

Психология и Психотехника*Правильная ссылка на статью:*

Брагина Е.В., Колесникова В.Ю. Роль психологической устойчивости личности, академической вовлеченности и оптимального опыта в развитии самостоятельной учебной деятельности взрослых учащихся // Психология и Психотехника. 2025. № 2. DOI: 10.7256/2454-0722.2025.2.74401 EDN: ZPSTNX URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=74401

Роль психологической устойчивости личности, академической вовлеченности и оптимального опыта в развитии самостоятельной учебной деятельности взрослых учащихся**Брагина Елена Владимировна**

ORCID: 0009-0006-4198-3965

аспирант; факультет психологии; Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6

 nedoeduru@yandex.ru**Колесникова Виктория Юрьевна**

ORCID: 0009-0001-8104-5512

преподаватель; финансово-экономический факультет; Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при

Правительстве Российской Федерации»

аспирант; факультет психологии; Санкт-Петербургский государственный университет

197198, Россия, г. Санкт-Петербург, Петроградский р-н, ул. Съезжинская, д. 15-17

 kolesnikovav827@gmail.comСтатья из рубрики "Психология и педагогика"**DOI:**

10.7256/2454-0722.2025.2.74401

EDN:

ZPSTNX

Дата направления статьи в редакцию:

11-05-2025

Дата публикации:

10-06-2025

Аннотация: Технический прогресс навсегда изменил субъекта непрерывного образования и его ландшафт. Под влиянием цифровой среды формируется новая культура обучения, которая может быть успешно использована вузами при адаптации содержания, характера и форм организации ДПО к современным социокультурным условиям. Одним из направлений оптимизации ДПО становится подготовка учащихся к самостоятельной учебной деятельности в условиях непрерывного образования. Успешное решение этой задачи требует выявления способности личности взрослого учащегося к изменениям и самоизменениям. Психологическая устойчивость личности, вовлеченность в обучение и оптимальный опыт несколько десятилетий находятся в центре внимания зарубежных и отечественных психологических исследований, изучающих образовательное поведение взрослых людей в ситуации изменений, но понимание их роли в самостоятельной учебной деятельности взрослых людей учеными еще не достигнуто. Статья посвящена изучению ключевых подходов и направлений дискуссии, связанных с психологической устойчивостью личности, оптимальным опытом и академической вовлеченностью для определения их роли в развитии самостоятельности учебной деятельности взрослых учащихся. При проведении анализа и синтеза зарубежной литературы по проблеме исследования использованы дескриптивный метод, метод категоризации, сравнительно-исторический и герменевтический методы. Рассмотрены подходы к определению психологической устойчивости личности, а также концепции "потока" и "оптимального наилучшего", ранее не представленной на русском языке. Проанализированы их роли в развитии самостоятельной учебной деятельности взрослых учащихся. Выдвинут тезис о том, что вовлеченность взрослых людей в ДПО целесообразно рассматривать как сложный, эмоционально значимый результат успешного преодоления учащимся психологических барьеров, возникающих в образовательном процессе. Способность учащегося совладать с собой или ситуацией, осознанно вовлекаться в обучение, сохраняя свои ценностные ориентации, несмотря на изменения в жизненном контексте, и достигать "потока" в учебной деятельности, обусловливают непрерывность образовательного опыта. Именно понимание психологической устойчивости личности как процесса, содержащего динамический баланс стабильности и изменчивости является наиболее продуктивным для разработки методик изучения личностных психологических ресурсов вовлеченности и невовлеченности взрослых людей в ДПО, а также разработке мер, направленных на развитие их самостоятельности в условиях непрерывного образования.

Ключевые слова:

непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, оптимизация, самостоятельная учебная деятельность, психологическая устойчивость, вовлеченность в обучение, взрослый учащийся, поток, оптимальное наилучшее, зарубежные подходы

1. Введение

Интеллектуализация труда и научно-технический прогресс, трансформирующий роль человека в производстве, актуализируют потребность экономики в высококвалифицированных работниках, способных к инициации собственной активности в области профессионально-личностного развития [1].

Дополнительное профессиональное образование (далее - ДПО) становится личностным

выбором взрослого человека, а обеспечение непрерывности обучения за счет сознательных усилий по развитию собственных знаний и навыков – областью личной ответственности любого успешного специалиста вне зависимости от сферы его профессиональной деятельности. Согласно опросам ВЦИОМ, абсолютное большинство россиян (92%) убеждены, что для карьерного роста необходимо регулярно повышать свою квалификацию [2]. Значительный вклад в растущую долю граждан, имеющих опыт профессиональной переподготовки, вносят обучающиеся, уже имеющие опыт обучения в образовательной системе ДПО, – около 30% граждан проходили курсы повышения квалификации 1-2 раза, а каждый пятый – более 3-х раз [там же].

Объективные изменения, затрагивающие субъект дополнительного профессионального образования, приводят к трансформациям его содержания, характера и формы организации. Очевидным трендом последних лет является расширение использования для профессиональной переподготовки возможностей неформального и неорганизованного обучения в цифровой среде. Повышение профессионально-личностной компетентности становится результатом побочной деятельности или неформального взаимодействия в социальных сетях и сообществах экспертов-практиков, предоставляющих интерактивный, гибкий и легкодоступный опыт обучения, более конгруэнтный структуре жизнедеятельности взрослого человека.

Взрослый учащийся, осознающий свою самостоятельность, ожидает, что другие субъекты образовательного процесса будут рассматривать его как личность, способную действовать автономно. Немногочисленные исследования вовлеченности взрослых людей в непрерывное образование показали, что существующие программы дополнительного профессионального образования, предлагаемые вузами, зачастую фрустрируют некоторые потребности учащихся, включая содержание образования, самовыражение, компетентность, творчество и другие [3]. Однако, несмотря на потребность взрослых людей в учебной самостоятельности, они нуждаются в информационной и методической поддержке преподавателя, проявляют выученное беспомощное поведение, сталкиваясь с трудной учебной ситуацией [4-7]. Не все взрослые люди способны к самоорганизации и эффективному управлению собственной учебной деятельностью [8]. Ряд безуспешных попыток преодолеть возникающее в образовательном процессе психологическое сопротивление зачастую приводят взрослого человека к отказу от конструктивного взаимодействия с формальной образовательной средой и поиску той смысловой реальности, где он встречает меньше всего адаптационных барьеров, а также длительным перерывам в обучении. Выбор неформальной образовательной траектории, исходя из своих ожиданий и дефицитов, зачастую становится способом разрешения углубляющегося противоречия между личностью учащегося и образовательной средой.

