзатов Ф. А. Российская стратегия устойчивого развития: региональная экологическая политика // Открытое общество и устойчивое развитие: местные проблемы и решения : труды Первого междунар. симпозиума. Зеленоград, Москва, 2000. Вып. 3. С. 142–154.
2. Гульянц С. М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 40–52.
3. Дмитриев С. В. Онтодидактика в контексте антропных принципов профессионального образования // Вестник института образования человека. 2016. № 2. С. 11–21.
4. Моисеева Л. В., Барсанова М. В. Принцип коэволюции в образовании для устойчивого развития // Ноосферное образование в евразийском пространстве. 2017. Т. 7. С. 93–121.
5. Щедровицкий П. Г. С чем войдем в XXI век? // Народное образование. 1992. № 5–6. С. 68–73.

References

1. Ayzyatov FA. Russian strategy for sustainable development: regional environmental policy. Otkrytoye obshchestvo i ustoychivoye razvitiye: mestnyye problemy i resheniya: [Open society and sustainable development: local problems and solutions] : proceedings of the First international. Symposium. Zelenograd, Moscow, 2000; (3):142-154 (In Russ.).
2. Gulyants SM. The essence of the personality-oriented approach in teaching from the point of view of modern educational concepts. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University]. 2009;(2):40-52 (In Russ.).

3. Dmitriev SV. Ontodidactics in the context of anthropic principles of professional education. *Vestnik instituta obrazovaniya cheloveka* [Bulletin of the Institute of Human Education]. 2016;(2):11-21 (In Russ.).
4. Moiseeva LV, Barsanova MV. The principle of co-evolution in education for sustainable development. *Noosfernoye obrazovaniye v yevraziyskom prostranstve* [Noospheric education in the Eurasian space]. 2017;7:93-121 (In Russ.).
5. Shchedrovitsky PG. With what will we enter the 21st century? *Narodnoye obrazovaniye* [Public education]. 1992;(5-6):68-73 (In Russ.).

Информация об авторах

А. А. Саламатов — доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой экономической теории и регионального развития.

Д. С. Гордеева — кандидат педагогических наук, доцент, заместитель декана по научной работе экономического факультета.

Information about the authors

A. A. Salamatov — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs head of department of Economic Theory and Regional Development.

D. S. Gordeeva — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of Economics.

*Статья поступила в редакцию 29.11.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 29.11.2024; accepted for
publication 16.12.2024.*

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.

Обзорная статья

УДК 37.013

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27

КАТЕГОРИЯ ЦИФРОВОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ И ПРОБЛЕМЫ ЕЕ ОСМЫСЛЕНИЯ

Светлана Александровна Курносова^{1✉}, Андрей Валентинович Константинов²

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, ksa0308@mail.ru, ORCID: 0000-0002-1458-6597.

²Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия; Белгородский государственный университет, Белгород, Россия, ak@hardrestart.ru, ORCID: 0009-0008-6279-4041

Аннотация. В статье раскрывается сущность категории цифровой самоидентичности в контексте педагогической науки. Проведён анализ эволюции понятия идентичности, её трансформации под влиянием цифровизации, а также взаимосвязи цифровой самоидентичности с процессами профессиональной подготовки педагогов. Определены основные теоретические и методологические вызовы, связанные с осмыслением и практическим применением данной категории. Выявлены перспективы интеграции цифровой самоидентичности в образовательные программы и предложены направления для дальнейших исследований, направленных на адаптацию педагогической науки к вызовам цифровой трансформации образования. Статья подчёркивает необходимость создания комплексного подхода к изучению цифровой самоидентичности, её методологическому обоснованию и внедрению в практическую подготовку педагогических кадров.

Ключевые слова: цифровая самоидентичность, цифровая идентичность, профессиональная подготовка, цифровая трансформация образования, образовательная экосистема, цифровые компетенции

Для цитирования: Курносова С. А., Константинов А. В. Категория цифровой самоидентичности в педагогике и проблемы ее осмысления // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 19–27. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27.

Original article

THE CATEGORY OF DIGITAL SELF-IDENTITY IN PEDAGOGY AND THE CHALLENGES OF ITS CONCEPTUALIZATION

Svetlana A. Kurnosova^{1✉}, Andrey V. Konstantinov²

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, ksa0308@mail.ru

²Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia; Belgorod State University, Belgorod, Russia, ak@hardrestart.ru, ORCID: 0009-0008-6279-4041

Abstract. The article explores the essence of the category of digital self-identity within the context of pedagogical science. It examines the evolution of the concept of identity, its transformation under the influence of digitalization, and the connection between digital self-identity and the processes of professional teacher training. The study identifies key theoretical and methodological challenges related to the conceptualization and practical application of this category. It highlights the prospects for integrating digital self-identity into educational programs and suggests directions for future research aimed at adapting pedagogical science to the challenges of digital transformation in education. The article emphasizes the need for a comprehensive approach to studying digital self-identity, its methodological justification, and its integration into the practical training of educators.

Keywords: digital self-identity, digital identity, professional training, digital transformation in education, educational ecosystem, digital competencies

For citation: Kurnosova SA, Konstantinov AV. The Challenges of Conceptualizing the Category of Digital Self-Identity in Pedagogy. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare.* 2024;(4(28):19-27. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-19-27. (in Russ.).

Введение

В условиях цифровой трансформации общества и образования понятие цифровой самоидентичности приобретает ключевое значение для анализа изменений в профессиональной и образовательной среде. Современная образовательная экосистема, интегрирующая традиционные и цифровые компоненты, требует переосмысления не только роли педагога, но и механизмов формирования цифровой самоидентичности как важного аспекта профессионального становления, осознания своей профессиональной роли в цифровой среде.

Как отмечают исследователи, цифровая самоидентичность представляет собой интегративную категорию, включающую осознание своей роли и места в цифровом пространстве [11]. Она, являясь составной частью общей самоидентичности личности, представляет собой важный компонент профессионального становления педагога, влияя на его готовность к деятельности в условиях цифровизации образования.

Однако в педагогической науке категория цифровой самоидентичности остаётся недостаточно разработанной в настоящее время. Как подчёркивается в научной литературе, её развитие сопряжено с рядом теоретических и практических противоречий, что требует более глубокого концептуального анализа [13]. Отсутствие единого подхода к теоретическому осмыслению и методологическому обоснованию данной категории затрудняет её интеграцию в образовательные исследования и практическую подготовку педагогов. Существующие работы, посвящённые цифровой идентичности и самоидентичности, демонстрируют фрагментарность представлений о сущности и структуре феномена, что, в свою очередь, подчёркивает необходимость комплексного изучения концептуальных основ и методологических подходов к цифровой самоидентичности, включая её роль в образовательной экосистеме вуза [16].

В рамках данного исследования особое внимание уделялось выбору научных источников, отвечающих критериям актуальности, научной значимости и соответствия теме статьи. Анализ публикаций, касающихся формирования профессиональной идентичности в условиях цифровизации, педагогических стратегий и влияния цифровых компетенций на профессиональное становление, выявил ключевые аспекты изучаемого феномена. В частности, исследования показывают, что

цифровая среда способствует как усилению адаптации личности, так и созданию новых вызовов для формирования идентичности [3].

Проведённый анализ позволил определить ключевые тенденции и подходы к изучению цифровой самоидентичности, а также обозначить направления для дальнейших исследований. Эти данные легли в основу формулировки выводов и рекомендаций по интеграции данной категории в систему профессионального образования. Как отмечается в изученных работах, проблемы, связанные с цифровой самоидентичностью, требуют разработки новых теоретических и методологических решений, способствующих её интеграции в педагогическую практику [9].

Целью данной статьи является анализ и обобщение существующих подходов к осмыслению категории цифровой самоидентичности в педагогической науке. Особое внимание уделяется теоретической дифференциации понятий, выявлению противоречий в их интерпретации, а также рассмотрению перспектив интеграции данной категории в образовательную практику.

Исследовательский интерес авторов обусловлен их практическим опытом в разработке и применении цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. В рамках прикладных проектов реализуются инициативы, направленные на адаптацию образовательных технологий к потребностям цифровой эпохи, создание персонализированных подходов к обучению и разработку инструментов для формирования цифровой самоидентичности. Эти проекты способствуют не только практическому внедрению инноваций в образовательный процесс, но и формируют основу для дальнейших теоретических и эмпирических исследований в данной области.

В дальнейшем планируется углубленное изучение влияния цифровой среды на профессиональную подготовку педагогов, разработка диагностических инструментов и образовательных методик, которые позволят эффективно интегрировать категорию цифровой идентичности и самоидентичности в систему профессионального образования.

Методы исследования

В рамках исследования были применены методы, направленные на систематизацию знаний о категории цифровой самоидентичности, её теоретическом обосновании и перспективах практического применения в образовательной

среде. Основной задачей стало проведение анализа подходов к изучению феномена цифровой самоидентичности, выявление её ключевых характеристик и проблемных аспектов, а также разработка рекомендаций для её интеграции в образовательную экосистему вуза.

Для достижения поставленных целей использовались следующие методы:

1. Проведён всесторонний анализ отечественных и зарубежных научных публикаций, посвящённых феномену цифровой самоидентичности и её роли в образовательном процессе. Особое внимание уделялось источникам, исследующим вопросы формирования идентичности в цифровой среде, влияния технологий на профессиональную подготовку педагогов, а также социально-психологические аспекты самоидентификации в условиях цифровизации.

2. На основе изученной литературы выполнена систематизация теоретических подходов и методологических решений, направленных на формирование цифровой самоидентичности. Данные были классифицированы по таким критериям, как теоретические основы, педагогические цели, этапы формирования и ожидаемые результаты.

3. Проведена оценка существующих теоретических концепций и практических моделей в области цифровой самоидентичности, выявлены их сильные, слабые стороны и противоречия в подходах различных авторов.

Проведённый анализ позволил обобщить доступные данные о состоянии теоретического осмысления цифровой самоидентичности, подтвердить её актуальность и подчеркнуть значимость для современного профессионального образования. Выявлены ключевые аспекты, требующие дальнейшего изучения, включая разработку систематизированного подхода к изучению цифровой самоидентичности, уточнение методологических основ её формирования и интеграцию концепции в образовательные практики подготовки педагогов.

При выборе источников основное внимание уделялось их актуальности, научной значимости и соответствию теме исследования. Анализировались работы, касающиеся формирования профессиональной идентичности в условиях цифровизации, разработки педагогических стратегий, а также влияния цифровых компетенций на профессиональное становление будущих педагогов. Проведённая работа обеспечила основу для фор-

мулировки выводов и рекомендаций, направленных на интеграцию категории цифровой самоидентичности в систему профессионального образования.

Теоретическое понимание категории цифровой самоидентичности. Историческая ретроспектива подходов и современные аспекты

Понятие идентичности имеет глубокие философские, психологические и социологические корни, восходящие к античной философии. Ещё в «Диалогах» Платона понятие «самопознание» рассматривалось как центральное для понимания человеческого существования, связывая личность с её внутренней сущностью и её проявлениями в окружающем мире. Это был ранний шаг к осмыслению идентичности как философской категории [8].

С переходом в эпоху Нового времени И. Кант в «Критике чистого разума» развил концепцию автономного субъекта, акцентируя внимание на способности человека к рефлексии и самопознанию. Эти идеи стали основой для дальнейшего осмысления идентичности, включая её профессиональные и социальные аспекты [4].

В XX веке Эрик Хомбургер Эрикссон внёс значительный вклад в развитие понятия идентичности, определяя её как осознание личностью своей самобытности и уникальности. Он разработал концепцию кризисов идентичности, которые возникают на различных стадиях жизненного цикла, подчёркивая роль социальной среды в формировании личности. Его идеи остаются ключевыми для понимания процессов формирования как личной, так и профессиональной идентичности [17].

Однако категория идентичности оставалась широкой, включающей множество аспектов: личная, социальная, культурная, профессиональная идентичности. Этот этап развития понятийной базы заложил основу для выделения отдельных её форм, включая самоидентичность, которая стала фокусом современных исследований в контексте цифровизации [10]. Самоидентичность, в отличие от идентичности, акцентируется на внутренних аспектах осознания себя. Она фокусируется на способности личности к рефлексии и установлению границ между «Я» и окружающим миром. Это понятие восходит к работам Дж. Мида, который рассматривал «самость» как результат социального взаимодействия. Дальнейшее развитие концепции самоидентичности связано с идеями З. Фрейда и К. Роджерса, подчёркивавших

значимость внутреннего диалога и его роль в формировании целостного образа «Я» [13].

В педагогике категория самоидентичности получила развитие как ключевой компонент личностно-ориентированного подхода. Л. С. Выготский и А. Н. Леонтьев подчёркивали, что процесс формирования самоидентичности связан с культурным и социальным контекстом, в котором развивается личность. Особую актуальность приобретает понимание самоидентичности в условиях цифровизации образовательной среды, где технологические аспекты оказывают существенное влияние на формирование личности [9]. С распространением цифровых технологий понятие идентичности претерпело значительные изменения. Появление цифрового пространства как среды взаимодействия и самореализации личности привело к выделению нового уровня идентичности — цифровой. Работы М. Кастельса и Ш. Тёркла сыграли ключевую роль в понимании цифровой идентичности, подчёркивая её многослойность и влияние сетевых взаимодействий [5].

Ш. Тёркл отмечала, что интернет создаёт уникальные возможности для экспериментов с идентичностью, позволяя личности создавать и трансформировать себя через цифровую репрезентацию. Это явление тесно связано с концепцией цифровой самоидентичности, где акцент сделан на процессах самопрезентации, управления собственной репутацией и адаптации к цифровой среде [12]. Как отмечают исследователи, цифровая самоидентичность представляет собой динамическую конструкцию, интегрирующую внутренние и внешние аспекты идентификации [11].

В педагогической науке категория цифровой самоидентичности рассматривается как часть профессиональной подготовки будущих педагогов. Цифровая самоидентичность включает осознание личностью своего места в образовательной экосистеме, развитие цифровых компетенций и способность критически воспринимать информацию. Л. С. Выготский подчеркивал значимость инструментального контекста в развитии высших психических функций, что актуально для формирования цифровой самоидентичности в условиях цифровой трансформации [16].

Цифровая идентичность представляет собой совокупность характеристик, которые человек проявляет в цифровом пространстве: профили в социальных сетях, цифровые следы и профессиональные достижения. В отличие от этого, циф-

ровая самоидентичность выходит за рамки репрезентации, включая процессы осознания себя как субъекта цифрового взаимодействия, рефлексии над своим поведением и установления границ в сетевом взаимодействии [3].

Таким образом, цифровая самоидентичность интегрирует внутренние аспекты самоосознания и внешние проявления цифровой идентичности, что делает её уникальной категорией, особенно в педагогической науке. Этот феномен требует дальнейшего осмысления и уточнения, чтобы стать частью образовательного процесса [9].

Междисциплинарные подходы к изучению цифровой самоидентичности: философский, психологический и педагогический аспекты. Философский подход к изучению цифровой самоидентичности основывается на осмыслении взаимодействия человека и технологии. В работах М. Хайдеггера и Ж. Бодрийяра исследуется виртуализация реальности и её влияние на личность. Хотя эти исследования не касались цифровой идентичности напрямую, они заложили фундамент для анализа изменений, происходящих с «Я» человека в условиях цифровой среды. М. Хайдеггер рассматривал технологию как средство, которое одновременно раскрывает и ограничивает человеческое бытие, что применимо и к процессу формирования цифровой идентичности [14]. М. Кастельс в рамках своей теории сетевого общества подчёркивал, что цифровая идентичность формируется не только через выбор человека, но и под влиянием сетевых взаимодействий. Он утверждал, что информационные технологии изменили динамику социального взаимодействия, поставив на первый план сетевые структуры, в которых идентичность становится гибким и адаптивным феноменом [5]. Современная философия рассматривает цифровую самоидентичность как новую форму осмысления себя, формирующуюся под влиянием доминирующих технологий и цифровых пространств.