В этой связи обостряется актуальность решения ряда теоретических и практических задач, связанных с оптимизацией дополнительного профессионального образования в вузе в области подготовки взрослых людей к самостоятельному обучению в ситуации изменений. Взрослым учащимся в образовательном процессе вуза требуются специализированная психологическая поддержка и психолого-педагогическое сопровождение, которые обеспечат им постепенный переход от зависимого обучения к полной учебной самостоятельности. Особую значимость приобретает проблема выявления и изучения тех психологических ресурсов, которые обеспечивают успешность этого перехода.

В последние годы растет признание ключевой роли, которую различные личностные

психологические ресурсы играют в самостоятельной учебной деятельности взрослых людей. Эмпирически установлено влияние на готовность взрослых студентов к самостояльному обучению самооценки и саморегуляции, самоэффективности, эмоционального интеллекта, рефлексивности, психологической устойчивости, психологического благополучия и удовлетворенности жизнью, учебной мотивации и вовлеченности в обучение, оптимального опыта и других [1; 4; 6; 9].

Психологическая устойчивость личности, вовлеченность в обучение и оптимальный опыт ("поток" и "оптимальное наилучшее") находятся в центре внимания научных исследований, охватывающих несколько десятилетий, но понимание их роли в самостоятельной учебной деятельности взрослых людей учеными еще не достигнуто [10-12]. В зарубежных психологических исследованиях психологическая устойчивость личности, академическая вовлеченность и оптимальный опыт учебной деятельности изучались в первую очередь с точки зрения различных аспектов качества образования, при этом упускалось из виду их влияние на эффективность самостоятельной учебной деятельности взрослых людей. Несмотря на широкое признание необходимости изучения вовлеченности взрослых людей в образование еще в 1980-х годах, научный консенсус о структуре данного феномена, а также психологических ресурсов академической вовлеченности психологами еще не достигнут [1; 4]. Большинство отечественных психологических исследований вовлеченности в дополнительное профессиональное образование проведено в контексте социально-демографических особенностей взрослых учащихся, их мотивации и ожиданий. Роль психологической устойчивости личности и оптимального опыта в ДПО остается малоизученной. В настоящее время на русский язык переведены наиболее значимые работы по проблеме "потока" М. Чиксентмихайи, но методы и результаты исследований потока, опыт их практического использования освещены недостаточно. Одна из лидирующих позиций в мире по количеству научных статей по оптимизации учебной деятельности сегодня принадлежит профессору позитивной психологии Х.П. Фану (Университет Новой Англии, Армидейл, Австралия) и его последователям [9; 13-14]. Однако на русском языке основные научные работы данного автора не представлены. Теоретические основания и методики, предложенные Фаном для изучения "оптимального наилучшего" в образовательном процессе в отечественной психологической литературе не освещены.

Целью настоящего исследования является анализ ключевых подходов и направлений дискуссии, связанных с психологической устойчивостью личности, оптимальным опытом и вовлеченностью в обучение, представленных в зарубежной литературе, для определения их роли в развитии самостоятельности учебной деятельности взрослых учащихся. Обзор литературы, опубликованной в 1990-2025 гг., выполнен с использованием баз данных Scopus, PubMed, PsycINFO.

2. Теоретическая основа и методология исследования

Концепция вовлеченности представляет собой теоретический синтез положений бихевиоризма, нашедшего свое отражение в традиционном подходе к обучению с центральной ролью преподавателя, управляющего обучением, и конструктивизма, отводящего преподавателю роль фасилитатора [15]. Вовлеченность и невовлеченность взрослых в дополнительное образование редко становились предметом психологических исследований. Предметом академической дискуссии до сих пор остаются психологические факторы, детерминирующие вовлеченность и невовлеченность взрослого человека в дополнительное профессиональное образование [1; 3]. Тем не

менее, позитивное влияние психологической устойчивости личности на вовлеченность взрослых людей в непрерывное образование неоднократно было доказано эмпирически [16-19].

Понятие *устойчивости* в психологии впервые было введено в работах британского психоаналитика Э.Д. Энтони в 1970-х годах в связи с исследованием психологической устойчивости и неуязвимости у детей, чьи родители страдали серьезными психическими заболеваниями. Вслед за Энтони исследователи устойчивости сосредоточились на "устойчивом ребенке", который долго описывался ими как неуязвимый. За прошедшие пятьдесят лет с момента разработки концепции психологической устойчивости фокус внимания исследователей сместился с "чисто индивидуальных активов устойчивости на ее величественные начала" [19]. В основу новых подходов были положены динамическая и системная парадигмы, которые в большей степени отвечают ключевой задаче современной психологии личности – изучению изменяющегося человека в изменяющемся мире [12]. Идея академической устойчивости возникла на Западе на двадцать лет позже, в начале 1990-х годов. Испанский психолог Сильвия Алаторре Алва опубликовала ряд научных работ, в которых академическую устойчивость определила как способность учащихся колледжа справляться с трудностями и неблагоприятными ситуациями в образовательном процессе для того, чтобы добиться лучших образовательных результатов [20]. С тех пор концепция академической устойчивости не претерпела значительных изменений: психологическая устойчивость личности учащегося чаще всего определяется, исходя из его способности совладать с собой или ситуацией и добиваться академических успехов, несмотря на риски и трудности, с которыми он сталкивается.

Концепция *оптимальности* возникла в русле позитивной психологии в 1970-х гг. и последовательно развивалась в творческом диалоге с концепцией психологической устойчивости, предложив свои ответы на многие поставленные в психологии вопросы взаимодействия человека и среды. Оптимальность в позитивной психологии определяется как "центральное достижение человеческой деятельности" [10], а под оптимальным подразумевается психосоциальное функционирование человека, результатом которого становится "максимизация его потенциала" [14]. Оптимальный опыт или "поток" – понятие, введенное М. Чиксентмихайи. Под "потоком" понимается "психологическое состояние человека, который глубоко погружен в текущую деятельность с полной концентрацией, оптимальным удовольствием, вовлеченностью и интересом" [11], и "который обычно настроен на выполнение поставленной задачи" [там же]. Концепция оптимального опыта Чиксентмихайи предполагает, что у каждого человека есть своя субъективная область "потока", где он будет функционировать эффективнее всего в данной ситуации. Концепция "оптимального наилучшего", активно разрабатываемая Хай Pi Фаном и его соавторами с конца 2000-х годов, сегодня является одной из заметных линий психологических исследований в области оптимизации учения за рубежом [10; 14-15]. В последние годы Фан и его последователи продвинулись в изучении оптимального функционирования в образовательном процессе вуза теоретически и эмпирически. В данном исследовании мы представим основные элементы концепции Фана, которая стала результатом эволюции его взглядов на оптимизацию процесса учения.