В психологии цифровая самоидентичность исследуется через призму самопрезентации, взаимодействия и адаптации к новым условиям. Ш. Тёркл в своих работах подчёркивает, что цифровая среда предоставляет уникальные возможности для экспериментов с идентичностью. Она утверждает: «Цифровое пространство создаёт возможность для личности формировать и пересматривать своё «Я», расширяя традиционные границы самопрезентации» [12]. Современные исследования

когнитивной психологии, например работы С. Туроу и Д. Бойда, подчеркивают, что цифровая самоидентичность развивается через постоянное взаимодействие личности с цифровыми технологиями. Управление собственной цифровой репутацией становится неотъемлемой частью самоидентификации, где важную роль играют процессы рефлексии и осознания. Эти аспекты особенно значимы для студентов, которые находятся в процессе формирования профессиональной идентичности в цифровой среде [2].

В педагогике цифровая самоидентичность рассматривается как ключевой элемент профессиональной подготовки будущих педагогов. В условиях цифровой трансформации образования будущие педагоги должны развивать цифровые компетенции, осознавать свою роль в образовательной экосистеме и адаптироваться к изменениям. Это включает понимание этики цифрового взаимодействия, способность к управлению информационными потоками и освоению инновационных технологий [9]. В этом контексте исследование профессиональных траекторий развития педагогической субъектности имеет непосредственное отношение к цифровой самоидентичности. Самоидентичность, особенно в цифровую эпоху, включает осознание личностью своей профессиональной роли, траекторий развития и способов реализации в образовательной среде. Это подчеркивает важность создания условий для формирования профессиональной субъектности, которая интегрирует цифровые и профессиональные аспекты идентичности [15].

Л. С. Выготский подчеркивал, что социальное окружение и используемые инструменты играют решающую роль в формировании высших психических функций. Его утверждение, что «любая функция в культурном развитии ребёнка появляется на сцену дважды: сперва на социальном уровне, затем на индивидуальном», актуально и в контексте цифровой эпохи, где образовательные процессы проходят в гибридной среде. Цифровая самоидентичность будущих педагогов формируется, в том числе, и через участие в цифровых образовательных процессах и использовании интерактивных технологий, что делает их активными участниками образовательной экосистемы [16].

Несмотря на активное развитие исследований, категория цифровой самоидентичности остаётся недостаточно разработанной. Одной из ключевых проблем является фрагментарность подходов к её

изучению: философия акцентирует внимание на глобальных изменениях, психология — на индивидуальных аспектах, педагогика — на профессиональной реализации. Этот разрыв затрудняет разработку целостной концепции цифровой самоидентичности [10].

Ещё одним вызовом является необходимость учитывать контекст цифровой образовательной экосистемы. Цифровая самоидентичность должна рассматриваться не только как результат взаимодействия с цифровой средой, но и как активный процесс, в котором педагогические условия играют решающую роль. Цифровая образовательная экосистема формирует уникальные условия, в которых процесс самоидентичности переходит в активную фазу благодаря взаимодействию с цифровыми технологиями и педагогическими подходами. Вместе с тем, самоидентичность не является статичным результатом адаптации к цифровой среде; напротив, она представляет собой динамичный процесс, формируемый через целенаправленные педагогические стратегии и методологические решения [3].

Текущий и многослойный характер цифровой самоидентичности требует переосмысления образовательных подходов. Современные технологии, такие как искусственный интеллект, адаптивные платформы и виртуальная реальность, не только обеспечивают персонализацию образовательного опыта, но и стимулируют рефлексию, углубляя осознание своей роли в цифровом пространстве [6].

Особую роль в этом процессе играет рефлексия, которая выступает инструментом для анализа цифровых следов, управления своей цифровой репутацией и осознания личных ценностей. Использование педагогических технологий, ориентированных на развитие рефлексивных способностей, позволяет интегрировать эти аспекты в образовательный процесс, обеспечивая гармоничное включение личности в цифровую образовательную среду [7].

Методологические и теоретические вызовы изучения цифровой самоидентичности в педагогической науке. Категория цифровой самоидентичности в педагогической науке остаётся недостаточно теоретически и методологически разработанной. Несмотря на значительное внимание к вопросам цифровой идентичности в философии, психологии и социологии, педагогическая наука только начинает интегрировать эти концепции в свои исследования. Концепт цифровой иден-

тичности часто рассматривается исключительно в контексте цифровых компетенций, что упрощает его сущностное содержание и сужает исследовательское поле [1].

Основные аспекты недостаточной разработанности:

1. В педагогической литературе цифровая самоидентичность часто смешивается с другими категориями, такими как цифровая компетентность, цифровая идентичность и профессиональная самоидентичность. Как подчёркивается в работах исследователей, это приводит к недостаточной точности при формировании концептуальной базы, что затрудняет разработку прикладных методик [3].

2. Исследования преимущественно сосредоточены на общих аспектах цифровизации образовательной среды, без акцента на самоидентичность как педагогическую категорию. Например, исследователями указывается, что большинство исследований ограничиваются изучением внешних проявлений цифровой идентичности, таких как профили пользователей, что не даёт возможности осветить внутренние процессы самоосознания [13].

3. В существующих исследованиях наблюдается нехватка инструментов для диагностики и оценки цифровой самоидентичности, что затрудняет её исследование в контексте профессиональной подготовки педагогов. Исследователи указывают на необходимость разработки новых подходов, включающих сочетание когнитивных, социокультурных и технологических аспектов [16].

Сложившаяся ситуация подчеркивает необходимость дальнейшей работы над концептуализацией цифровой самоидентичности, чтобы обеспечить её интеграцию в педагогическую теорию и практику.

Одной из центральных проблем является разграничение понятий цифровой идентичности и цифровой самоидентичности. Хотя оба термина связаны с деятельностью в цифровом пространстве, они имеют принципиально разные акценты. Цифровая идентичность отражает преимущественно внешние атрибуты личности, такие как профили в социальных сетях и цифровые следы, в то время как цифровая самоидентичность включает процессы саморефлексии и внутреннего осознания личности в цифровой среде [10]. Цифровая идентичность, чаще всего, рассматривается

как совокупность внешних характеристик личности в цифровой среде: профили в социальных сетях, комментарии, цифровые следы. Это позволяет акцентировать внимание на результатах взаимодействия человека с цифровой средой [9]. Цифровая самоидентичность — включает внутренние процессы осознания человеком своего места в цифровом мире. Это рефлексивный процесс, включающий критическое осмысление своего опыта, выбор ценностей и целей в цифровой среде. Как подчёркивает Ш. Тёркл, цифровая самоидентичность — это процесс, в котором личность осознаёт себя через диалог с цифровой средой, а не только через создание внешнего образа [12].

Эти два понятия нередко взаимозаменяются в педагогической литературе, что приводит к возникновению терминологических неточностей и размытию границ их теоретического содержания. Такое смешение затрудняет проведение дифференцированных исследований и разработку методологически обоснованных подходов, направленных на интеграцию цифровой самоидентичности в образовательные процессы.

Выводы. Цифровая самоидентичность является актуальным и сложным научным феноменом, объединяющим теоретические и прикладные аспекты, которые требуют комплексного подхода. На сегодняшний день основными вызовами остаются отсутствие единой концептуальной базы, нечеткое разграничение понятий «цифровая идентичность» и «цифровая самоидентичность», а также слабая методологическая проработка диагностических и образовательных инструментов. Разработка теоретической базы, которая разграничивает внешние (цифровая идентичность) и внутренние аспекты (цифровая самоидентичность), является приоритетной задачей. Интеграция образовательных модулей, ориентированных на развитие цифровых компетенций, рефлексивных способностей и критического мышления, может способствовать формированию устойчивой цифровой самоидентичности у будущих педагогов. Такие подходы особенно актуальны в условиях быстро меняющейся цифровой образовательной среды.

На наш взгляд, цифровая самоидентичность требует дальнейшего изучения её роли в образовательных процессах. Одним из ключевых направлений исследований является разработка комплексной модели формирования цифровой самоидентичности, которая позволит систематизировать и интегрировать основные теоретические

и прикладные аспекты данного явления. Не менее важным является изучение взаимосвязи цифровой самоидентичности с профессиональной эффективностью педагогов, что поможет определить, каким образом цифровая идентичность влияет на их профессиональное развитие, педагогическую деятельность и взаимодействие с обучающимися. Кроме того, особое внимание должно быть уделено созданию образовательных стратегий, направленных на гармоничную интеграцию личности в цифровую образовательную среду, обеспечивая при этом баланс между адаптацией к новым технологиям и сохранением индивидуальности педагога.

Заключение. В рамках проведённого исследования были рассмотрены теоретические основы категории цифровой самоидентичности, её связь с концепциями идентичности и самоидентичности, а также выявлены основные проблемы и перспективы её осмысления в педагогической науке. Анализ показал, что цифровая самоидентичность находится на этапе концептуального становления и требует дальнейшего теоретического и методологического развития.

Выявлено, что в педагогической литературе часто наблюдается терминологическая путаница между понятиями цифровой идентичности и цифровой самоидентичности. Эти категории имеют схожие черты, но различаются по акцентам: первая описывает внешние проявления личности в цифровой среде, тогда как вторая связана с внутренними процессами рефлексии и самосознания. Это подчёркивает необходимость разработки более точной дефиниции цифровой самоидентичности и определения её места в образовательной науке.

Проблема усугубляется ограниченной эмпирической базой и отсутствием систематизированных подходов к интеграции категории цифровой самоидентичности в образовательные практики. С учётом актуальности цифровой трансформации, исследование этой категории является перспективным направлением, особенно в контексте подготовки педагогов к работе в цифровой образовательной среде.

Дальнейшее изучение цифровой самоидентичности может включать:

1. Разработку методологических основ.
2. Фокус на целевой аудитории молодых педагогов.
3. Практическую реализацию.

Фокус на молодых педагогах обусловлен несколькими факторами. Во-первых, эта категория сталкивается с максимальными трудностями в процессе адаптации к цифровой образовательной среде, поскольку она сочетает высокие ожидания общества с недостаточным практическим опытом. Во-вторых, успешная интеграция цифровой самоидентичности в их профессиональную деятельность может стать основой для более глубокого понимания цифровой культуры в образовательных учреждениях.

Исследования в этой области могут не только углубить теоретическое осмысление категории, но и предложить практические решения для её внедрения в образовательные процессы.

Таким образом, продолжение исследований цифровой самоидентичности может способствовать подготовке педагогов, которые будут эффективно работать в условиях цифровой трансформации образования.

Список источников

1. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // Образование и наука, 2020. Т. 22, № 1. С. 84–112.
2. Бойд Д. Социальные сети как механизм формирования идентичности. М.: Альпина Паблишер, 2014.
3. Иванов А. А., Сидорова Н. В. Проблемы цифровой идентичности современной молодёжи // Наука и образование. 2023. № 2. С. 45–53.
4. Кант И. Критика чистого разума. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
6. Конева А. В. «Цифровая идентичность»: процессы идентификации и репрезентации в сетевой коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2018. № 1. С. 50–59.
7. Пеннер Р. В. Цифровая идентичность: теория и методология // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2024. Т. 48. № 2. С. 98–113.
8. Платон. Диалоги. М.: Наука, 1993. 501 с.

9. Пфетцер А. А. Цифровая образовательная среда как новое пространство становления профессиональной идентичности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2021. Т. 23. № 4. С. 985–994.
10. Соловьева Л. Н. Цифровая идентичность как новый вид идентичности человека информационной эпохи // Философия и культура. 2018. № 12. С. 137–141.
11. Слюсарев В. В., Хусяинов Т. М. «Цифровой эксгибиционизм»: самоидентификация личности в условиях информационного общества // Философия. Социология. Право. 2019. Т. 44, № 3. С. 434–443.
12. Тёркл Ш. Сеть как место формирования идентичности. Нью-Йорк: Basic Books, 2011. 384 с.
13. Тульчинский Г. Л. Проблемы цифровой идентичности современной молодёжи // Вестник психологии и педагогики. 2020. № 3. С. 35–42.
14. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 213–253.
15. Шварева Л. В., Алёшина Е. Ю., Шибанова Е. А. Построение профессиональных траекторий развития педагогической субъектности в образовательной среде вуза // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 1. С. 24.
16. Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>
17. Erikson E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: W.W. Norton & Company, 1968. 336 p.

References

1. Belyakova EG, Zakharova IG. Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science]. 2020;22 (1): 84-112. (In Russ.).
2. Boyd D. Sotsial'nyye seti kak mekhanizm formirovaniya identichnosti [Social networks as a mechanism for identity formation]. Moscow: Alpina Publisher, 2014. (In Russ.).
3. Ivanov AA, Sidorova NV. Problems of digital identity of modern youth. *Nauka i obrazovaniye* [Science and education]. 2023;(2):45-53. (In Russ.).
4. Kant I. Kritika chistogo razuma [Critique of Pure Reason]. Moscow: Mysl, 1964. (In Russ.).
5. Castells M. Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura [Information Age: Economy, Society and Culture]. Moscow: HSE, 2000. (In Russ.).
6. Koneva AV. «Digital Identity»: Processes of Identification and Representation in Network Communication. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy]. 2018;(1):50-59. (In Russ.).
7. Penner RV. Digital identity: theory and methodology. *Vestnik Moskovskogo universiteta* [Bulletin of Moscow University. Series 7: Philosophy]. 2024;48(2):98-113. (In Russ.).
8. Platon. Dialogi [Dialogues] Moscow: Nauka, 1993. (In Russ.).
9. Pfetzer AA. Digital educational environment as a new space for the formation of professional identity. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kemerovo State University]. 2021;23(4):985-994. (In Russ.).
10. Solovieva LN. Digital identity as a new type of identity of a person in the information age. *Filosofiya i kul'tura* [Philosophy and Culture]. 2018;(12)137-141. (In Russ.).
11. Slyusarev VV, Khusyainov TM. «Digital Exhibitionism»: Self-Identification of an Individual in the Information Society. *Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo* [Philosophy. Sociology. Law.]. 2019;44(3):434-443. (In Russ.).
12. Turkle S. Set' kak mesto formirovaniya identichnosti [The Network as a Place of Identity Formation]. New York: Basic Books, 2011. (In Russ.).
13. Tulchinsky GL. Problems of digital identity of modern youth. *Vestnik psikhologii i pedagogiki* [Bulletin of Psychology and Pedagogy]. 2020;3:35-42. (In Russ.).
14. Heidegger M. The Question of Technology. *Vremya i bytiye* [Time and Being]. Moscow: Republic. 1993; 213-253. (In Russ.).
15. Shvareva LV, Aleshina EYu, Shibanova EA. Construction of professional trajectories for the development of pedagogical subjectivity in the educational environment of the university. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2022;(1):24. (In Russ.).

16. Schneider LB, Symanyuk VV. User in the information environment: digital identity today. *Psikhologicheskiiye issledovaniya* [Psychological research]. 2017;10(52). DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>. (In Russ.).
17. Erikson EH. Identity: Youth and Crisis. New York: W.W. Norton & Company. 1968.

Информация об авторах

С. А. Курносова — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и профессиональной педагогики.

А. В. Константинов — управляющий партнер консалтингового бюро HardRestart, преподаватель кафедры общей и профессиональной педагогики.

Information about the authors

S. A. Kurnosova — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Professional Pedagogy.

A. V. Konstantinov — Managing Partner of the consulting bureau «Hard Restart», Lecturer at the Department of General and Professional Pedagogy.