Для анализа концепций, связанных с психологической устойчивостью личности, оптимальным опытом и вовлеченностью взрослых людей в обучение, представленных в зарубежной психологической литературе, был проведен систематический обзор с

использованием нескольких электронных баз данных и библиотек, включая Scopus, PubMed, PsycINFO, e-library. Статьи отбирались вручную при условии их релевантности рассматриваемой проблеме и актуальности.

Для поиска и отбора использовались два набора ключевых слов: первый набор ключевых слов был связан со словами "психологический", "устойчивость", "оптимальность", "оптимизация"; для фокусировки поиска был разработан второй набор ключевых слов, в который вошли слова "вовлеченность" и "образование". В качестве интервала поиска рассматривался временной промежуток между 1993 и 2025 годами.

На следующем шаге были выявлены публикации и применен практический скрининг. Этот поиск дал 282 статьи. В систематический обзор литературы вошли только журнальные публикации. Данные были независимо рассмотрены обоими авторами, а затем сравнены и обсуждены для достижения консенсуса. Статьи, написанные не на английском языке, и те, которые не относились к теме исследования после скрининга текста аннотаций, были удалены. В конечном итоге 256 статей были отобраны для идентификации и анализа определений. После исключения дубликатов 253 статьи были отобраны для скрининга. На третьем шаге был полностью прочитан текст всех 253 оставшихся публикаций. Были отобраны только те статьи, которые смогли внести свой вклад в достижение цели исследования. В итоге, с учетом установленных критериев отбора, как описательно, так и тематически, были проанализированы 234 статьи. Библиография данной статьи состоит из 44 наиболее релевантных источников.

При проведении анализа и синтеза научной литературы по проблеме исследования были использованы дескриптивный метод, метод категоризации, сравнительно-исторический метод, герменевтический метод.

3. Теоретический обзор литературы

3.1. Психологическая устойчивость личности

Анализ литературы показывает, что термин «устойчивость» не имеет единого значения и приобретает различные оттенки в зависимости от точки зрения, с которой он анализируется. В зарубежных исследованиях до сих пор продолжается научная дискуссия между учеными, которые рассматривают психологическую устойчивость как черту личности [\[21-23\]](#), фиксированную и стабильную во времени и, следовательно, измеримую ("тип функционирования, характеризующий индивидуума"), и теми, кто считает психологическую устойчивость личности "динамическим процессом, развивающимся во времени" [\[24\]](#).

Психологи, которые рассматривают устойчивость как черту, утверждают, что психологические ресурсы личности являются факторами ее защиты от воздействия внешних стрессоров. Ряд исследователей, чьи научные работы представлены в нашем обзоре [\[21-22\]](#), изучают психологические ресурсы личности, которые влияют на способность человека справляться с жизненными невзгодами и трудными ситуациями. Психологическая устойчивость здесь пересекается с понятием "жизнестойкость личности" (С. Мадди) и определяется как "способность восстанавливаться, несмотря на неблагоприятные условия" [\[23\]](#).

Другие авторы определяют психологическую устойчивость как "способность приходить в норму, одновременно развивая свои личностные ресурсы и потенциал перед лицом трудностей и стрессов" [\[23\]](#). Понимаемая таким образом психологическая устойчивость,

по мнению Т. Вонга и соавторов, представляет собой различные варианты интерпретации личностью собственного опыта, включая собственное отношение к выбору жизненных стратегий, которые позволяют противостоять невзгодам и восстанавливаться после стресса, обеспечивая личностной рост [24].

Психологическая устойчивость в структурно-функциональном подходе также рассматривается как свойство отдельных черт личности. Более ранние исследования психологической устойчивости выявили связь между всеми чертами личности и способностью человека к восстановлению после стресса [18]. Результаты исследований с использованием модели структуры личности "Big Five" (Большая пятерка) подтверждают гипотезу положительной связи психологической устойчивости и все черт личности. Эмпирически установлена возможность различной стабильности-изменчивости отдельных черт личности [16].

Определение психологической устойчивости как концепции метачерт личности рассматривает ее как комплексную переменную, которая объединяет ряд черт личности. Чертами, наиболее тесно связанными с устойчивостью, являются экстраверсия, добросовестность и нейротизм [23]. Сильная корреляция между добросовестностью и устойчивостью вполне ожидаема, поскольку добросовестность может "защитить человека от стресса" [там же]. Открытость и экстраверсия объединяются в другую метачерту, которая в некоторых исследованиях называется гибкостью или пластичностью личности [18]. Устойчивость в рамках данной концептуализации является противоположностью изменчивости и измеряется отдельно. Таким образом, структура личности может быть представлена с помощью двух этих измерений.

Поскольку предполагается, что трудности и стрессы дестабилизируют большинство людей, устойчивое функционирование в таких ситуациях считается необычным. В этой связи психологическая устойчивость понимается некоторыми исследователями как уникальный тип компетентного психосоциального функционирования [23]. При этом существующий спор о том, следует ли рассматривать устойчивость как сопротивление или восстановление, исследователями разрешается по-разному. Б.К. Барбер указывает, что устойчивость у индивида может проявиться только в условиях серьезных жизненных невзгод [25]; такой индивид вместо того, чтобы компетентно приспособливаться, демонстрирует реакцию на вызов или риск, которую можно охарактеризовать как сопротивление или избегание [там же]. Дж. Флеминг и Р.Дж. Ледогар устойчивое функционирование рассматривают через призму адаптивных установок и поведения, а также компетентности проявленной в контексте серьезных проблем, которые позволяют человеку оставаться психологически здоровым, обеспечивать личностный рост не только после воздействия стресса, но и для адаптации и развития [23].

Авторы, определяющие психологическую устойчивость личности в терминах процесса [23], считают ее психологическим ресурсом, от которого зависит успешность взаимодействия личности и контекстуальных условий. Согласно этому подходу, "защитные факторы личности" и "факторы риска" действуют одновременно и динамично, а психологическая устойчивость является результатом их взаимодействия. По мнению М. Раттера, недостаточно определить защитные факторы личности, потому что они не создают устойчивость во всех случаях: устойчивость создается, когда эти факторы инициируют определенные процессы в человеке [26]. Раттер выделил три таких процесса: создание позитивного образа себя; снижение влияния факторов риска; разрыв негативного цикла, который открывает новые возможности для личностного

роста [там же]. Таким образом, быть психологически устойчивым, как отмечает С.С. Лутар, означает “[...] быть творцом своего жизненного пути, изменяя его в ответ на внешние воздействия, восстанавливать баланс, и вносить изменения в собственное Я” [\[27\]](#).

В рамках динамического подхода к психологической устойчивости личности можно выделить несколько оттенков значения данного термина. Некоторые авторы определяют психологическую устойчивость как жизненно важную мотивационную силу личности, которая отражает ее склонность не сдаваться перед трудностями [\[15\]](#), а также как силу, которая может изменяться со временем в зависимости от контекста, обеспечивая личностный рост, несмотря на переживаемые человеком жизненные невзгоды [\[28\]](#). Другие исследователи подчеркивают способность личности к развитию и отождествляют психологическую устойчивость с динамическим психическим состоянием, которое способствует успешной адаптации личности по отношению к жизненному контексту [\[23\]](#).

Исследование психологической устойчивости личности ведется не только в рамках структурно-функционального и динамического подходов, но и *системной методологии*. Зарубежными исследователями разрабатываются интегративные модели комплексного и совместного изучения структуры, процессов и развития личности. Устойчивость личности по отношению к изменениям ее параметров в этих исследованиях рассматривается как сохранение основных связей между переменными и типами ограничений в некотором интервале ее параметров [\[29-30\]](#).

По мнению А. Баумерт и соавторов, понимание поведения человека в конкретных ситуациях требует изучения психологических процессов и механизмов, объясняющих основные индивидуальные паттерны адаптации и развития во времени, а также психологических структур, характеризующих внутрииндивидуальные и межиндивидуальные различия [\[29\]](#). В этой связи интересно исследование “*A dynamic systems approach to personality: The Personality Dynamics (PersDyn) model*” Дж. Сосновска и ее коллег, в котором предложен интегративный подход к личности, основанный на принципах теории динамических систем [\[30\]](#). Разработанная модель PersDyn обеспечивает, по мнению Сосновска и соавторов, простой и понятный способ применения принципов динамических систем к исследованию личности, концептуализируя личность как систему, в которой динамика системы – или динамические колебания состояний личности – управляются базовым уровнем черт (стабильная заданная точка, вокруг которой колеблются состояния личности), внутрииндивидуальной изменчивостью (степень, в которой состояния личности колеблются во времени и ситуациях) и силой аттрактора черт (быстрота, с которой отклонения от исходного уровня возвращаются к исходному уровню (личностная регуляция)).

3.2. Оптимальный опыт (“поток”)

Концепцию потока называют центральной концепцией психологии позитивного мышления [\[10\]](#). Термином “поток” описывают “оптимальный опыт, который является одним из самых приятных в жизни человека” [\[31\]](#). “Поток” отражает состояние человека, которое представляет собой наивысшие проявления психического благополучия и движущий опыт для улучшения качества жизни посредством полного погружения в деятельность [\[32-33\]](#). Опыт “потока” иногда называют нахождением в зоне оптимального функционирования, поскольку он вызывает чувство текучести времени и отражает

непрерывность в концентрации и действии, о котором сообщают большинство людей [\[34\]](#).

“Поток” возникает только при выполнении деятельности с четкими целями, немедленной и недвусмысленной обратной связью, а также соответствием между навыками человека и вызовом ситуации. Когда личные навыки превышают вызов ситуации, следствием становится скука (на основе модели квадранта состояния потока); если вызовы превосходят навыки человека, развивается тревога. Если и вызовы, и навыки относительно низкие, человек будет ощущать апатию [\[34\]](#). Согласно Чиксентмихайи, оптимальный опыт может возникнуть в любой ситуации, в которой есть текущая деятельность; он характеризуется слиянием действия и осознания, расширенным чувством времени, выходом из самосознания, чувством контроля над своими действиями и окружающей средой, полной концентрацией на текущей задаче и внутренне вознаграждающим действием без необходимости наличия внешнего вознаграждения для поддержания поведения, вызывающего “поток” [\[32-34\]](#).

Большое количество исследований подтвердили существование “потока” при выполнении различных видов деятельности, включая учение [\[33\]](#). Опыт “потока”, вызванный учебной деятельностью, может иметь далеко идущие последствия для поддержки профессионально-личностного развития учащегося, положительно влияет на формирование самостоятельной учебной идентичности [\[10; 32; 34\]](#). Кроме того, когда все более сложные виды деятельности доставляют учащемуся удовольствие, он с большей вероятностью будет развивать свою идентичность из-за растущего чувства контроля над деятельностью и усвоения необходимых знаний и навыков. Из-за положительных эмоций, которые сопровождают потоковые переживания, учащийся может выбирать для вовлечения те виды деятельности, которые способствуют достижению “потока” [\[33\]](#). Когда учащиеся испытывают поток, они ищут все более сложные задачи, уделяя больше внимания совершенствованию своих навыков для решения таких задач. Область “совпадения” сложности учебной задачи и мастерства, которое инициирует состояние “потока”, по мнению Дж. Накамуры, можно рассматривать как зону ближайшего развития в полном соответствии с концепцией Л.С. Выготского [\[35\]](#).

Достижение опыта “потока” в ситуации перемен и неопределенности требует напряженных физических усилий и дисциплинированной умственной деятельности [\[10\]](#). Поток в самостоятельной учебной деятельности невозможен без ее квалифицированного выполнения. При столкновении с возникающими в образовательном процессе трудностями, учащемуся необходимо активно регулировать свои действия и сосредотачивать свое внимание на достижении поставленных учебных целей. Любая потеря концентрации прервет “поток”. Таким образом, как утверждают П.Р. Пинтрич и Д. Шунк, «...потоковое переживание требует умения, опыта, концентрации и устойчивости, ... для достижения потока недостаточно просто что-то делать и чувствовать удовольствие от работы» [\[36, с. 284\]](#). М. Бонают определяет “поток” как состояние равновесия между осознанием человеком своих навыков и сложностью выполняемой деятельности, с уверенностью человека в том, что все находится под его контролем [\[32\]](#). По определению М. Меле, “поток” включает в себя две составляющие: 1) равновесие индивида с самим собой или его гармония с самим собой, что означает его способность к противостоянию конфликтам, которые возникают внутри него, разочарованиям, которым он подвергается; 2) степень его свободы от напряжения и беспокойства, его концентрацию, успешность в примирении различных мотивов и импульсов, а затем гармонию индивида с условиями его материального окружения [\[37\]](#).