*Статья поступила в редакцию 24.10.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 24.10.2024;
accepted for publication 16.12.2024.*

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК159.9

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-28-38

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Елена Юрьевна Коржова

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия,
elenakorjova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1128-1421

Аннотация. Понятийная многозначность жизненного пути личности побуждает обратиться к психологическому содержанию феномена. Психологические аспекты жизненного пути личности предполагают обращение к социальным и духовным, ценностно-нравственным, смысложизненным проблемам. В исследовании применены субъективный, личностный и ситуационный подходы в целостном осмыслении жизненного пути как психологического феномена. Психобиографическими образованиями являются такие субъективные и личностные феномены как внутренняя картина жизненного пути и отношение к жизни, стратегии поведения и поступки, жизненные ориентации и жизненная позиция. Основными проблемами психологии жизненного пути личности являются: неопределенность терминологии; преодоление взгляда на человека как замкнутое целое и декларативность этого мнения; уникальность жизненного пути личности; широта предметного поля; новый развернутый понятийный аппарат и затруднения в его использовании; умаление значения методического инструментария. В понятии жизненного пути заложено становление человека как субъекта своей жизни и развитие его духовно-нравственной сферы, то есть история формирования и развития личности. Показано, что на уровне личности духовно-нравственные закономерности бытия становятся определяющими, и наличие духовно-нравственного стержня определяет гармоничную модель личности. Модели личности представляют жизненные пути личности разного уровня зрелости. Основой моделей являются типы личности, прототипам которых стали типы базовых жизненных (субъект-объектных) ориентаций по основаниям «жизненное творчество» — «жизненная ответственность», которые были определены эмпирически. В связи с этим рассмотрена авторская типология моделей личности, опирающаяся на типологию жизненных ориентаций, и соответствующих вариантов жизненного пути.

Ключевые слова: жизненный путь, личность, жизненные ориентации, модели личности, личностная зрелость

Финансирование. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 19 ВГ).

Для цитирования: Коржова Е. Ю. Жизненный путь личности как психологический феномен // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 28–38. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-28-38.

Original article

THE LIFE PATH OF PERSONALITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

Elena Yu. Korjova

The Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, elenakorjova@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1128-1421

Abstract. The conceptual ambiguity of the personality's life path prompts us to turn to the psychological content of the phenomenon. The psychological aspects of a personality's life path involve addressing social and spiritual, value-moral, and life-meaning problems. The study uses subjective, personal and situational approaches in a holistic understanding of the life path as a psychological phenomenon. Psychobiographic formations are such subjective and personal phenomena as the inner picture of the life path and attitude to life, behavioral strategies and actions,

life orientations and life position. The main problems of the personality's life path psychology are: the uncertainty of terminology; overcoming the view of a person as a closed whole and the declarativeness of this opinion; the uniqueness of a person's life path; the breadth of the subject field; a new expanded conceptual apparatus and difficulties in its use; the diminution of the value of methodological technique. The concept of the life path includes the formation of a personality as a subject of own life and the development of spiritual and moral sphere, that is, the history of the formation and development of personality. It is shown that at the level of personality, the spiritual and moral laws of being become decisive, and the presence of a spiritual and moral core determines a harmonious model of personality. Personality models represent the life paths of a personality of different maturity levels. The basis of the models are personality types, the prototypes of which were the types of basic life (subject-object) orientations on the grounds of "life creativity" – "life responsibility", which were determined empirically. In this regard, the author's typology of personality models is considered, based on the typology of life orientations, and the corresponding variants of the life path.

Keywords: life path, personality, life orientations, personality models, personal maturity

Funding. The research was supported by an internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (project № 19VG).

For citation: Korjova EYu. The life path of personality as a psychological phenomenon. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare*. 2024;(4(28):28-38. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-28-38. (in Russ.).

Введение. Жизнь не просто совокупность отдельных внешненаблюдаемых биографических фактов. Человеку всегда важно было понять, кто он и каково его место в мире, какова его роль в том, что с ним происходит, во все времена и во всех точках земного шара. Само понятие жизненного пути пришло в науку из *обыденного языка*, полного метафор. В русской традиции понятие пути многозначно («пути — дороги») и очень широко используется, причем в разных значениях. Так, в словаре В. И. Даля путь — и дорога (тропа), и сама ходьба (езда), и время прохода (проезда), и — более широко — направление, средство достижения чего-либо, а также полученная польза, доход и место его получения. Так или иначе, по пути жизни в том или ином направлении движется каждый человек, то есть каждый из нас — путник. Понятийная многозначность характерна и для западного менталитета, в котором отражается стремление структурировать восприятие жизни и типична метафора «жизнь — это путешествие».

Понятие «судьба», может быть, наиболее ярко и образно указывает на участие человека в построении собственной жизни и выявляет различия между людьми в их отношении к жизни. С одной стороны, этим понятием обозначается некая внешняя предопределенность. Так, первобытному человеку свойственно представление о судьбе как о неумолимом роке. С другой стороны, понятием судьбы обозначается итог собственного выбора человека. Это не противоречие: имеет место и внешняя, и внутренняя детерминация бытия.

Но между людьми существуют индивидуальные различия в жизненной активности. Два противоположных высказывания больших русских писателей как раз характеризуют два противоположных полюса в понимании судьбы: «Все человеческие судьбы слагаются случайно, в зависимости от судеб, их окружающих» (И. А. Бунин) и «В судьбе нет случайностей. Человек скорее создает, нежели встречает свою судьбу» (Л. Н. Толстой).

Методы и методология. В исследовании применены субъектный, личностный и ситуационный подходы в целостном осмыслении жизненного пути как психологического феномена.

Жизненный путь как реальное бытие личности. Жизненный путь — та часть жизнедеятельности, при анализе которой внимание уделяется ее социальным и духовным аспектам, ценностно-нравственным, смысложизненным проблемам: «Человек, который от места к месту намеренному идет, есть путник: тако мы, христиане, от дня рождения нашего до смерти, путники есмь, по пути жития сего шествуем» [24, с. 45]. *Жизненный путь реальное бытие личности, история становления и развития личности в течение жизни.* На жизненном пути человек проходит разные стадии «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и современника определенного поколения» [3, с. 104–105], т. е. последовательным включением в социальные отношения. С. Л. Рубинштейн всесторонне раскрыл внутреннее единство человека и мира и рассмотрел категорию «мир» как бытие, преобразованное человеком [20].

Активность человека проявляется в практическом и гносеологическом отношении к миру: в созерцании и деянии соответственно. Внутренний мир — совокупность психологических образований человека. Благодаря наличию субъективности как родовой специфике человека, самой сути его внутреннего мира человек способен стать субъектом [22]. «Внешний мир» — общеупотребительный термин, им описывается все то, что находится вне человека. Рассматривая мир человека, С. Л. Рубинштейн включает в него совокупность вещей и явлений, соотнесенных с людьми. В. В. Знаков выделяет особый состав многомерно мира человека и выделяет эмпирическую, социокультурную и экзистенциальную реальность. Эмпирическая реальность представляет собой неодушевленную природу и предметную среду, в которой пребывает человек. Социокультурная реальность человеческого бытия возникает как объективация индивидуального и группового сознания. Экзистенциальная реальность не имеет явных референтов в предметном мире и состоит из индивидуально неповторимых феноменов [8].

В понятии жизненного пути заложена и история формирования и развития личности. *Развитие личности* предполагает ее становление через преодоление внутренних противоречий между возникающими на протяжении жизни стремлениями и возможностями личности, целями и средствами их достижения. Социализация и индивидуализация являются взаимосвязанными механизмами развития личности [3]. С одной стороны, в процессе взаимодействия с окружающим миром (с социальными отношениями, духовными и культурными традициями, жизненными ситуациями) происходит усвоение социального опыта, с другой стороны — его индивидуальное преломление во внутреннем мире личности с формированием, начиная с подросткового возраста, той или иной *жизненной позиции*, индивидуальной стратегии жизни. При этом происходит становление человека как *субъекта* своей жизни и развитие его *духовно-нравственной сферы* [13].

Ребенок постепенно осознает свою отдельность от окружающего мира. Первоначально, в момент пробуждения сознания в раннем детстве, личность отождествляется с телесным, с организмом. Затем постепенно формируется представление о том, что кроме тела есть еще и другая, управляющая телом субстанция [23]. Так задается вектор

развития личности, от бесформенно-хаотического состояния к самосознанию и сознанию, а затем к духовному возрастанию при преодолении противоречия «душа — тело» [25].

Развитие личности на протяжении индивидуального развития (онтогенеза) происходит последовательно и закономерно в соответствии с задачами каждого возрастного периода от раннего детства до старости. С течением жизни индивидуальные вариации личностного развития усиливаются и наиболее ярко становятся заметными под конец жизни, когда приходит время подведения итогов. Помимо объективной социальной детерминации существует внутренняя логика формирования личности. Каждый кризисный период в развитии личности означает переход на качественно новую его стадию. Каждая стадия означает появление новых возможностей личности. Развитие личности переходит в саморазвитие, если связано с активностью, творчеством, ответственностью, осмысленностью жизни, т. е. высшими проявлениями личности [5; 26].

Термин «психология бытия» в настоящее время стал обозначать особое направление психологических исследований. В отличие от экзистенциальной психологии («экзистенция» как существование) «психология бытия» складывается на основе субъектного подхода [8].

Субъектность и житнетворчество — близкие понятия. В школе киевских философов, давно обращающихся к категории жизненного пути личности, житнетворчество названо высшим уровнем сознательного жизнеустройства; «житнетворчество» в широком смысле этого слова означает построение общей стратегии своей жизни, осознанный выбор целей и их включение в общую программу жизни [7].

Основные проблемы психологии жизненного пути. Среди основных проблем психологии жизненного пути можно выделить следующие:

Неопределенность терминологии. Не имеющими четких дефиниций являются сами понятия «жизнь», «жизненный путь», «жизнедеятельность», границы между которыми являются весьма неопределенными. По отношению к человеку чаще употребляется понятие жизнедеятельности; предполагается, что жизнедеятельность относится ко всем уровням бытия. Понятие жизненного пути более сопряжено с понятием личности и имеет метафорическую окраску («куда направляется жизненный путь?»).

Преодоление взгляда на человека как замкнутое целое и декларативность этого мнения. Психологи привыкли изучать отдельные психические процессы, качества, свойства, но также и отдельного субъекта, отдельную личность, отдельную индивидуальность. Внешние обстоятельства, жизненные ситуации часто только упоминаются, но не подвергаются анализу в той же мере, что и «внутрипсихическое». Обращение к проблематике жизненного пути не может оставить вне поля зрения все многообразие связей и отношений человека с другими людьми, вообще с миром.

Уникальность жизненного пути личности. Исследователь жизненного пути изначально ставит себе задачу познания индивидуального своеобразия личности и ее проявлений на протяжении жизненного пути. Это позволяет избежать усредненных, статистически унифицированных «психологических портретов». Возникает проблема перехода от частного к общему, каким образом вместить в научную форму все богатство и разнообразие человеческой жизни.

Широта предметного поля. Широко человек, говорил Ф. М. Достоевский, хорошо бы сузить. Обратной стороной многофакторности и разнонаправленности жизненного пути является сложность четкого определения предмета исследования. Поэтому, видимо, раньше исследователи и избегали обращаться к «жизненной» проблематике. Тем не менее, в настоящее время отмечается рост интереса к данной предметной области. К проблематике жизненного пути обращаются специалисты самых разных областей, а также мыслители, писатели, поэты и вообще люди искусства, в силу широты самого объекта. Это позволяет более глубоко понять сам феномен жизненного пути. Для каждого человека эти проблемы близки, и он так или иначе задумывается над их разрешением для того, чтобы жить, выстраивать свою линию жизни.

Новый обширный понятийный аппарат и затруднения в его использовании. Психология жизненного пути довольно новая отрасль науки. Как и любая другая, она содержит много понятий, которые определены нечетко, как и само понятие жизненного пути.

Умаление значения методического инструментария. Методический инструментарий в области психологии жизненного пути очень разнообразен. Но традиционно отношение к нему как к второсортному, дополнительному. Это неверный подход, т.к. существуют и классические методы,

восходящие к биографическому, и современные, в которых идеографический и номотетический подходы не противоречат друг другу.

Жизненный путь может быть понят как системообразующий фактор созидания человеком своей жизни, которая может приобретать разное направление. В западных подходах к психологии жизненного пути личности можно заметить выраженный акцент на его творческом или адаптивном начале. В российских подходах традиционно целостное понимание жизненного пути как интегративного образования.

Психология жизненного пути входит в более широкую предметную область психологии личности, обращаясь к конкретным проявлениям активности личности на протяжении жизненного пути. Многообразие подходов к личности дает возможность выбирать наиболее адекватные для познания тех или иных его закономерностей.

Если придерживаться точки зрения, согласно которой личность соотносится с высшим уровнем бытия, то личность включает все остальные свойства, трансформирующиеся на более высоком уровне бытия, в том числе и характеристики субъектные, более низкого уровня. Внутренняя активность — субъектность — является необходимой предпосылкой становления личности, предоставляя форму для определения содержательных характеристик, а именно, духовно-нравственных. В полноценно функционирующей личности предполагается наличие осознанного нравственного идеала и соответствующих форм активности (жизненного выбора, самоопределения). Это позволяет говорить о личности как об оценочной категории. Итого, личность является субъектом жизненного пути, осуществляющим нравственный выбор и обладающим определенными духовно-нравственными качествами.

Взаимодействие личности с собственной жизнью, психические структуры и процессы, опосредствующие это взаимодействие — вот истинно психологический аспект многосторонней проблемы жизненного пути [29; 30]. Соответственно, можно обозначить круг так называемых *психобиографических образований личности, или психологических феноменов жизненного пути.* Они становятся предметом исследования при детальном рассмотрении процесса личностно-ситуационного взаимодействия, который становится предметом внимания в последнее время [28; 31].

При разработке концепции человека как субъекта жизнедеятельности [11] было показано, что взаимосвязь внутрипсихической организации и внешнего мира человека определяют базовые жизненные ориентации жизнедеятельности, названные нами субъект-объектными ориентациями в жизненных ситуациях. Субъект-объектные ориентации проявляются в форме интериоризированной субъектности (внутренняя картина жизнедеятельности как ощущение, восприятие переживания жизненных событий) и экстериоризированной субъектности (выбор стратегий поведения). Обе формы составляют поле жизнедеятельности и разделяются только на уровне теоретического осмысления. В реальном бытии человека они едины.

Внутренняя картина жизнедеятельности является динамичной психологической характеристикой, это некий взгляд «изнутри» на свою жизнь, субъективная «переработка» жизненной ситуации. Единицей анализа при этом выступает событие. Целостный образ бытия представляет собой сложный интегративный процесс, в который включены все психические процессы. Это позволяет оценить качество жизни и адаптационные возможности человека на разных уровнях бытия, на всем протяжении жизненного пути [11]. Понятие *субъективной картины жизненного пути* принадлежит Б. Г. Ананьеву, указавшему на значение отражения личной биографии в индивидуальном сознании. С точки зрения Б. Г. Ананьева, субъективная картина жизненного пути является значимой характеристикой самосознания жизни, отражая ключевые этапы жизненного пути, социальное и индивидуальное развитие человека [3]. С. Л. Рубинштейн [21] жизненное событие рассмотрел как «единицу анализа жизненного пути», «поворотный этап, требующий активного участия человека и принятия решения». События могут быть классифицированы по содержанию и по формальным характеристикам (модальность, время свершения события, количество и «вес»), эти характеристики событий являются эмпирическими показателями в разработанной Е. Ю. Коржовой методике «Психологическая автобиография» [10].

Субъективная картина жизненного пути — способ формирования концепции жизни личности, в который включены на когнитивном уровне представления о собственном жизненном пути (актуальные, желаемые и избегаемые), отношение че-

ловека к своей жизни, ее целостности, временным этапам, ее продуктивности и поведенческие паттерны ее организации и реализации. Параметрами измерения времени становятся даты, темпы, сроки, этапы, циклы как субъективные и объективные периоды восприятия и переживания времени. В связи с этим возможно изучение жизненного пути через его этапы, или стадии [27]. В эмпирических исследованиях мы выявили, что отношение к прошлому связано с самореализацией, а отношение к будущему — с самооценкой. Поэтому «психологические автобиографии» людей разного возраста различаются по событийному ряду прошлого, но не различаются по событийному ряду будущего [10].

На уровне личности субъективная картина жизненного пути трансформируется в *отношение к жизни*. Отношение, по В. Н. Мясищеву, наиболее полно разработавшему категориальный аппарат психологии отношений, — осознанная избирательная связь личности с предметами и явлениями внутреннего и внешнего мира [16]. «Отношение к жизни» может быть понято как субъективное проявление потенциала субъектности личности [2; 11]. В этом понятии отражаются не столько объективные свойства жизненного пути, сколько отношение этих свойств к смыслу и целям жизни.

Объективный аспект личностно-ситуационного взаимодействия на субъектном уровне отражается в выборе стратегий поведения. «*Поступок*» — еще одна важнейшая категория, самоосуществление, реализация личностью вовне своего внутреннего мира на основе жизненной позиции. Следуя за М. М. Бахтиным [4], В. А. Роменец называет три структурных компонента поступка, которые последовательно и выступают в истории:

- 1) ситуационный компонент (обусловленность поступка внешней ситуацией);
- 2) мотивационный компонент (обусловленность поступка внутренними тенденциями); мы можем назвать его субъектным компонентом;
- 3) действенный компонент (поступковое действие как единство ситуационного и мотивационного (субъектного), внешнего и внутреннего компонентов [19].

Используя категорию поступка, можно выявить, что определяло поведение человека в разные исторические эпохи, определить основные противоречия поступков.

Жизненные ориентации и жизненная позиция личности. Жизненные ориентации характеризуют

направленность личности в процессе жизненного пути. Направленность может рассматриваться как системообразующий признак личности, поскольку проявления субъектности — внутренней активности осуществляются в соответствии с ведущими мотивационными тенденциями, которые и определяют феномен направленности. Данный феномен недостаточно разработан в психологии, по настоящее время не имеет определенной структуры [9] несмотря на его очевидную значимость для личности и наличие традиций изучения направленности в отечественной психологии начиная с С. Л. Рубинштейна [21]. Жизненные ориентации складываются в ту или иную жизненную позицию личности.

Жизненная позиция — обобщенный ценностный способ жизни личности. Наряду со смыслом жизни относится к основным единицам изучения *жизненного пути* [1]. Жизненная позиция личности предполагает то или иное отношение личности к своей жизни, включающее такие компоненты как осознанность (рефлексивность), активность (влияние на жизнь), а также гармонию «Я» с собственной жизнью [14]. Жизненная позиция проявляется не только в отношении человека к миру, но и во всех его действиях и поступках. Это дает основания определить жизненную позицию как интегральную ценностно-смысловую характеристику жизнеосуществления, которая включает в себя жизненную ответственность, жизненное творчество и нравственный выбор [13].

В формировании жизненной позиции имеет значение зрелость личности, а также влияние ближайшего окружения, участвующего в определении ценностей, смыслового пространства, целей и планов. Становление жизненной позиции происходит в течение всей жизни, но начинается с детского возраста. В связи с этим огромна роль правильно организованных воспитательных воздействий. Взрослый человек может изменить жизненную позицию под влиянием собственного жизненного опыта, новых знаний и мировоззренческих позиций.

Жизненная позиция личности формируется на основе жизненных ориентаций. Базовыми компонентами жизненных ориентаций являются жизненные изменчивость (стремление изменяться) — стабильность (стремление оставаться прежним); направленность на освоение внутреннего мира (стремление к самосовершенствованию) — направленность на освоение внешнего мира (стремление к практической деятельности); подвижность

(стремление к новизне) — инертность (стремление к привычному)) и внутренний локус контроля (принятие ответственности) — внешний локус контроля (делегирующее ответственности) [13].

Жизненная позиция личности, прежде всего, может быть активной или пассивной. Жизненные изменчивость, внутренний локус контроля, направленность на освоение внутреннего мира, подвижность свойственны активной личности, а противоположные качества — жизненные стабильность, внешний локус контроля, направленность на освоение внешнего мира, инертность — описывают пассивную личность.

Личность с активной жизненной позицией отличается внутренней детерминацией жизнедеятельности. Человек проявляет себя как *субъект*. «Субъектная» ориентация характеризуется выраженностью таких качеств как гибкость, общая интернальность, интернальность в области достижений и неудач, а также широтой временной трансспективы, сопровождающейся «чувством радостной наполненности жизни».

Личность с пассивной жизненной позицией характеризуется детерминацией жизненного пути преимущественно внешними жизненными обстоятельствами как его объектами. Объекту уподобляется и сам человек. Источник жизнедеятельности находится вне человека. «Объектная» ориентация сопровождается ригидностью, общей экстернальностью, экстернальностью в области достижений и неудач, узостью временной перспективы, отсутствием чувства полноты жизни.

Соотнесение нравственного выбора и жизненной позиции относится сегодня к наиболее актуальным проблемам современности [18]. В формировании жизненной позиции неотъемлемо участвует нравственное самоопределение личности. При отсутствии четко выраженного угла зрения на мир возможны также более сложные типы жизненной позиции с выраженным стремлением к ситуативно-обусловленной сознательной саморегуляции в отношениях и поступках (ситуативно-целостная личность) или с отчетливой ориентацией на нравственный идеал и свои внутренние принципы (внутренне-целостная личность) [12]. В юности происходит самоопределение личности, выбор жизненных ориентаций, формируется мировоззрение, складывается иерархия ценностей, определяется профессиональная направленность личности, и профессиональный выбор во многом задает общую стратегию жизненного пути.

Наличие примеров проявлений направленности в жизни, и идеалов в обществе и культуре является определяющим для правильного жизненного выбора.

Модели личности разного уровня зрелости.

Выделение общих закономерностей личностного бытия возможно благодаря сравнительному анализу подходов к личности [15]. Это позволяет обнаружить ограниченное количество моделей личности (при наличии в настоящее время сотен концепций личности) и выстроить их определенную иерархию. Поскольку концепции личности отражают закономерности реального бытия личности, то и модели личности позволяют дать характеристику реально существующих своеобразных вариантов, или типов личности. Тем самым модель личности выступает посредником между личностью реальной и «теоретической», описанной теми или иными авторами.

В поисках единых оснований классификаций подходов к личности и ее реального бытия мы в свое время пришли к идее иерархии моделей личности, в которой располагаются более и менее совершенные модели, т. е. описывающие более и менее «совершенные» личности.

Многие авторы личностных концепций предлагают ту или иную типологию («классификацию») личностей. Несмотря на различие в терминологии, по большому счету речь идет о том или ином уровне личностной зрелости. Более того, сама типология (классификация) концепций личности также может опираться на такое основание. Это возможно, т.к. каждая концепция личности раскрывает определенный ее склад.

В связи с этим вопрос упирается в проблемы личностной зрелости и ее понимания в психологии, более привычно описываемые в рамках проблемы нормы и патологии личности.

Зачастую норма в психологии определяется как отсутствие душевной болезни. Тогда возникает вопрос, где грань между психическим здоровьем и нормой личности. Б. С. Братусь делает акцент на том, что человек может быть психически здоров, но личностно болен, имея в виду прежде всего этические критерии личностной сохранности [6]. Такая дифференциация психического и личностного здоровья способствует пониманию того, что более продуктивно соотнесение вопроса о норме личности с проблемой личностной зрелости. Но «идеальная», зрелая личность видится по-разному в разных подходах и парадигмах: представ-

ления о ней весьма многозначны в зависимости от общего видения личности. Так, если в гуманистической психологии акцент сделан на позитивных критериях «нормальной» (самоактуализирующейся) личности, то в психоанализе подчеркивается изначальная негативной человеческой природы и всячески изучаются изъяны личности, соответственно, их не может быть в личности зрелой. Если во главу угла поставить отношение человека к другому, то важными становятся этические критерии. Это не противоречит традиционно диагностируемой в клинической психологии и психиатрии нозологической специфике патологии личности.

Зрелость личности — высокий уровень развития личности. Степень зрелости зависит от степени независимости от детских способов поведения и черт, степени осознанности мотивации, умения управлять своим поведением, степени ориентации на настоящее и будущее [17]. Понятие зрелости личности близко по содержанию к понятию *здоровья* личности. Зрелость личности зачастую связывается с ее социализированностью.

Зрелость личности характеризует ее целостность, максимальный уровень развития свойств человека как субъекта, прежде всего, ответственности и творческого отношения к жизни, и его духовно-нравственной сферы [13]. Нравственная характеристика личностной зрелости является ее стержневой составляющей.

Можно ли изменить уровень личностной зрелости и каким образом? Ответ на этот вопрос зависит от той или иной теоретико-методологической позиции. Так, в русле теорий черт это усиление «эффективности» личности в различных сферах жизни, то есть своеобразное управление личностью, но без ее личного участия.

Основные модели личности. Избрав для типологии моделей личности критерий личностной зрелости, необходимо обратиться к определению личности, чтобы понять, в чем состоит ее «полнота» — зрелость. Нами было за исходное принято следующее определение: Личность — это человек как субъект жизненного пути, обладающий духовно-нравственными качествами. Соответственно, в зрелой личности должна сочетаться «полнота» субъектности — внутренней активности — с полнотой духовно-нравственных качеств. Истинный общий знаменатель в многообразии подходов можно обнаружить лишь путем сравнения их между собой и выделением моделей

личности. Е. Ю. Коржовой [13] предложены критерии совершенства теоретической модели личности как совершенства описываемой личности. Такими критериями являются:

- целостность личности (в тройке ее рассмотрении, как целостность понимаемая: «1) как интегративность поуровневого описания: 2) как широта охвата осмысливаемых границ бытия; 3) как гармоничность жизненной позиции, единство высокой и низкой жизненной ответственности, с одной стороны, и жизненного творчества и жизненного приспособления, с другой;

- обращение к нравственному идеалу, наличие «вектора нравственности»;
- содержание нравственного идеала, его объект;
- общая ценность личности» [13, с. 79], как наиболее очевидный и бесспорный критерий.

Основой моделей являются типы личности, прототипам которых стали типы базовых жизненных (субъект-объектных) ориентаций по основаниям «жизненное творчество» — «жизненная ответственность», которые были определены эмпирически: преобразователь (субъектная модель личности), потребитель (объектная модель личности), гармонизатор (целостная гетеростатическая модель личности), пользователь (целостная гомеостатическая модель личности), смешанный тип (ситуативно-целостная личности или внутренне-целостная личность, в зависимости от уровня развития духовно-нравственных качеств). На уровне личности типы жизненных ориентаций рассматриваются в контексте всего жизненного пути, а не в ситуативном масштабе; также учитывается степень развития духовно-нравственной сферы. Итого шесть моделей личности необходимо и достаточно представ-

ляют различающиеся по содержательной наполненности варианты личностного бытия, в конечном счете сводящиеся к выбору жизненных ориентаций (то есть к жизненному самоопределению). Жизненные ориентации проявляются во всех поступках человека в мире и отношениях к нему, в различных способах решения вопроса о человеческом предназначении, и реализуются в гармоничных или дисгармоничных вариантах развития личности. Мировоззренческое значение субъект-объектных ориентаций связано с их характеристикой того или иного угла зрения на мир. Тот или иной тип жизненных (субъект-объектных) ориентаций отличается более или менее узким (широким) углом зрения и соответственно более или менее узким (широким) диапазоном взаимосвязей человека с миром. То есть у каждого типа жизненных ориентаций есть преимущества, но есть и ограничения. При яркой выраженности типа ограничения накладывают отпечаток на общий склад личности, приводя к ее дисгармонии (дисгармоничной модели личности). На уровне личности духовно-нравственные закономерности бытия становятся определяющими, и наличие духовно-нравственного стержня определяет гармоничную модель личности.

Выводы. Психологические аспекты жизненного пути личности предполагают обращение к социальным и духовным, ценностно-нравственным, смысложизненным проблемам. Психобиографическими образованиями являются такие субъектные и личностные феномены как внутренняя картина жизненного пути и отношение к жизни, стратегии поведения и поступки, жизненные ориентации и жизненная позиция. Модели личности представляют жизненные пути личности разного уровня зрелости.

Список источников

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности) М.: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 299 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Ленингр. ун-т, 1968. 340 с.
4. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник (1984-1985). М: Лабиринт, 1986. С. 80–160.
5. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта: Наука, 1998. 165 с.
6. Братусь Б. С. Аномалии личности. Психологический подход. М.: Никая, 2019. 907 с.
7. Сохань Л. В., Злобина Е. Г., Тихонович В. А. [и др.] Жизненный путь личности / Киев: Наукова думка, 1987. 277 с.

8. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 488 с.
9. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 508 с.
10. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. СПб.: Союз, 2002. 334 с.
11. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: РХГА, 2006. 384 с.
12. Коржова Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. 3-е изд. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2016. 468 с.
13. Коржова Е. Ю. Психология личности. СПб.: Питер, 2020. 543 с.
14. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд., доп. М.: Смысл, 2007. 510 с.
15. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. Речь, 2002. 538 с.
16. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л.: Ленингр. ун-т, 1960. 426 с.
17. Олпорт Г. Личность в психологии. СПб.: Ювента, 1998. 345 с.
18. Ясман Л. В., Агузумцян Р. В., Хачатрян Н. Г. Психологические исследования духовно-нравственных проблем : монография. М.: Институт психологии РАН, 2011. 480 с.
19. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998. 894 с.
20. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 189 с.
21. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 359 с.
23. Снегирев В. А. Психология. Харьков: тип. А. Дарре, 1893. 700 с.
24. Задонский Т. Творения иже во святых отца нашего Тихона Задонского. М.: Изд-во Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 1994. Т. 4. 826 с.
25. Франк С. Л. Предмет знания: об основах и пределах отвлеченного знания; Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. СПб.: Наука, 1995. 655 с.
26. Щукина М. А. Психология саморазвития личности. СПб.: СПбГУ, 2015. 346 с.
27. Bühler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen: Hogrefe, 1959. 181 p.
28. Mischel W., Shoda Y., Ayduk O. Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. 8th ed. New York: Wiley, 2007. 592 p.
29. Pecchioni L. L., Wright K. B., Nussbaum J. F. Life-span communication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. 328 p.
30. Santrock J. W. Life-span development. 15th ed. New York: Mc Graw-Hill Education, 2016. 755 p.
31. Webster G. The person–situation interaction is increasingly outpacing the person–situation debate in the scientific literature: A 30-year analysis of publication trends, 1978-2007 // Journal of Research in Personality. 2009. Vol. 43. P. 278–279. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.030>.

References

1. Abulkhanova KA. Psikhologiya i soznaniye lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noy lichnosti) [Psychology and consciousness of the individual (problems of methodology, theory and research of the real individual)]. M.: MODEK, 1999. (In Russ.).
2. Abulkhanova-Slavskaya KA, Berezina TN. Vremya lichnosti i vremya zhizi [Time of personality and time of life]. St. Petersburg: Aleteya, 2001. (In Russ.).
3. Ananyev BG. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. L.: Leningrad University, 1968. (In Russ.).
4. Bakhtin MM. Towards the philosophy of action. *Filosofiya i sotsiologiya nauki i tekhniki: Yezhegodnik 1984-1985* [Philosophy and sociology of science and technology: Yearbook 1984-1985]. Moscow: Labyrinth, 1986:80-160. (In Russ.).
5. Bodalev AA. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya [The pinnacle of adult development: characteristics and conditions of achievement]. Moscow: Flinta: Nauka, 1998. (In Russ.).
6. Bratus BS. Anomalii lichnosti. Psikhologicheskii podkhod [Psychological approach]. Moscow: Nikeya, 2019. (In Russ.).