Определение “потока” претерпело немного изменений с момента его первоначальной формулировки Чиксентмихайи в 1975 году. Зарубежные исследования “потока” в учебной деятельности достигли значительного прогресса путем концептуализации и операционализации потокового переживания, изучения оптимального опыта, связанного с учебой, выявления возможных антецедентов и последствий переживания “потока”. В настоящее время образование является основной областью психологических исследований “потока”, в которых изучается связь между потоковым опытом и широким спектром переменных, включая психологической устойчивостью личности и вовлеченностью в обучение [10]. Однако большая часть этих исследований рассматривает учащихся как относительно пассивных людей, которые спонтанно реагируют на данности образовательной среды и испытывают “поток”, когда эта среда его “вызывает”. Зарубежные исследователи “потока” в значительной степени игнорируют возможность того, что взрослые учащиеся могут вести себя проактивно и создавать свой собственный оптимальный опыт, регулируя свою производительность.

3.3. “Оптимальное наилучшее” в учебной деятельности

По мнению Фана, один из важных психологических факторов, влияющих на оптимизацию обучения, является автономия учащегося. Способность учащегося к самоопределюемому поведению, которое соответствует его ценностям, потребностям и интересам, признаются необходимыми для оптимизации учебной деятельности и достижения учащимся оптимального состояния, которое Фан называет “оптимальным наилучшим” [9]. Предметный результат учащегося в виде “оптимального наилучшего” свидетельствует о его психическом благополучии, высокой мотивации к учению, а также положительном эмоциональном отношении к учебе [13]. Кроме того, достижение “оптимального наилучшего” учащимся может быть показателем качества образования, разработки и реализации учебных программ и курсов, свидетельствовать о высокой вовлеченности студентов в обучение [там же].

В 2015-2016 гг. Фан и его коллеги [13] предложили концепцию рамок наилучших достижений, которая подробно описывает лежащий в основе достижения “оптимального наилучшего” психологический механизм оптимизации. “Что является лучшим, что я могу сделать?” – вопрос, который, по мнению Фана, указывает на осознание учащимся своего потенциального “наилучшего” или личного оптимального опыта.

Структура “оптимального наилучшего”, предложенная в тот период Фаном, сравнима с теорией оптимизации Дж. Фрайллона из Австралийского совета по исследованиям в области образования(Australian Council for Educational Research (ACER)) [38]. Данный автор определяет оптимизацию учебной деятельности как психологический процесс, сфокусированный на оптимальном наилучшем для учащегося с точки самореференции – отсылки на самое себя. Это означает примерно следующее: “Это моя операция, так как я отличаю (ее) себя от внешнего (инореференция), что представляет собой мою другую операцию”. Согласно Фрайллону, существует два основных уровня состояния функционирования учащегося: 1) “фактическое наилучшее” определяет то, на что человек способен в настоящее время, и 2) “теоретическое наилучшее”, то есть осознаваемые человеком собственные максимальные возможности [там же].

В 2021 году Фан и Нгу [14] доработали структуру оптимизации до следующей: 1) фактическое наилучшее (опыт) – “осознаваемое человеком реалистичное наилучшего” (фактическое наилучшее объединяет способности, которые человек осознает и подтверждает в учении); 2) “условная наилучшая практика”, по которой понимается

“вера человека в оптимальное наилучшее” (условная наилучшая практика отражает способность человека осознать свой “максимум”, который он может достичь в учении). Структура “оптимального наилучшего” Фана уникальна своими попытками объяснить процесс его достижения. Точной отсчета для учащегося здесь является осознание реального уровня его наилучшей практики. Этот уровень служит источником или точкой отсчета, которую учащийся может использовать для определения своего “оптимального наилучшего”. *Зона оптимизации*, которая относится к “разнице” или “диапазону” между реалистичным уровнем и “оптимальным наилучшим”, согласно Фану, дает углубленное понимание процесса оптимизации учебной деятельности. Оптимизацию учебной деятельности можно различать с точки зрения *интенсивности* и *масштаба* [14]. Интенсивность оптимизации подчеркивает степень и количество доступных ресурсов, необходимых для оптимизации состояния функционирования учащегося. Масштаб (или объем) оптимизации, напротив, фокусируется на *количестве усилий и времени*, необходимых для оптимизации индивидуального состояния функционирования учащегося.

В трактовке Фана и его коллег, существует три типа «механизмов», с помощью которых осуществляется оптимизация учения: 1) *психологические механизмы*, такие как убеждения учащегося в самоэффективности, уверенность в своих силах и внутренняя мотивация; 2) *образовательные практики и стратегии*, влияющие на эффективность учения, и соответствующий педагогический подход, которые в целом обеспечивают лучшее понимание и усвоение знаний и умений; 3) *социальные факторы*, к которым относится образовательная среда, влияющая на состояние функционирования учащегося. Данные механизмы “запускают” процесс оптимизации. При этом Фан указывает, что оптимизация – нечто большее, чем просто статистическое предсказание психологической переменной; “[...] она отражает воспринимаемое [человеком] чувство энергии, которые стимулируют рост внутренней мотивации, эффективности, решимости, умственной силы и затрачиваемых учащимся усилий” [13].

Фан и Нгу [14] рассматривает усилия учащегося как центральный “мотивационный драйвер” или механизм, который мог бы обеспечить переход учащегося от реального наилучшего до “оптимального наилучшего”. Таким образом, усилия или воспринимаемое чувство энергии могут “подталкивать” учащегося в его стремлении улучшить собственную деятельность. Эмпирическая проверка этой концептуализации с помощью корреляционного анализа помогла Фану продвинуть изучение оптимизации учебной деятельности и достижения “оптимального наилучшего” [14]. В качестве переменной, выражающей “воспринимаемое чувство положительной энергии” учащегося, в недавних исследованиях Фана использовалась самоэффективность, которая операционализировалась в целях анализа как “убеждения учащегося в своих способностях организовывать и выполнять действия, необходимые для получения данных достижений” [там же]. На выборке, состоящей из 627 студентов университета ($N = 438$ женщин, $N = 189$ мужчин) с использованием моделирования структурных уравнений была проверена концептуальная модель, в которой Фан и его коллеги сосредоточились на изучении двух аспектов: 1) влияния самоэффективности на воспринимаемое чувство энергии; 2) влияния воспринимаемого чувства энергии на личную решимость учащегося и поддержание им “оптимального наилучшего”. Полученные результаты позволили Фану подтвердить положительную взаимосвязь самоэффективности и воспринимаемой учащимися положительной энергии, которая, в свою очередь, являлась предиктором будущих образовательных результатов [14].

3.4. Вовлеченность и невовлеченность взрослых людей в обучение

Вовлеченность в обучение относится к энвайроменталистским теориям, таким образом, как вовлеченность, так и невовлеченность учащихся в учебную деятельность в рамках этой концепции объясняется не только влиянием конкретной образовательной среды (академической и социальной в трактовке В. Тинто - прим. автора [\[6\]](#)), но и личностью учащегося, который управляет собственной интеграцией в данную среду [\[4; 10\]](#).

Существующие в зарубежных исследованиях макрокатегории, которые являются повторяющимися элементами в содержании понятия "академическая вовлеченность", включают энергию и усилия, состояние, процесс, поток и поглощенность делом. Наиболее распространенным определением академической вовлеченности, которое можно встретить в зарубежной научной литературе, является следующее: инвестиции времени и усилий, вкладываемые студентом в учебную и внеучебную деятельность. Расширяя это определение для условий самостоятельного обучения, некоторые исследователи указывают, что академическая вовлеченность охватывает только устойчивые физические и умственные усилия учащихся, необходимые для достижение ими успеха в выполнении учебных задач [\[17; 39\]](#).

Некоторыми авторами отмечается, что изучение особенностей вовлеченности взрослого человека в образование требует обращения к психологической реальности, которую можно охарактеризовать понятиями "адаптации" и/или "совладание" [\[4-7; 40\]](#). К. Касвом отмечает, что новая образовательная среда бросает вызов личности учащегося [\[4\]](#), при этом она описывает обучение взрослых как "хаотическое" [\[4\]](#). Тинто опыт обучения взрослых квалифицирует к "дезориентирующий и сбивающий с толку" [\[6\]](#). Американский психолог и педагог Артур В. Чикеринг указывает, что обучение взрослых трансформационное или преобразующее по своей природе, "[...] становится для них скольжением по тонкому льду – безосновательными и отчаянными, часто безуспешными попытками, принятия форм преодоления, которые не всегда достаточно эффективны для успешной учебы" [\[5\]](#).

Концепция вовлеченности в обучение является многогранной и охватывает когнитивные, эмоциональные, мотивационные, ценностно-смысловые и поведенческие аспекты. Вовлечь взрослых людей в обучение – значит обеспечить соответствие образовательной среды и личностных психологических ресурсов вовлеченности учащегося. Это соответствие необходимо как для вовлеченности в обучение по типу "здесь и сейчас" ("поток"), так и формирования глубокой вовлеченности на уровне ценностей и смыслов взрослых учащихся. Именно осмысленная вовлеченность обуславливает готовность учащихся действовать конгруэнтно собственным целям, ценностям, чувствам и смыслам, то есть действовать проактивно и претерпевать необходимые для обучения изменения [\[4; 40\]](#). По мнению Б. Маголды, "[...] при столкновении учащихся с трудными эмоционально заряженными учебными ситуациями, этическими дилеммами, неконгруэнтными ценностями и смыслами они будут испытывать сильный психологический дискомфорт" [\[41\]](#). Неспособность преодолевать возникающие барьеры психической адаптации путем выработки новых адаптационных стратегий приводит взрослого учащегося к отказу от участия в образовании и длительным разрывам в образовательном опыте [\[4; 6; 7\]](#).

Вовлеченность в обучение исследователи называют "зеркалом образовательного опыта" [\[42\]](#) и предлагают использовать ее в качестве общего концептуального знаменателя, отражающего эмпирические взаимосвязи, которые существуют между методами

обучения, личностью учащегося и результатами обучения. На наш взгляд, для объяснения причин и условий невовлеченности взрослых людей в образование или отчуждения от обучения необходим отказ от линейного понимания взаимосвязей между усилиями, вкладываемыми учащимся в самостоятельную учебную деятельность, и ее результатами. Как указывает Касвом, "практика обучения взрослых людей может включать в себя как то, что взрослый учащийся считает обучением, так и практику или поведение, которые они ассоциируют с обучением" [\[4\]](#). Усилия учащихся могут быть направлены не только на решение поставленных перед ними учебных задач, но и на иную деятельность. А.В. Астин в этой связи указывает, что "[...] физическая и умственная энергия вовлеченности учащегося может быть направлена либо на обучение или от него" [с. 43, с. 522]. Таким образом, усилия учащихся могут привести к вовлеченности в виде отклоняющегося поведения, а также активному сопротивлению образовательной среде. Такое поведение взрослого учащегося может быть как личностно-обусловленной деструктивной психологической защитой, так и конструктивным сопротивлением, направленным на формирование личностных смыслов учения.

4. Обсуждение результатов исследования

Проведенный анализ литературы показывает, что вовлеченность взрослых людей в обучение представляет собой сложный, эмоционально значимый результат успешного преодоления учащимся психологических барьеров, возникающих в образовательном процессе. Самостоятельное использование возможностей развития, предоставляемых образовательной средой, обусловлено готовностью личности взрослого учащегося к принятию необходимых изменений – их осознанный выбор при столкновении с личностно значимым учебными задачами, осознание своих дефицитов и возможных компенсаций, приведет к корректировкам ценностей и ожиданий учащегося. Напротив, учащиеся, которые отвергли необходимые изменения, с большой долей вероятности продемонстрируют потенциально деструктивное образовательное поведение. Уход взрослых учащихся в неформальные и неорганизованные образовательные траектории может стать способом разрешения противоречий, обусловленных невозможностью без помощи преподавателя-фасilitатора принять в свой "образ мира" картину новой ценностно-смысловой направленности и действовать автономно.

На протяжении прошедших пятидесяти лет было предложено немало подходов к трактовке понятия "психологическая устойчивость". Несмотря на то, что они различаются по своим теоретическим и методологическим основаниям, исследователи разделяют общее видение психологической устойчивости как сложной многоуровневой конструкции. В проанализированных научных статьях отмечается два необходимых и достаточных условия для определения динамики процесса психологической устойчивости личности: подверженность значительному риску и позитивная эволюция с точки зрения психологического благополучия, несмотря на угрозу, которой человек подвергается.