7. Sokhan LV, Zlobina EG, Tikhonovich VA. [et al.] Zhiznennyy put' lichnosti [Life path of the individual]. Kyiv: Naukova Dumka. 1987. (In Russ.).
8. Znakov VV. Psikhologiya ponimaniya mira cheloveka [Psychology of Understanding the Human World. Moscow]. Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 2016. (In Russ.).
9. Ilyin EP. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg: Piter, 2000. (In Russ.).
10. Korzhova EYu. Psikhologicheskoye poznanie sud'by cheloveka [Psychological knowledge of human destiny]. St. Petersburg: «Soyuz», 2002. (In Russ.).
11. Korzhova EYu. Psikhologiya zhiznennykh oriyentatsiy cheloveka [Psychology of human life orientations]. St. Petersburg: RHGA, 2006. (In Russ.).
12. Korzhova EYu. Putevoditel' po zhiznennym oriyentatsiyam: Lichnost' i yeye zhiznennyy put' v khudozhestvennoy literature. 3-ye izd. [Guide to life orientations: Personality and its life path in fiction. 3rd ed.]. St. Petersburg: Society in memory of Abbess Taisiya, 2016. (In Russ.).
13. Korzhova EYu. Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality. St. Petersburg]. Piter, 2020. (In Russ.).
14. Leontiev DA. Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy real'nosti [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Smysl, 2007. (In Russ.).
15. Maddy S. Personality Theories: A Comparative Analysis [Personality Theories: A Comparative Analysis]. Rech, 2002. (In Russ.).
16. Myasishchev VN. Lichnost' i nevrozy [Personality and neuroses]. Leningrad: Leningrad. Univ., 1960. (In Russ.).
17. Allport G. Lichnost' v psikhologii [Personality in Psychology]. St. Petersburg: Yuventa, 1998. (In Russ.).
18. Psychological studies of spiritual and moral problems. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2011. (In Russ.).
19. Romenets VA, Manokha IP. History of psychology of the 20th century. Kiev: Libid, 1998.
20. Rubinstein SL. Chelovek i mir [Man and the World]. Moscow: Nauka, 1997. (In Russ.).
21. Rubinstein SL. Osnovy obshchey psikhologii. 2-ye izd [Fundamentals of General Psychology. 2nd ed]. St. Petersburg: Piter, 2002. (In Russ.).
22. Slobodchikov VI, Isaev EI. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu sub'yektivnosti [Human Psychology: Introduction to the Psychology of Subjectivity]. Moscow: Shkola-Press, 1995. (In Russ.).
23. Snegirev VA. Psikhologiya. Khar'kov [Psychology. Kharkov, 1893]. St. Petersburg: Society in Memory of Abbess Taisia, 2008. (In Russ.).
24. Zadonsky T. Tvoreniya izhe vo svyatykh ottsa nashego Tikhona Zadonskogo [Creations like the saints of our father Tikhon of Zadonsk]. Moscow: Publishing house of the Holy Dormition Pskov-Pechersky Monastery, Vol. 4. 1994. (In Russ.).
25. Frank SL. Predmet znaniya: ob osnovakh i predelakh otvlechenogo znaniya; Dusha cheloveka: Opyt vvedeniya v filosofskuyu psikhologiyu [The Subject of Knowledge: On the Foundations and Limits of Abstract Knowledge; The Human Soul: An Introduction to Philosophical Psychology]. St. Petersburg: Nauka, 1995. (In Russ.).
26. Shchukina M. A. Psikhologiya samorazvitiya lichnosti. [Psychology of self-development of personality. SPb.]. SPbSU, 2015. (In Russ.).
27. Bühler Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen: Hogrefe, 1959.
28. Mischel W, Shoda Y Ayduk O. Introduction to personality: Toward an integrative science of the person. 8th ed. New York: Wiley, 2007.
29. Pecchioni LL, Wright KB, Nussbaum JF. Life-span communication. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates publishers, 2005.
30. Santrock JW. Life-span development. 15th ed. New York: Mc Graw-Hill Education, 2016.
31. Webster G. The person–situation interaction is increasingly outpacing the person–situation debate in the scientific literature: A 30-year analysis of publication trends, 1978-2007. *Journal of Research in Personality*. 2009;43:278-279. DOI 10.1016/j.jrp.2008.12.030.

Информация об авторе

Е. Ю. Коржова — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии.

Information about the author

E. Yu. Korzhova — Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General and Social Psychology.

*Статья поступила в редакцию 28.10.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 28.10.2024; accepted for
publication 16.12.2024.*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 159.9

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-39-44

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Ольга Дамировна Одинцова

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Детско-юношеский центр», Челябинск, Россия, oleksa34@mail.ru

Аннотация. В статье приводится обоснование существования метакогнитивных составляющих жизнестойкости. Жизнестойкость рассматривается как психологический ресурс, направленный на преодоление сложных жизненных обстоятельств. Обсуждаются метакогнитивные составляющие стратегии преодоления стресса. Предполагается метакогнитивная направленность самоэффективности, подчеркивается ее положительная связь с компонентом «контроль». Анализируется метакогнитивная функция рефлексии, ее влияние на жизнестойкость и ее компоненты. Приводятся результаты зарубежных исследований метакогнитивных составляющих и устойчивости личности. Приводятся перспективы интеграции метакогнитивной и жизнестойкости для расширения потенциальных возможностей личности и сохранения психологического благополучия.

Ключевые слова: жизнестойкость, метакогнитивные, преодоление стресса, рефлексия, личностная устойчивость

Для цитирования: Одинцова О. Д. Метакогнитивные составляющие жизнестойкости // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 39–44. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-39-44.

Original article

METACOGNITIVE COMPONENTS OF RESILIENCE

Olga D. Odintsova

Municipal budgetary institution of additional education «Children and Youth Center», Chelyabinsk, Russia, oleksa34@mail.ru

Abstract. The article provides a rationale for the existence of metacognitive components of resilience. Resilience is considered as a psychological resource aimed at overcoming difficult life circumstances. Metacognitive components of stress coping strategies are discussed. The metacognitive orientation of self-efficacy is assumed, and its positive connection with the “control” component is emphasized. The metacognitive function of reflection, its influence on resilience and its components are analyzed. The results of foreign studies of metacognitive components and personality stability are presented. Prospects for integrating metacognition and resilience are presented to expand the potential of the individual and maintain psychological well-being.

Keywords: hardiness, metacognition, overcoming stress, reflection, personal resilience

For citation: Odintsova OD. Metacognitive components of resilience. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare.* 2024;(4(28):39-44. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-39-44. (in Russ.).

Мир сегодня не назовешь стабильным, сложные жизненные вызовы — основные предикторы напряженности, негативных явлений в обществе и стимулы к стрессу. Несмотря на это человеку свойственно стремиться к полноценной жизни, сохранять ее качество и стабильность. Устойчивость, или способность успешно развиваться,

несмотря на неблагоприятные обстоятельства, в последние годы стала концепцией, вызывающей интерес [1; 4]. Актуален поиск психологических ресурсов личности и процессов их активации. Одним из ключевых внутренних ресурсов человека является его жизнестойкость, выступающая установкой к преодолению стрессовых ситуаций [7, с. 121]. В данной статье мы обсудим основные аспекты двух конструктов — жизнестойкости

и метакогниций. Хотя эти конструкты из разных направлений психологии (первое относится к психологии личности, второе к когнитивной психологии), можно предположить, что жизнестойкость имеет метакогнитивные составляющие.

Теоретической основой современных исследований жизнестойкости («hardiness») являются работы С. Мадди. Среди российских ученых работы Л. А. Александровой, С. А. Богомаз, М. Б. Калашниковой, С. В. Книжниковой, В. Е. Ключко, Д. А. Леонтьева, Т. В. Наливайко, М. А. Одинцовой, Е. И. Рассказовой, А. Н. Фоминовой и др. Исследования «hardiness» связаны с проблемами преодоления стресса, творческими возможностями человека, его физическим, психическим и социальным здоровьем [1]. С. Мадди определяет личностное качество «hardiness» как особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности [5]. Суть «hardiness» в концепции С. Мадди и С. Кобейса восходит к экзистенциальным идеям П. Тиллиха. Личность сама способна находить уникальный смысл во взаимодействии с миром, тесное отношение с которым, не смотря на всю его сложность укрепляет «волю к жизни», формирует экзистенциальную отвагу [6]. Смысловое описание жизнестойкости встречается в таких определениях, как «жизнеспособность», «жизнетворчество», «способность преодолевать самого себя», «психологические ресурсы», «внутренние силы и возможности» [4; 5; 7]. Хотя жизнестойкость пересекается с вышеприведенными характеристиками, однако обозначает отдельно значимый феномен психики человека, который развивается по определённым генетическим закономерностям, является многокомпонентным личностным образованием, влияющим на актуализацию различных свойств психики человека в ситуациях жизненного напряжения [10].

Подчеркивается интегративный характер жизнестойкости [1; 5; 6]. Классическая модель жизнестойкости по С. Мадди включает такие аттитюды, как «вовлеченность», «контроль» и «принятие риска». «Вовлеченность» (commitment) проявляет собой «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности»; состояние «контроль» (control) — определяет собственную активную позицию, уверенность человека в том, что «борьба позволяет повлиять на ре-

зультат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован»; «принятие риска» (challenge) представляет «убежденность человека в том, что всё то, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта, неважно, позитивного или негативного» [5; 4]. Внутренняя согласованность компонентов жизнестойкости позволяет человеку лучше справляться со стрессом, при этом сохранять активность и продуктивность своей деятельности, преодолевать возникшие обстоятельства.

Переходя к обсуждению метакогнитивных составляющих жизнестойкости, отметим, что сам термин «метапознание» неоднозначен, явления метапознания включают в себя как «метакогнитивные знания», «метакогнитивный опыт», «метакогнитивные убеждения» и другие понятия, и сойтись на едином определении сложно. Термин «метакогниция» ввел в обиход в 1970 г. Дж. Флэйвел, подразумевая под ним особый познавательный процесс, направленный на понимание собственной когнитивной деятельности, или, проще говоря, «мыслительная деятельность, направленная на понимание процессов мышления» [19]. Метакогниции относятся к когнитивным процессам более высокого порядка, включают в себя размышление о собственных когнитивных процессах, осознание и понимание собственных идей и знаний. Согласно Энн Л. Браун метапознание — еще и способность активно контролировать, отслеживать и изменять когнитивные процессы, что говорит о саморегуляции [12].

Жизнестойкий человек, в ситуациях, вызывающих стресс, также способен к саморегуляции за счет жизнестойких убеждений и стратегий преодоления. Гипотеза нашего исследования о метакогнитивных составляющих жизнестойкости исходит из суждений, о влиянии когниций на развитие стресса. Согласно Р. Лазарусу и С. Фолкман, процесс стресса начинается с интерпретации события, как навязывания. Ключевой переменной в реакциях на стресс является когнитивная оценка. Первичная оценка — оценка человеком значимости события как стрессового, позитивного, контролируемого, сложного или неактуального. Вторичная оценка — оценка человеком своих собственных ресурсов и вариантов совладания со стрессовой ситуацией [13]. В работах С. Мадди, подчеркивается значимость когнитивной оценки событий для жизнестойкого человека,

его решения прошли самоконтроль и осознанны [5], при этом используется стратегия «hardiness» — преодоление [7; 10]. Стоит отметить, что стратегии совладания и преодоления приводят к неоднозначным результатам. Совладание относится к когнитивным и поведенческим стратегиям, используемым для управления проблемными отношениями человека и окружающей среды [13]. В поведении индивида, для которого характерно совладание, отсутствуют элементы борьбы, он лишь способен адаптироваться, прибегает к традиционным приемам-алгоритмам, при этом не преодолевает саму ситуацию [1]. Стратегия преодоления — заключается в переоценке проблемного поля, при этом смысл (самоконтроль) постепенно начинает управлять и регулировать деятельность [7; 10]. На наш взгляд, «первичные» когнитивные процессы управляют стратегиями совладания. В то время как «вторичные» метакогнитивные процессы управляют стратегиями преодоления, и по сути являются составляющими жизнестойкости в целом.

Согласно исследованию И. Солковой и П. Томанека, лица, имеющие высокие показатели «hardiness», имеют более высокую когнитивную оценку и развитые копинг-стратегии, при этом выявлена положительная связь жизнестойкости и самооффективности [18]. В исследовании Ю. А. Рокицкой и О. Д. Одинцовой определен когнитивный фактор «ощущение самооффективности» в структуре жизнестойкости подростков, подчеркивается значимая положительная связь с компонентом жизнестойкости «контроль» [8]. Самооффективность (self-efficacy) — суждение о своей способности действовать эффективно — отражает, насколько человек ощущает свою компетентность, что он думает о своей способности выполнить дело. По сути, это «мышление о своем мышлении» в ожидании успеха, от собственной деятельности. Можно предположить, что «ощущение самооффективности» служит метакогнитивной регуляцией компонента «контроль».

В своей работе Д. Ригли, П. Шетц, Р. Гланц и С. Вайнштейн определяют метакогниции как процесс использования рефлексии для сознательного изучения своего мышления, осознания собственных стратегий мыслительной деятельности [16]. Е. А. Сорокоумова подчеркивает, что высокий уровень жизнестойкости коррели-

рует с высокой степенью рефлексии, оптимальным уровнем саморегуляции [9]. На наш взгляд, рефлексия на метакогнитивном уровне отражена в каждом компоненте «hardiness». Изучая феномен «вовлеченность» В. М. Бызова и Е. И. Перикова назвали «метакогнитивную включенность», как ту составляющую, которая обеспечивает человеку рефлексивную регуляцию его познавательной деятельности [2]. Что воспринимается относительно жизнестойкой «вовлеченности», как пауза внешней активности субъекта, и включение внутренней активности, с целью анализа соответствия познавательной направленности. Компонент («hardiness») «контроль», предполагает «активную саморефлексию», как сосредоточение внимания на понимании смысла происходящего — это то условие, которое позволяет субъекту регулировать результативность своей деятельности осуществлять контроль собственной жизни [7]. Относительно компонента («hardiness») «принятия риска», С. Мадди, определяет два критерия выбора: «выбор неизменности» (выбор прошлого) и «выбор неизвестности» (выбор будущего). Хотя, человек совершающий «выбор в пользу будущего», испытывает страх и тревогу, в целом, динамика выбора такова, что выбор «неизменности» оставляет его на месте, а выбор «неизвестности» продвигает вперед. Мы полагаем, что «выбор неизменности», скорее результат отрицательной метакогнитивной рефлексии и оценки, а «выбор «неизвестности», может быть присущ человеку, с положительной метакогнитивной оценкой перспективы. Мы согласны с выводами А. В. Карпова, о том, что благодаря свойству рефлексивности и ее метакогнитивным функциям субъект оказывается в состоянии частично управлять самими закономерностями своего функционирования, или, по крайней мере, влиять на них. Это, собственно, и есть механизм того, что традиционно обозначается понятием «произвольной регуляции деятельности» [3].

В англоязычной литературе жизнестойкость рассматривается как фактор психологической резилентности (resilience). Резилентность позволяет поддерживать устойчивое равновесие позитивно адаптироваться [11].

М. Ф. Крейн подчеркивает важность определенного метакогнитивного навыка (самоанализ своей первоначальной реакции на стрессор) как механизма укрепления устойчивости [17]. Р. Хаген отмечает, что дисфункциональные

метакогниции, включая те, которые касаются беспокойства, могут повышать уязвимость к стрессу, тогда как черты личности, включая выносливость и упорство, могут придавать устойчивость [20]. А. Нараянан определил, что высокоустойчивые люди отдают большее предпочтение сложным, а не простым объяснениям для объяснения человеческого поведения и используют метапознание больше, чем те, у кого низкая устойчивость [14].

На основании обзора исследований, С. К. Неги пишет, что люди с более высоким уровнем метакогнитивной осведомленности имеют большую психологическую гибкость; метакогниция может повышать способность тревожных людей гибко реагировать на сложные внутренние переживания; адаптивно реагировать на свои мысли и эмоции. Метакогнитивные убеждения, несмотря на наличие сложных мыслей или эмоций, позволяют оставаться активными, совершать продуктивные действия; метакогнитивная терапия, с элементами психологической гибкости, снижает симптомы тревоги и депрессии. Автор обзора резюмирует, что интеграция метапознания психологической гибкости, положительно влияет на устойчивость личности [15].

Заключение. Активация стратегий и конструкторов «hardiness» происходит при участии метакогнитивных составляющих.

В ходе теоретического обзора было обнаружено, что уровень метакогнитивных составляющих может быть связан с выбором стратегий совладания или преодоления стресса (жизнестойкости). Получены доказательства того, что самоэффективность может выступать метакогнитивным фактором, влияющим на жизнестойкий контроль. Выявлено, что метакогнитивные процессы посредством рефлексии могут влиять на уровень жизнестойкости, включая все компоненты.

Недавние исследования интеграции метакогниций и психологической гибкости, обнаружили положительное влияние на личностную устойчивость. Метакогнитивная осведомленность позволяет человеку распознавать бесполезные модели мышления и регулировать их, гибко реагируя на сложные ситуации. Все это свидетельствует о целесообразности изучения жизнестойкости в связи с метакогнитивными процессами.

Необходима экспериментальная проверка выдвинутых предположений, исследование метакогнитивных составляющих жизнестойкости.

Список источников

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2. 2004. С. 82–90.
2. Бызова В. М., Перикова Е. И. Психология метакогнитивизма: вызовы современности. СПб: ООО «Скифия-принт», 2020. 140 с.
3. Карпов А. В. Рефлексия в структуре метакогнитивной организации субъекта // Рефлексивные процессы и управление. 2004. Т. 4. №. 1. С. 99.
4. Леонтьев Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. М.: Смысл, 2011. 680 с.
5. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. СПб: Речь, 2012. 539 с.
6. Митрофанова Е. Н. Структура жизнестойкости: теоретическая модель и диагностика // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 1. С. 26–33.
7. Одинцова М. А. Психология жизнестойкости. М.: Флинта: Наука, 2015. 188 с.
8. Рокицкая Ю. А., Одинцова О. Д. Жизнестойкость в факторной структуре личностных черт подростков // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. 2023. № 8 (222). С. 436–442.
9. Сорокоумова Е. А. Исследование жизнестойкости как свойства личности современных подростков // Коллекция гуманитарных исследований. 2018. № 3. С. 70–76.
10. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности. М.: «Издательство Прометей», 2012. 152 с.
11. Bonanno G. A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? // Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 2008, № S (1), P. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.101>
12. Brown A. L., DeLoache J. S. Skills, plans, and self-regulation // Children's thinking. – Psychology Press, 2013. С. 3–35.
13. Lazarus R. S., Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity // Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives. Boston, MA : Springer US, 1986. С. 63–80.

14. Narayanan A. Resilience, metacognition and complexity // *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2009. Т. 35. С. 112–118.
15. Negi S. K. Perspective Chapter: The MetaFlex Framework–Harnessing // Metacognition to Foster Psychological Flexibility and Growth. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.107819>
16. Ridley D. S., Schutz P. A., Glanz R. S., Weinstein C. E. Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting // *The Journal of Experimental Education* Vol. 4. № 60, P. 293–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943867>
17. Crane M. F., Searle B. J., Kangas M., Nwiran Y. How resilience is strengthened by exposure to stressors: The systematic self-reflection model of resilience strengthening // *Anxiety, Stress, Coping*. 2019. Vol. 32. №.1. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>
18. Šolcová I., Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of hardiness // *Studia Psychologica*. 1994. Vol. 5. № 36. P. 390–392.
19. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // *American Psychologist*. 1979. Vol. 10. № 34. P. 906–911.
20. Hagen R., Havnen A., Hjemdal O. [et al.] Protective and vulnerability factors in self-esteem: the role of metacognitions, brooding, and resilience // *Frontiers in psychology*. 2020. Vol. 11. P. 1447.

References

1. Aleksandrova LA. On the concept of resilience in psychology. *Sibirskaya psikhologiya segodnya* [Siberian Psychology Today]. 2004;(2):82-90. (In Russ.).
2. Byzova VM. Psikhologiya metakognitivizma: vyzovy sovremennosti [Psychology of metacognitivism: challenges of modernity.] St. Petersburg: OOO «Skifiya-print», 2020. (In Russ.).
3. Karpov AV. Reflection in the structure of the metacognitive organization of the subject. *Refleksivnyye protsessy i upravleniye* [Reflexive processes and management]. 2004;(4(1):99. (In Russ.).
4. Leontiev DA. Zhiznestoykost' kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala [Vitality as a component of personal potential]. Moscow: Smysl, 2011. (In Russ.).
5. Maddy S. Teorii lichnosti: sravnitel'nyy analiz [Personality Theories: A Comparative Analysis]. St. Petersburg: Rech, 2012: 539. (In Russ.).
6. Mitrofanov EN. The structure of resilience: theoretical model and diagnostics. *Nauchnoye obozreniye: gumanitarnyye issledovaniya* [Scientific review: humanitarian research]. 2017;(1):26-33. (In Russ.).
7. Odintsova MA. Psikhologiya zhiznestoykosti [Psychology of Vitality]. Moscow: Flinta: Nauka, 2015: 188. (In Russ.).
8. Rokitskaya YuA, Odintsova OD. Resilience in the factor structure of personality traits of adolescents. *Uchenyye zapiski universiteta im. PF Lesgafta* [Scientific notes of the Lesgaft University]. 2023;(8(222):436-442. (In Russ.).
9. Sorokoumova EA. Study of resilience as a personality trait of modern teenagers. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy* [Study of resilience as a personality trait of modern teenagers]. 2018;(3):70-76. (In Russ.).
10. Fominova AN. Zhiznestoykost' lichnosti [Personality resilience]. Moscow: Prometheus Publishing House. 2012. (In Russ.).
11. Bonanno GA. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2008;S(1):101-113. DOI: <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.101>
12. Brown AL, DeLoache JS. Skills, plans, and self-regulation. Children's thinking. Psychology Press. 2013; 3-35.
13. Lazarus RS, Folkman S. Cognitive theories of stress and the issue of circularity. Dynamics of stress: Physiological, psychological and social perspectives. Boston, MA : Springer US. 1986; 63-80.
14. Narayanan A. Resilience, metacognition and complexity. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2009;(35):112-118.
15. Negi SK. Perspective Chapter: The MetaFlex Framework–Harnessing Metacognition to Foster Psychological Flexibility and Growth. 2024.

16. Ridley DS, Schutz PA, Glanz RS, Weinstein CE. Self-Regulated Learning: The Interactive Influence of Metacognitive Awareness and Goal-Setting. *The Journal of Experimental Education*. 1992;4:293-306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943867>
17. Crane MF. et al. How resilience is strengthened by exposure to stressors: The systematic self-reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, Stress, & Coping*. 2019;32(1):1-17. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>
18. Šolcová I, Tomanek P. Daily stress coping strategies: An effect of hardiness. *Studia psychologica*. 1994; 36(5):390-392
19. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979;34(10):906-911
20. Havnen A, Hjemdal O. [et al.] Protective and vulnerability factors in self-esteem: the role of metacognitions, brooding, and resilience. *Frontiers in psychology*. 2020;11:1447.

Информация об авторе

О. Д. Одинцова — педагог-психолог муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Детско-юношеский центр».

Information about the author

O. D. Odintsova — teacher-psychologist at the municipal budgetary institution of additional education «Children and Youth Center».

*Статья поступила в редакцию 15.10.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 15.10.2024; accepted for
publication 16.12.2024.*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 159.9

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-45-51

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РИГИДНОСТЬ КАК БИПОЛЯРНЫЙ КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЙ КОНСТРУКТ: НОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ

Анжела Николаевна Певнева

Учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Беларусь, pevneva_AN@grsu.by, ORCID 0000-0001-6304-0649

Аннотация. Изложены результаты метаанализа научных публикаций, посвященных концептуализации психологической ригидности как биполярного когнитивно-личностного конструкта. В результате проведения метаанализа русскоязычных и англоязычных статей, опубликованных в научных журналах, индексируемых в базах данных ScienceDirect (<https://www.sciencedirect.com/>), в электронной библиотеке e-library (<https://www.elibrary.ru/>), интегрированной с Российским индексом научного цитирования, в поисковой системе Google Scholar (<https://scholar.google.ru/>) и на on-line сервисе Books Ngram Viewer, выявлена терминологическая многозначность понятия ригидности, выделены и описаны этапы исследования ригидности и подходы к ее изучению. Перечисленные аспекты легли в основу построения в рамках парадигмы когнитивно-личностного развития нового концепта психологической ригидности как биполярного когнитивно-личностного конструкта, который характеризуется конструктивно-деструктивным взаимодействием когнитивных структур и личностных свойств.

Ключевые слова: психологическая ригидность, конструкт, биполярность, когнитивно-личностное развитие

Для цитирования: Певнева А. Н. Психологическая ригидность как биполярный когнитивно-личностный конструкт: новая концептуализация // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 45–51. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-45-51.

Original article

PSYCHOLOGICAL RIGIDITY AS A BIPOLAR COGNITIVE-PERSONAL CONSTRUCT: A NEW CONCEPTUALIZATION

Anzhela N. Pevneva

Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus, E-mail: pevneva_AN@grsu.by, ORCID: 0000-0001-6304-0649

Abstract. The results of the meta-analysis of scientific publications devoted to the conceptualization of psychological rigidity as a bipolar cognitive-personal construct are presented. As a result of the meta-analysis of Russian and English-language articles published in scientific journals indexed in ScienceDirect (<https://www.sciencedirect.com/>), in e-library (<https://www.elibrary.ru/>), integrated with the Russian Science Citation Index, in Google Scholar (<https://scholar.google.ru/>) and on the Books Ngram Viewer on-line service, the terminological polysemy of the concept of rigidity was revealed, the stages of rigidity research and approaches to its study were identified and described. The above aspects formed the basis for the construction of a new concept of psychological rigidity as a bipolar cognitive-personal construct characterized by constructive-destructive interaction of cognitive structures and personal properties within the paradigm of cognitive-personal development.

Keywords: psychological rigidity, construct, bipolarity, cognitive-personal development

For citation: Pevneva AN. Psychological rigidity as a bipolar cognitive-personal construct: a new conceptualization. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare.* 2024;(4(28):45-51. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-45-51. (in Russ.).

Введение

Актуальность исследования ригидности в целом и в ее собственно психологическом аспекте обусловлена процессами интенсификации, происходящими в современном обществе и требующими от человека высокой скорости адаптации к изменениям, поиска способов стабилизации устойчивости в стрессовых ситуациях и удовлетворения потребностей в нестабильных условиях. С одной стороны, ригидность является фактором дезадаптации (Залевский, Смирнова, 2005), недостаточной успешности (Яшин, 2015), проблемного индивидуального и группового поведения (Ли, 2001), маргинализма, прокрастинации, выученной беспомощности (Митина, Митин, 2020), т. е. фактором, препятствующим адаптации личности к ситуации реляционной текучести. В данном случае ригидность является трансдиагностическим процессом (сквозным свойством) или механизмом (Harvey et al., 2004; Alsawy et al., 2014; Morris, Mansell, 2018), который нарушает различные метакогнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные процессы и свойства личности [1, с. 327]. Это, в свою очередь, приводит к дезадаптации личности, изменениям психического (психологического) здоровья, психологического благополучия, появлению эмоциональных и когнитивных проблем. С другой стороны, в существующих исследованиях доказана конструктивная роль ригидности и связана она со сферами интеллектуально-личностного потенциала человека (Корнилова, 2013; Павлова, Корнилова, 2019), самоопределения (Федорова, 2004), самореализации личности, как интегральный показатель степени открытости психологической системы (Галажинский, 2001; Бокова, 2014), профессионализма личности на пути его достижения (Залевский, Козлова, 2005; 2009).

Сложившиеся к настоящему времени позиции о представлении ригидности, базируются на признании как деструктивного, так и конструктивного ее проявлений, обусловленных степенью ее выраженности и контекстом ситуации при решении проблем в процессе познания [1]. Личность, прибегая к использованию ригидных форм поведения, может эффективнее справляться с требованиями ситуации, реализуя обусловленный прежним опытом адаптационный потенциал. Представленное выше *детерминирует постановку проблемы ригидности в структуре личности, в ее когнитивном и личностном развитии*. Акцент на позитивной /

негативной составляющих ригидности позволит сфокусировать внимание на биполярной природе изучаемого феномена и расширить вектор направлений ее изучения в области общей психологии. Эвристичность новой концепции *заключается в изучении ригидности как биполярного конструктивно / деструктивного конструкта в парадигме когнитивно-личностного развития*.

Целью настоящего исследования является концептуальная обоснованность психологической ригидности в качестве биполярного когнитивно-личностного конструкта.

Материалы и методы исследования

Основными методами исследования выступили анализ, обобщение и структурирование результатов теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований ригидности. Поиск литературы. На этапе формирования ключевых слов на справочных материалах по психологии (словари, энциклопедии, тезаурусы баз данных) были выбраны слова на русском «ригидность» и английском «rigidity». На следующем этапе исследования был проведен выбор адекватных для использования в поиске ресурсов. Для поиска источников использовались международные наукометрические базы данных ScienceDirect (<https://www.sciencedirect.com/>) и электронная библиотека e-library (<https://www.elibrary.ru/>) интегрированная с Российским индексом научного цитирования. Дополнительно была привлечена поисковая система Google Scholar (<https://scholar.google.ru/>).

Терминологическая многозначность понятия ригидности

Ригидность является одним из старейших психологических конструктов с систематическими исследованиями, относящимися к концу 19-го века. В связи с этим отмечается большое количество различных концепций и теорий ригидности, в контексте которых данный феномен рассматривается с разных сторон, и как следствие – появление альтернативных и разнообразных употребляемых понятий, связанных с ригидностью [1]. Несмотря на то, что термин «ригидность» в русскоязычных источниках (on-line сервис Books Ngram Viewer) впервые стал использоваться с 80-х годов конца XVIII века (рисунок 1), включая первые десятилетия XX века, остаются вопросы ее терминологической многозначности и неопределенности «ее положения в системе родственных и близких понятий» и отношений с ними» [2, с. 149]. В период пика активности (40-е годы) употребления

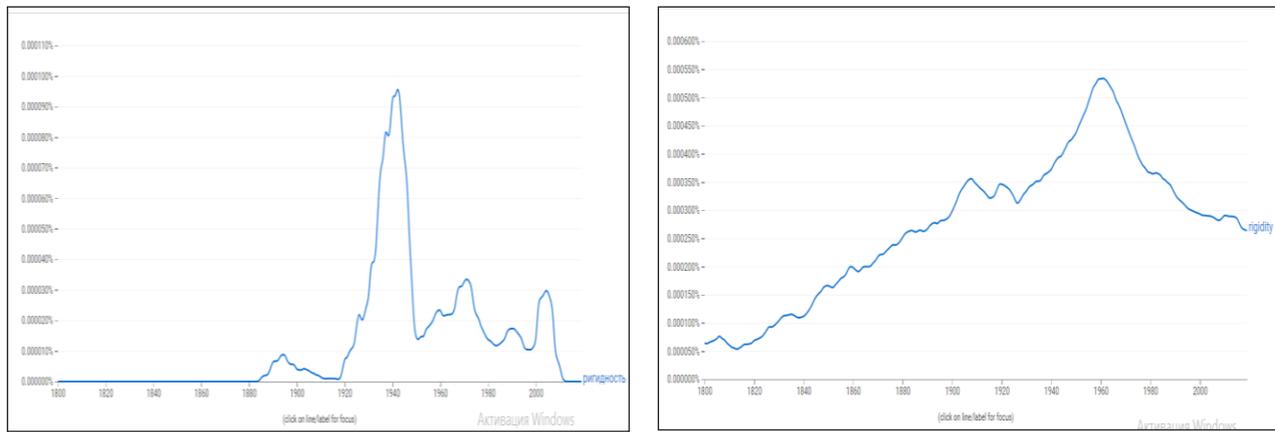


Рис. 1. Частота использования термина «ригидность» в отечественной и зарубежной «rigidity» литературе
 Fig. 1. Frequency of use of the term “rigidity” in domestic and foreign literature

понятия «ригидность» насчитывается свыше 50 обозначающих ее терминов [2, с. 48].