Психологическую устойчивость личности в ситуации изменений целесообразно рассматривать как процесс, содержащий динамический баланс стабильности и изменчивости [\[11\]](#). Этот процесс подразумевает тип адаптивного функционирования, который, позволяет человеку сталкиваясь с трудностями, восстанавливать исходное равновесие или возвращаться к норме и использовать вызовы как возможности для роста, оставаясь "творцом" собственного жизненного пути. При этом устойчивость личности учащегося как стабильность означает способность к сохранению своих

жизненных принципов и ценностных ориентаций, а также сопротивление личности давлению образовательной среды, несмотря на возникающие трудности. Устойчивость также предполагает настойчивость учащегося в преодолении препятствий и готовность к изменениям, корректировке своих адаптационных стратегий в зависимости от требований учебной ситуации. Психологически устойчивая личность способна самостоятельно справляться с трудностями вне зависимости от изменений в жизненном контексте с надлежащим упорством, опорой на собственные ценности, поддерживая высокий уровень осознанности и саморефлексии. Такое настойчивое отношение после пережитых трудностей позволяет учащимся активировать необходимые для самостоятельной учебной деятельности личностные психологические ресурсы и восстанавливать состояние эмоционального равновесия для обеспечения непрерывного профессионально-личностного развития.

Под оптимальным психосоциальным функционированием в исследованиях понимается психологический механизм развития, который в его упрощенном изложении связан с индивидуальным эмоционально окрашенным состоянием переживания изменений к лучшему. В исследованиях подчеркивается динамическая природа оптимальных состояний и условий их протекания: они значительно варьируются от человека к человеку и являются нестабильными для учебной деятельности в разных контекстах. Обе концепции оптимального опыта, которые мы проанализировали в данном исследовании подчеркивают особенную важность самоопределяемой учебной активности взрослого учащегося, личной удовлетворенности учебой, стремлений учащегося к осознанности и настойчивости в своих усилиях для повышения производительности самостоятельной учебной деятельности.

“Поток” относится к психологическому состоянию потери счета времени и низкой чувствительности к внешним стимулам из-за полного погружения человека в деятельность [\[33\]](#). Согласно существующим определениям понятия, потоковый опыт способствует адаптации учащегося посредством его “примирения с данностями образовательной среды или временном прекращении сопротивления, несмотря на то, что проблема не решена, а решение не достигнуто” [\[10\]](#). Другими словами, это процесс, в котором учащийся отказывается от некоторых своих ожиданий и требований, чтобы найти компромисс в противоречии, существующем между его личностью и средой. Это психологическое состояние характеризуется балансом между сложностью задачи и уровнем способностей и навыков учащегося, который и приводит к оптимальному опыту обучения. Когда учащиеся достигают “потока”, они с большей вероятностью будут глубоко вовлекаться в учебный материал, что способствует улучшению усвоения знаний и навыков, повышению учебной мотивации. Таким образом, “поток” способствует непрерывной вовлеченности в обучение, смягчая внешнее давление, которое может препятствовать самостоятельной учебной деятельности. В свою очередь, психологическая устойчивость личности, способствуя вовлеченности в обучение, корректирует реакции взрослого учащегося на возникающие в самостоятельной учебной деятельности трудности и продлевает состояние “потока”. Опыт успешного преодоления учащимся трудностей стимулирует повторную вовлеченность в обучение.

5. Выводы

Оптимизация образовательного процесса может быть достигнута путем совершенствования двух основных его компонентов – содержательного и процедурного [\[44\]](#). Одним из направлений оптимизации ДПО в вузе в области его процедурного начала, является повышение качества самостоятельной работы студентов.

Самостоятельность взрослого человека рассматривается в исследованиях как свойство, существующее на непрерывной основе, и, следовательно, учебная самостоятельность может быть сформирована в благоприятной образовательной среде. Благоприятная образовательная среда вуза может стать "теплицей", в которой взрослые учащиеся будут подготавливаться к условиям непрерывного обучения для дальнейшего самостоятельного развития профессиональных знаний и навыков в различных образовательных средах.

Настоящее исследование подчеркивает важную роль психологической устойчивости личности, осознанной вовлеченности в обучение и "потока" в оптимизации учебной деятельности взрослых людей в ситуации изменений. В освоении программ ДПО вуза интегральным фактором, побуждающим к получению образования и осознанной вовлеченности в обучение является личность учащегося. Выбор образовательных учреждений, дополнительных программ и курсов, разработка индивидуальных образовательных маршрутов становится личностным выбором взрослого человека, а успешность обучения предопределяется накопленным опытом устойчивого функционирования, как в формальной образовательной среде вуза, так и в полной автономности неорганизованного обучения.

Как спонтанная, так и целенаправленная активность напрямую связаны с тем, насколько учащийся ощущает внутреннюю устойчивость по отношению к конкретной образовательной среде [11]. Эта связь может быть детерминирована тремя факторами: 1) чувствительностью учащегося к внешним стимулам, 2) его готовностью к осознанной вовлеченности, то есть способность к инвестированию своих усилий в учебную деятельность, в том числе к их приложению для преодоления барьеров психической адаптации, возникающих в образовательном процессе, 3) пониманием своего "оптимального наилучшего" или границ своих возможностей и смысла совершаемых действий для благоприятного разрешения адаптационного конфликта между личностью и средой и достижения "потока". Сохраняя устойчивость к воздействию внешних обстоятельств, поддерживая оптимальный уровень активности, учащийся осознанно инвестирует усилия в учебную деятельность, гибко реагируя на трудности, сохраняя стабильность ценностных ориентаций, чтобы создавать лично значимый образовательный продукт, основанный на собственном опыте, и накапливать его, осуществляя успешный трансфер знаний.

Теоретические положения и рекомендации, представленные в данной статье стали основой разработки методики исследования автономной вовлеченности лиц, обучающихся по программам ДПО в вузе. В качестве дальнейших перспектив исследования рассматривается разработка мер специализированной психологической поддержки взрослых учащихся и необходимого психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза. Разрабатываемые программы включают комплекс мер, направленных на повышение эмоциональной устойчивости учащихся, активизацию и стимулирование их учебно-познавательной активности, способствующие их личностной самореализации в образовательном процессе, а также развитию навыков эффективного планирования и управления учебной деятельностью. В качестве одной из мер предложено развитие философского мировоззрения учащихся посредством введения в образовательные программы ДПО краткого курса философии. Основанием для выбора конкретных направлений работы по развитию самостоятельности учащихся станут запросы самих студентов по возникающим у них проблемам в ситуациях учебной деятельности.