Термин «rigidity» в англоязычных источниках в период с 1967 по 1988 год использовался в 1733 опубликованных психологических исследованиях (Schultz, Searleman, 2002; с. 166) и, не смотря на значительное его снижение с 1990 г. по 1998 г. (в 494 статьях), данный конструкт продолжает привлекать исследователей различных областей психологической науки.

Представленное выше высвечивает проблему терминологической многозначности, недостаточной разработанности категориального аппарата и трудности в обосновании исследователями выбора базовых дефиниций. Так, понятие «ригидность» используется для описания ментальных и поведенческих установок (Chown, 1959; Rokeach, 1960), догматизма (Rokeach, 1960), стереотипности (Neuberg, Newsom, 1993), отсутствия гибкости, персеверации (Goldstein, 1942), авторитаризма (Adorno et al., 1950) и неспособности менять привычки (Vingerhoets et al., 1990) в связи с чем ученым сложно достичь консенсуса в определении данного понятия (Chown, 1959). Единой смысловой основой в современных исследованиях выступает понимание ригидности как неспособности личности перестроить стратегию поведения в условиях, объективно обуславливающих ее изменения, «даже если потребности новой ситуации требуют другого поведения» [1].

Этапы изучения ригидности

На основе теоретического анализа выделены три последовательных этапа исследования ригидности: клинический, диспозиционный и когнитивный. Преобладающим на 1 этапе является изучение ригидности как невротического, деструктивного образования в оппозиции гибкости

и пластичности: персеверация (Гольдштейн); расстройство исполнительного функционирования (Мерлин, Райх, Шапиро, Шеррингтон); стереотипия, персеверация (Левитов, Мэй); трансдиагностический процесс (Alsawy et al.).

На 2 этапе ригидность рассматривалась как черта личности и диспозиция, форма поведения личности, изучаются ее виды: форма поведения (Залевский, Goins, Rubenovitz); черта личности и диспозиция (Олпорт, Кеттелл); эффект интерференции (Струп, Байр, Бергстром, Каллер); эффект установки (Лачинс); функциональная фиксированность (К. Дункер); эффект прайминга (Барг); фиксированная установка (Узнадзе).

На 3-м этапе исследования, когнитивном, ригидность представлена в качестве биполярного конструкта, при этом постепенно накапливаются факты, свидетельствующие о неоднозначности как высоких, так и низких ее показателей: характеристика познавательного процесса (Карпов, Прохоров); нетерпимость к неопределенности (Корнилова, Морозов); когнитивный стиль, познавательный контроль (Гарднер, Холодная, Лобанов, Тицкий); эмоциональный, мотивационный, когнитивный виды ригидности (Горман, Залевский, Schultz, Searleman). Этапы изучения ригидности соотнесены с тремя подходами в современной общей психологии [3].

Подходы к изучению ригидности

Исследование ригидности восходит к известным работам Дж. Кеттелла и Дж. Струпа [1, с. 326; 3, 4], постепенно приводя к формированию трех основных подходов: структурно-уровневого, клинического и когнитивного (рис. 2). В рамках первого подхода ригидность проявляется как фиксированная форма поведения (Залевский, Галажинский, Козлова, Schaie, Dutta, Willis), в рам-



Рис. 2. Общие подходы к исследованию ригидности
 Fig. 1. General approaches to the study of rigidity

ках второго подхода ригидное поведение изучается как результат неврологических (патологических) повреждений (Блейер, Шеррингтон, Шапиро) и в третьем подходе ригидность обнаруживает себя в качестве интеллектуальной (когнитивной) незрелости (Гольдштейн, Дункер, Кеттелл, Кеттелл, Левин, Майер, Макдермотт, О'Коннор, Пиаже).

Последний подход основывается на результатах (и выводах) исследований Ж. Пиаже «центрированных / децентрированных» когнитивных стратегий, использования одномерных, ригидных «центрированных» когнитивных стратегий в сравнении с многомерными, гибкими, «децентрированными» стратегиям. В результате анализа общих подходов, изучение ригидности на общенаучном уровне методологии осуществляется в когнитивном подходе.

Концептуализация психологической ригидности

В когнитивном подходе концептуально ригидность представляется (1) в качестве биполярного конструкта, который (2) функционирует в контексте когнитивно-личностного развития. В рамках данной парадигмы осуществляется проблемати-

зация устоявшихся постулатов о деструктивной роли ригидности путем расширения научных воззрений на значение ригидности в КЛР, противоположностью которой в дихотомическом виде выступает гибкость в биполярном конструкте «ригидность / гибкость» (рис. 3).

Ригидности как биполярный конструкт основывается на положении о рассмотрении ее как части некоторого целого (компонента метасистемы), закону существования которого она подчиняется. Как таковой метасистемой выступает когнитивный стиль «ригидность — гибкость познавательного контроля». При этом, на основе обратной корреляционной связи (Лорер, Стейнмец, Хаусман, Лобанов, Тицкий, Холодная, Dennis, VanderWal) ригидность характеризуется снижением гибкости в поведении и взглядах человека, что позволяет ригидность рассматривать с опорой на положение о целостном единстве противоположных полюсов одного континуума «ригидность — гибкость». При исследовании значение имеют оба полюса, так как полюс гибкости оттеняет и конкретизирует содержание ригидности, позволяя ее изучать в качестве самостоятельного биполярного



Рис. 3. Концептуальная схема исследования ригидности
 Fig. 1. Conceptual framework for the study of rigidity

конструктивно-деструктивного конструкта с раздваивающимися субобластями в контексте когнитивно-личностного развития.

Наибольшее распространение *концепция когнитивно-личностного развития* получила в научных исследованиях Г. А. Виленской и Е. А. Сергиенко, И. Н. Андреевой, А. П. Лобанова, А. А. Морозова. В частности, в работе И. Н. Андреевой (2020) эмоциональный интеллект рассматривается в качестве интегрального когнитивно-личностного образования с наиболее выраженным когнитивным компонентом, в научной работе А. А. Морозова (2019) толерантность представлена в качестве когнитивно-личностного конструкта.

Под *когнитивно-личностным развитием* понимается соотношение социальной и когнитивной линий, функционирование которых способствует успешной адаптации личности через установление закономерностей взаимодействия с предметным и социальным миром. Наряду с этим соотношение когнитивной и личностной линий развития является основополагающим в рамках научной теории, так как лежит в основе познания окружающего мира (решения проблем) личностью и связана с вопросом их первичности / вторичности, зависимости / независимости, обусловливании / необусловливании одной линии другой. Важность понимания двух линий развития определяется широким спектром решений проблем, обусловленных раскрытием когнитивной структуры, организации, когнитивного базиса психики, что способствует успешной адаптации личности через установление закономерностей взаимодействия с предметным и социальным миром (Виленская, Сергиенко, 1998), а также пониманием относительной их автономности, в которой первичность в формировании и ведущая роль принадлежит когнитивным механизмам познания по отношению к личностным [5, с. 84–86].

В когнитивном подходе частным случаем проявления ригидности является функционирование «центрированных / децентрированных» (Ж. Пиаже) когнитивных стратегий (использование одномомерных, ригидных «центрированных» когнитивных стратегий свойственно маленьким детям и умственно отсталым взрослым, абсессивно-компульсивным и параноидным пациентам, в сравнении с многомерными, гибкими, «децентрированными» стратегиям, применяемыми старшими детьми и нормативно-развивающимися взрослыми). В психологических экспериментах Ж. Пи-

аже (1994) центрирование представлено способностью концентрироваться на «выступающем» свойстве объекта согласно предоперациональной стадии развития ребенка (длинная плитка шоколада предпочтительнее плитке потолще). Наряду с центрированными когнитивными стратегиями формируется процесс консервации (жидкости, чисел, массы), понимание константности качества объектов или ситуаций. Развитие и формирование взаимодействия ребенка с миром идет от простых схем, в частности от сенсомоторных, конкретных и формальных операций стимулирования к высоко интегрированным абстрактным схемам (Пиаже, 1968). Тем самым, природа ригидности в когнитивном подходе, высвечивается в сенсомоторных предоперационных схемах, по сравнению с более поздними структурами стадии конкретных и формальных операций. Эти когнитивные механизмы являются адекватными для познания социального (окружающего) мира, наряду с отсроченностью / торможением, конвергентностью / дивергентностью, автоматизированной системой 1 / аналитической системой 2 и контролем [5, с. 86–87].

В основе проявления психологической ригидности лежит механизм *отсроченности / торможения*, как реакция на проявление спонтанности и реактивности. Спонтанность, реактивность, в рамках парадигмальной позиции Ж. Пиаже (1994), является врожденной не специфической активностью, которая регулируется посредством механизма отсроченности / торможения. Пролонгированная работа механизма регулятивности психики соотносится с ее организованностью. Спонтанность / реактивность (автоматизированность или свободные импульсы) действий и отсроченность / торможение (контроль) определили дифференциацию типов, конвергентного и дивергентного мышления, которая, в свою очередь, является основой организованности психики.

Органованность психики в процессе поиска решения той или иной проблемы, согласно Дж. Гилфорду, включает конвергентный и дивергентный типы мышления, которые были выделены исследователем в рамках концепции интеллекта. Конвергентность и дивергентность мыслительных процессов согласуется с двойственностью механизмов обработки информации в процессе познание мира (решения проблем) путем согласования двух систем мышления человека, что обеспечивается координированностью психики.

Координированность психики определяется быстрой (автоматической) системой 1 и медленной (аналитической) системой 2 (Д. Канеман). Данные системы мышления характеризуются автоматизацией (система 1) внутренних навыков и контролем при выборе и принятии решения (система 2), их скоординированностью и согласованностью, а также комплексным, синтетическим составом — система 1 включает произвольность внимания, восприятие расстояния удаленности предметов, автоматизированность действий, эмоциональную оценку; система 2 — контроль, активация психики, мыслительные операции, избирательность и произвольность внимания. Последнее осуществимо благодаря функции контроля. Поведение человека контролируется его знаниями, опытом, полученным из аналогичных ситуаций, об условиях окружающей среды при изменении которых, эти знания должны быть модифицированы, чтобы переосмыслить возможные новые требования задачи [5, с. 87–90].

Наряду с этим, проблема контроля рассматривается во взаимосвязи с личностными особенностями, в частности с темпераментными (В. М. Русалов, 2012) системными психобиологическими характеристиками индивидуального поведения, которые обуславливают и когнитивное и социальное взаимодействие личности. При этом, согласно концепции В. М. Русалова, в основании темперамента лежит «совокупность физических и физиологических свойств индивида, закрепленных в его наследственном аппарате» [6, с. 125], являющаяся «составной подструктурой» когнитивной

сферы психики [6, с. 161], в которой выделяются когнитивные стили, как индивидуальный способ переработки информации в процессе познания окружающего мира (решение проблем).

В целом придерживаясь концепции когнитивно-личностного развития, ригидность выступает как качественно специфический процесс функционирования (проявления) когнитивных структур и личностных свойств (особенностей, характеристик), представляя собой единый биполярный когнитивно-личностный конструкт.

Заключение

Таким образом результаты метаанализа исследования ригидности, которые не претендуют на полноту его содержания и не являются далеко исчерпывающими, позволяют сделать вывод о том, что исследование ригидности представляет собой проблему, по причинам отсутствия общепринятого определения ригидности, ее неопределенности содержания, структурной организации, а также континуальной природы. Концептуально общая стратегия разработки теоретических представлений о ригидности заложена в рамках концепции когнитивно-личностного развития, а перечисленные ее аспекты являются ключевым вкладом в разработку новой концептуализации. На этой основе в общем контексте КЛР психологическая ригидность понимается как биполярный когнитивно-личностный конструкт, характеризующийся конструктивно-деструктивным взаимодействием когнитивных структур и личностных свойств в континууме «ригидность / гибкость познавательного контроля».

Список источников

1. Певнева А. Н. Ригидность в структуре личности: история вопроса и проблема исследования // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2023. Т. 20, № 2. С. 320–337.
2. Залевски Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) М. : Томск : Томский гос. ун-т, 2004. 461 с.
3. Певнева А. Н. Ригидность и психологическое благополучие: интегративный подход : моногр.; Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка. Минск : БГПУ, 2024. 384 с.
4. Лобанов А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. Минск : Агентство Владимира Гревцова, 2008. 296 с.
5. Певнева А. Н. Конструкт ригидности в концепции когнитивно-личностного развития // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. 2023. № 2. С. 84–92.
6. Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. Москва : Институт психологии РАН; 2012. 528 с.

References

1. Pevneva AN. Rigidity in the structure of personality: the history of the question and the problem of research // *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]. 2023;2:320-337. (In Russ.).
2. Zalevskii GV. Fiksirovannyye formy povedeniya individual'nykh i gruppovykh sistem (v kul'ture, obrazovanii, nauke, norme i patologii) [Fixed forms of behavior of individual and group systems (in culture, education, science, norm and pathology)]. Moscow: Tomsk: Tomsk State University; 2004. 461 p. (In Russ.).
3. Pevneva AN. Rigidnost' i psikhologicheskoye blagopoluchiye: integrativnyy podkhod [Rigidity and psychological well-being: an integrative approach] : a monograph; Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University. Maxim Tank. Minsk : BSPU, 2024. 384 p. (In Russ.).
4. Lobanov AP. Psikhologiya intellekta i kognitivnykh stiley [Psychology of intelligence and cognitive styles]. Minsk : Vladimir Grevtsov Agency; 2008. 296 p. (In Russ.).
5. Pevneva AN. The construct of rigidity in the concept of cognitive-personal development // *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya* [Journal of the Belarusian State University. Philosophy. Psychology]. 2023.(2):84-92.
6. Rusalov VM. Temperament v strukture individual'nosti cheloveka: differentsial'no-psikhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye issledovaniya [Temperament in the structure of human individuality: differential-psychophysiological and psychological research]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2012. 528 p. (in Russ.).

Информация об авторе

А. Н. Певнева — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной психологии.

Information about the author

A. N. Pevneva — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of General and Social Psychology.

*Статья поступила в редакцию 18.11.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 18.11.2024;
accepted for publication 16.12.2024.*

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

The author declare no conflicts of interests.

Научная статья

УДК 571.27

doi 10.47475/2409-4102-2024-28-4-52-56

ВКЛАД ГЕНОВ ЦИТОКИНОВ В ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ ПРИ СИНДРОМЕ РАЗДРАЖЕННОГО КИШЕЧНИКА

Дарья Сергеевна Сташкевич^{1✉}, Екатерина Леонидовна Иванова²

¹Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия, stashkevich_dary@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0001-7235-9459

²ООО «Профф мед», Челябинск, Россия, kate-future@mail.ru

Аннотация. На основании исследований, проведенных совместно терапевтами и психиатрами, СПК (синдром раздраженного кишечника) квалифицируется как органичный (вегетативный) невроз, обладающий определёнными клиническими особенностями. В виду многофакторности данной патологии особый интерес представляет вклад биологически активных веществ, которые оказывают системное воздействие, — цитокинов. Нормальная работа цитокиновой сети во многом базируется на механизмах, лежащих в основе регуляции экспрессии генов цитокинов и функционирования их полиморфных вариантов.

Ключевые слова: психопатологические расстройства, синдром раздраженного кишечника, полиморфизм генов цитокинов

Для цитирования: Сташкевич Д. С., Иванова Е. Л. Вклад генов цитокинов в вариабельность психопатологических проявлений при синдроме раздраженного кишечника // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. 2024. № 4 (28). С. 52–56. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-52-56.

Original article

CONTRIBUTION OF CYTOKINE GENES TO THE VARIABILITY OF PSYCHOPATHOLOGICAL MANIFESTATIONS IN IRRITABLE BOWEL SYNDROME

Darya S. Stashkevich^{1✉}, Ekaterina L. Ivanova²

¹Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, stashkevich_dary@mail.ru, ORCID-ID: 0000-0001-7235-9459

²ООО «Proff Med», Chelyabinsk, Russia, kate-future@mail.ru

Abstract. Based on studies conducted jointly by therapists and psychiatrists, IBS is classified as an organ (vegetative) neurosis with certain clinical features. Due to the multifactorial nature of this pathology, the contribution of biologically active substances that have a systemic effect, cytokines, is of particular interest. Normal functioning of the cytokine network is largely based on the mechanisms underlying the regulation of cytokine gene expression and the functioning of their polymorphic variants. Objective of the work. Comparative analysis of the distribution of genotypes of single nucleotide substitutions in the genes of cytokines IL1b, TNFA, IL6, IL10 in various variants of psychopathological disorders in patients with irritable bowel syndrome.

Keywords: psychopathological disorders, irritable bowel syndrome, cytokine gene polymorphism

For citation: Stashkevich DS, Ivanova EL. Contribution of cytokine genes to the variability of psychopathological manifestations in irritable bowel syndrome. *Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and Healthcare.* 2024;(4(28):52-56. DOI: 10.47475/2409-4102-2024-28-4-52-56. (in Russ.).

Введение

Синдром раздражённого кишечника (СРК) представляет собой серьёзное заболевание, обусловленное интенсивным психологическим стрессом. Оно нередко сопровождается сопутствующими психическими расстройствами, включая тревожность, депрессию и даже мысли о самоубийстве, что в совокупности оказывает негативное воздействие на качество жизни индивида [6, 7]. Признаки тревожного личностного расстройства выявляются у 19–61 % больных с СРК. Частота депрессий у пациентов с синдромом раздраженной толстой кишки колеблется от 17 до 31 %. По своему генезу депрессии гетерогенны, наибольшее клиническое значение имеют дистимии — затяжные, относительно мягкие депрессии, и тревожно-депрессивные личностные расстройства, формирующиеся в условиях хронической стрессированности пациента и длительных психологических конфликтов. В развитии заболевания большое значение имеет состояние высшей нервной деятельности и тип личности больного. Считается, что по характеру выраженности нервно-психических реакций больные с СРК составляют пограничную группу между нормой и психопатологией [2, 5].

На основании исследований, проведенных совместно терапевтами и психиатрами, СРК квалифицируется как органичный (вегетативный) невроз, обладающий определёнными клиническими особенностями [1]. В виду многофакторности данной патологии особый интерес представляет вклад биологически активных веществ, которые оказывают системное воздействие, — цитокинов.

Цитокиновая система представляет собой ключевой элемент в поддержании гомеостаза организма, поскольку она обладает широким спектром биологических функций [4]. Одной из важнейших ее функций является обеспечение согласованного действия иммунной, эндокринной и нервной систем. Нормальная работа цитокиновой сети во многом базируется на механизмах, лежащих в основе регуляции экспрессии генов цитокинов и функционирования их полиморфных вариантов. Важная роль в развитии многих заболеваний принадлежит нарушениям нормальных нейроиммунных взаимоотношений. Нужно учитывать, что регуляция иммунных и воспалительных реакций осуществляется с помощью цитокинов, которые, с одной стороны выполняют защитные функции, с другой — участвуют в патогенезе многих за-

болеваний, в частности показан вклад в формирование «низкоградуированного воспаления» при синдроме раздраженного кишечника. Установлено системное действие для таких провоспалительных цитокинов, как IL1b, IL6, TNFA [3, 4].

Таким образом, в настоящее время, можно говорить о существовании цитокиновой гипотезы депрессии, суть которой состоит в повышении уровня провоспалительных цитокинов в организме больных аффективной патологией. С другой стороны, по мнению ряда авторов, вся проблема заключается в снижении уровня противовоспалительных цитокинов у пациентов с депрессией, в частности, IL-10. Известно, что чем выше уровень IL-10, тем в более позднем возрасте начинается депрессия. С прогрессированием депрессии уровень IL-10 уменьшается. Недостаток IL-10 индуцирует повышение провоспалительных цитокинов в определенных областях мозга, что не всегда отображается в анализе крови и приводит к противоречивым результатам исследований [3, 8, 9].

Цель исследования: сравнительный анализ распределения генотипов однонуклеотидных замен в генах цитокинов IL1b, TNFA, IL6, IL10 при различных вариантах психопатологических расстройств у больных синдромом раздраженного кишечника.

Материалы и методы

Отбор больных с верифицированным диагнозом синдром раздраженного кишечника проводился врачами гастроэнтерологами г. Челябинска. Принадлежность больных к различным вариантам психопатологических расстройств оценивалась клиническими психологами. В исследовании выделены следующие группы: «СРК без психопатологических проявлений» (группа 1) — 20 человек, «СРК с депрессией» (группа 2) — 19 человек, «СРК с тревогой» (группа 3) — 20 человек, «СРК сочетанный вариант с депрессией и тревогой» (группа 4) — 22 человека.

Генотипирование однонуклеотидных полиморфных точек в генах цитокинов проводилось методом аллельспецифической ПЦР для IL6, IL10 (реактивы «ООО НПФ Литех», г. Москва), полиморфизма длин рестрикционных фрагментов для полиморфных вариантов генов IL1bTNFA (реактивы НПК «Синтол», г. Москва, ООО «Сибэнзим», г. Новосибирск).

Характеристика исследуемых полиморфных точек представлена в табл. 1.

Таблица 1

Характеристика однонуклеотидных замен в генах цитокинов

Номер полиморфизма, хромосомная локализация	Положение в гене, характеристика
rs1143634 2 хромосома	+3953 C/T 5 экзон гена IL1b: предковый аллель +3953*С, аллель с заменой +3953*Т
rs1799964 6 хромосома	-1031 T/C промотор гена TNFA: предковый аллель -1031*Т, аллель с заменой -1031*С
rs1800630 6 хромосома	-863 C/A промотор гена TNFA: предковый аллель -863*С, аллель с заменой -863*А
rs1800629 6 хромосома	-308 G/A промотор гена TNFA: предковый аллель -308*G, аллель с заменой -308*А
rs361525 6 хромосома	-238 G/A промотор гена TNFA: предковый аллель -238*G, аллель с заменой -238*А
rs1800795 7 хромосома	-174 C/G промотор гена IL6: -174*С, аллель с заменой 174*G
rs1800896 1 хромосома	-1082 G/A промотор гена IL10: предковый аллель -1082*G, аллель с заменой -1082*А
rs1800871 1 хромосома	-819 C/Тпромотор гена IL10: предковый аллель -819*С, аллель с заменой -819*Т
rs1800872 1 хромосома	-592 C/Апромотор гена IL10: предковый аллель -592*С, аллель с заменой -592*А

Статистическая обработка

Оценка ассоциации между носительством определенных генотипов и психопатологическим вариантом при СПК проводилась с помощью непараметрических критериев χ^2 , отношения шансов (OR) с расчетом 95 % доверительного интервала (CI). Значимость различий при $p < 0,05$, при промежуточных значениях $0,05 < p < 0,1$ — тенденция к различиям.

Результаты и обсуждение

Проведенный анализ показал значимость для формирования различных вариантов психопатологических расстройств у больных СПК следующих SNPs в генах цитокинов: -174 C/GIL6, -592 C/AIL10, -819 C/TIL10. Результаты представлены в табл. 2.

По распределению частот генотипов rs1800795 IL6 сильнее всего выделяется группа больных

Таблица 2

Распределение частот генотипов SNPs-174 C/GIL6, -592 C/AIL10, -819 C/TIL10 при различных психопатологических расстройствах

полиморфизм	группа 1 %	группа 2 %	группа 3 %	группа 4 %	достоверность
rs1800795					
-174 GG	50,0	16,7	50,0	36,4	$\chi^2[6] = 12,2 p < 0,1$
-174 CG	35,0	33,3	40,0	45,5	
-174 CC	15,0	50,0	10,0	18,2	
rs1800871					
-819 TT	0	5,3	5,5	13,6	$\chi^2[6] = 6,4 p > 0,1$
-819 CT	20,0	31,6	40,0	36,4	
-819 CC	80,0	63,2	55,0	50,0	
rs1800872					
-592 AA	0	26,3	5,0	13,6	$\chi^2[6] = 20,1 p < 0,01$
-592 CA	25,0	47,4	75,0	31,8	
-592 CC	75,0	26,3	25,0	54,5	

«СРК с депрессией» (группа 2), в которой понижена частота гомозиготного генотипа -174 GG (OR=0,2, 95 % CI0,04–0,9) и повышено носительство гомозиготного предкового генотипа -174 CC (OR=1,0, 95 % CI0,28– 3,57). Согласно значению показателя отношения шансов, значимым протективным фактором от развития депрессии у больных СРК оказался генотип -174 GGIL6.

Однонуклеотидная точковая замена rs1800872 оказалась значима для формирования групп «СРК с депрессией» и «СРК с тревогой». У больных «СРК с депрессией» по сравнению с остальными повышена частота гомозиготного мутантного генотипа -592AAIL10. Снижена частота предкового генотипа -592CC (OR=0,12, 95 % CI0,03–0,5). Критерий отношения шансов позволяет предположить, что данный генотип снижает вероятность формирования психопатологического варианта «СРК с депрессией».

Третий полиморфный сайт rs1800871 в гене IL10 в целом оказался не значим при одновременном сравнении групп. Однако, на уровне тенденции выявлены различия между группой 1 и группой 4, проявившиеся в снижении частоты носительства гомозиготного генотипа -819CC ($\chi^2_{[2]}=5,1$ p=0.076; OR=0,25, 95 % CI0,06–0,99).

Частоты генотипов, образованных однонуклеотидными заменами в позициях +3953 C/TIL1b, -1031, -863, -308, 238 TNFA, -1082 G/AIL10, не различались между группами с различными психопатологическими расстройствами.

Заключение

Таким образом, из всех исследуемых полиморфных вариантов цитокинов для формирования психопатологических расстройств разной направленности оказались значимы те, которые расположены в генах интерлейкина 6 и 10.

Список источников

1. Климушева Т. А. Синдром раздраженного кишечника глазами психиатра // Российский журнал Гастроэнтерологии, Гепатологии, Колопроктологии. 2008. Т. 18, № 4. С.82–86.
2. Маев И. В., Черемушкин С. В. Психосоциальные факторы в развитии синдрома раздраженного кишечника: возможности терапии // Consilium Medicum. 2006. Т. 8, № 7. С.1–15.
3. Максимова Н. М., Булгакова Т. С., Узбеков М. Г. Роль цитокинов в патогенезе и терапии психических расстройств // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. Т. 29, № 3. С. 71–77.
4. Титова Ж. В., Бодиенкова Г. М. Роль цитокиновой сети в механизмах нейроиммунного взаимодействия (обзор литературы) // Acta Biomedica Scientifica. 2013. № 2 (90). С. 171–175.
5. Тихонова Т. А., Козлова И. В. Синдром раздраженного кишечника: эпидемиологические и патогенетические аспекты // Саратовский научно-медицинский журнал. 2018. № 1. С. 53–60.
6. Шиланкова С. О. Сочетание соматического и психического компонента при функциональных заболеваниях желудочно-кишечного тракта // Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 4. С. 116–119.
7. Fadgyas-Stanculete M., Buga AM., Popa-Wagner A. [et al.] The relationship between irritable bowel syndrome and psychiatric disorders: from molecular changes to clinical manifestations // J Mol Psychiatr. 2014. Vol. 2, no. 4. DOI: <https://doi.org/10.1186/2049-9256-2-4>.
8. Roque S., Correia-Neves M., Mesquita A.R. [et al.] Interleukin-10: a key cytokine in depression? // Cardiovasc. Psychiatry Neurol. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1155/2009/187894>.
9. Zhang L., Zheng H., Wu R. [et al.] Minocycline adjunctive treatment to risperidone for negative symptoms in schizophrenia: Association with pro-inflammatory cytokine levels // Prog. Neuropsychopharmacol. Biol. Psychiatry. 2018. Vol. 85. P. 69–76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2018.04.004>.

References

1. Klimusheva TA. Irritable bowel syndrome through the eyes of a psychiatrist. *Rossiyskiy zhurnal Gastroenterologii, Gepatologii, Koloproktologii* [Russian Journal of Gastroenterology, Hepatology, Proctology]. 2008;18(4):82-86. (In Russ.).
2. Maev IV, Cheremushkin SV. Psychosocial factors in the development of irritable bowel syndrome: treatment options. *Consilium Medicum*. 2006;8(7):1-15. (In Russ.).
3. Maksimova NM, Bulgakova TS, Uzbekov MG, et al. The role of cytokines in the pathogenesis and treatment of mental disorders. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhatriya* [Social and Clinical Psychiatry]. 2019;29(3):71-77 (In Russ.).

4. Titova ZhV, Bodienkova GM. The role of the cytokine network in the mechanisms of neuroimmune interaction (literature review). *Acta Biomedica Scientifica* [ActaBiomedicaScientifica]. 2013;(2(90)):171-175 (In Russ.).
5. Tikhonova TA, Kozlova IV. Irritable bowel syndrome: epidemiological and pathogenetic aspects. *Saratovskiy nauchno-meditsinskiy zhurnal* [Saratov Scientific Medical Journal]. 2018;(1):53-60. (In Russ.).
6. Shilankova SO. Combination of somatic and mental components in functional diseases of the gastrointestinal tract. *Nauchnoye obozreniye. Meditsinskiye nauki* [Scientific review. Medical sciences]. 2016;(4):116-119. (In Russ.).
7. Fadgyas-Stanculete M, Buga AM, Popa-Wagner A, et al. The relationship between irritable bowel syndrome and psychiatric disorders: from molecular changes to clinical manifestations. *J Mol Psychiatr.* 2014; 2(4). DOI: <https://doi.org/10.1186/2049-9256-2-4>.
8. Roque S, Correia-Neves M, Mesquita AR. et al. Interleukin-10: a key cytokine in depression? *Cardiovasc. Psychiatry Neurol.* 2009. DOI: <https://doi.org/10.1155/2009/187894>.
9. Zhang L, Zheng H, Wu R, et al. Minocycline adjunctive treatment to risperidone for negative symptoms in schizophrenia: Association with pro-inflammatory cytokine levels. *Prog. Neuropsychopharmacol. Biol. Psychiatry.* 2018;85:69-76. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2018.04.004>.

Информация об авторах

Д. С. Сташкевич — кандидат биологических наук, декан биологического факультета.

Е. Л. Иванова — директор, врач гастроэнтеролог, ООО «Профф мед».

Information about the authors

D. S. Stashkevich — Candidate of Biological Sciences, Dean of the Biological Faculty.

E. L. Ivanova — Director, Gastroenterologist, ООО Proff Med.

*Статья поступила в редакцию 31.10.2024;
принята к публикации 16.12.2024.*

*The article was submitted 31.10.2024;
accepted for publication 16.12.2024.*

Вклад авторов: авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.
Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article.
The authors declare no conflicts of interests.