Библиография

1. Адаптационный аспект ДПО взрослых в сфере менеджмента // Психологические и педагогические проблемы образования в условиях цифровой трансформации и социальных вызовов / под ред. Н. В. Бордовской, С. Т. Посоховой. - М. : Русайнс, 2022. - С. 124-138.
2. ВЦИОМ (2023). Обучение длиною в жизнь [Электронный ресурс] URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/obuchenie-dlinoju-v-zhizn> (дата обращения: 12.10.2025).
3. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С. 74-81. DOI: 10.7256/2454-0722.2017.4.24659 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24659
4. Kasworm C. Adult meaning making in the undergraduate classroom // Adult Education Quarterly. - 2003. - Vol. 53, № 2. - P. 81-98. DOI: 10.1177/0741713602238905 EDN: JKPZRN
5. Chickering A.W., Gamson Z.F. Seven principles of good practice in undergraduate education // New Directions for Teaching and Learning. - 1991. - № 47. - P. 63-69.
6. Tinto V. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving // The Journal of Higher Education. - 1988. - Vol. 59(4). - P. 438-455.
7. Engeström Y. From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning // Actio: An International Journal of Human Activity Theory. - 2009. - № 2. - P. 17-33.
8. Никандров Н.Д. Перспективы развития образования в России. - СПб. : ГУП Изд. Спб., 2005. - С. 27. EDN: QSXGOR
9. Phan H.P., Ngu B.H. Positive psychology: the use of the framework of achievement bests to facilitate personal flourishing // Well-being and Quality of Life / ed. A. A. V. Boas. - Rijeka : InTech, 2007. - P. 19-33.
10. Abuhamdeh S. Investigating the "Flow" Experience: Key Conceptual and Operational Issues // Frontiers in Psychology. 2020. - Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00158>. EDN: VBYRCD
11. Гришина Н.В., Костромина С.Н., Одинцова М.М. Опросник "Динамическая устойчивость личности" // Новые психологические исследования. - 2024. - № 3. - С. 75-94. DOI: 10.51217/npsyresearch_2024_04_03_04 EDN: HAAPWI
12. Song P., Cai X., Qin D., Wang Q., Liu X., Zhong M., Li L., Yang Y. Analyzing psychological resilience in college students: a decision tree model // Heliyon. - 2024. - Vol. 10(11). - P. 1-16. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e32583 EDN: OIUBZK
13. Ngu B.H., Phan H.P. Achievement bests framework, cognitive load theory, and equation solving // New Pedagogical Challenges in the 21st Century - Contributions of Research in Education. - 2015. - Ch. 16. - P. 287-306.
14. Phan H.P., Ngu B.H., Wang H.-W., Shih J.-H. Empirical validation of the psychological concept of a perceived feeling of 'energy': Advancement into the study of positive psychology // PLoS ONE. - 2021. - Vol. 16(11): e0259762. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259762>. EDN: GVTWCZ
15. Qureshi A., Wall H., Humphries J., Balani A. B. Can personality traits modulate student engagement with learning and their attitude to employability? // Learning and Individual Differences. - 2016. - Vol. 51. - P. 349-358.
16. Cassidy S. Resilience building in students: the role of academic self-efficacy // Frontiers in Psychology. - 2015. - Vol. 6. - P. 17-81.
17. de la Fuente J., Fernández-Cabezas M., Cambil M., Vera M.M., González-Torres M.C., Artuch-Garde R. Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping

- strategies to predict achievement in undergraduate students // *Frontiers in Psychology*. - 2017. - Vol. 8. - Art. 1039.
18. Gao Y., Wang X., Reynolds B. L. The mediating roles of resilience and flow in linking basic psychological needs to tertiary EFL learners' engagement in the informal digital learning of English: a mixed-methods study // *Behavioral Sciences*. - 2025. - Vol. 15, № 1. - Art. 85. DOI: 10.3390/bs15010085 EDN: HZGXPY
19. Sinclair V.G., Wallston K.A. The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale // *Assessment*. - 2004. - Vol. 11. - P. 94-101. DOI: 10.1177/1073191103258144 EDN: JLJFXH
20. Alva S.A. Academic invulnerability among Mexican-American students: the importance of protective resources and appraisals // *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. - 1991. - Vol. 13, № 1. - P. 18-34. DOI: 10.1177/07399863910131002 EDN: JMGSPJ
21. Ibrahim A.K.A. The relative contribution of psychological flow and resilience in anticipating the cognitive failure of elementary school students // *Education Research International*. - 2022. - Art. 4525063. - 14 p.
22. Werner E. Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*. - 1995. - Vol. 4(3). - P. 81-85.
23. Fleming J., Ledogar R.J. Resilience, an evolving concept: a review of literature relevant to Aboriginal research // *Pimatisiwin*. - 2008. - Vol. 6, № 2. - P. 7-23.
24. Mao Y., Luo X., Wang S., Mao Z., Xie M., Bonaiuto M. Flow experience fosters university students' well-being through psychological resilience: a longitudinal design with cross-lagged analysis // *British Journal of Educational Psychology*. - 2024. - Vol. 94. - P. 518-538. DOI: 10.1111/bjep.12661 EDN: KJQDUC
25. Barber B. K. Annual research review: the experience of youth with political conflict - challenging notions of resilience and encouraging research refinement // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. - 2013. - Vol. 54. - P. 461-473.
26. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms // *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* / eds. J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nüchterlein, S. Weintraub. - New York : Cambridge Univ. Press, 1990. - P. 181-214.
27. Luthar S.S. Resilience in development: a synthesis of research across five decades // *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* / eds. D. Cicchetti, D. J. Cohen. - New York : Wiley, 2006. - P. 740-795. DOI: 10.1002/9780470939406.ch20 EDN: WTCKNN
28. Luthans F., Youssef-Morgan C.M. Psychological capital: An evidence-based positive approach // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. - 2017. - Vol. 4(1). - P. 339-366.
29. Baumert A., Schmitt M., Perugini M., et al. Integrating personality structure, personality process, and personality development // *European Journal of Personality*. - 2017. - Vol. 31, № 5. - P. 503-528. - DOI: 10.1002/per.2115. EDN: YKQRWQ
30. Sosnowska J., Kuppens P., De Fruyt F., Hofmans J. A dynamic systems approach to personality: the Personality Dynamics (PersDyn) model // *Personality and Individual Differences*. - 2019. - Vol. 144. - P. 11-18.
31. Csikszentmihalyi M., Massimini F. On the psychological selection of bio-cultural information // *New Ideas in Psychology*. - 1985. - Vol. 3. - P. 115-138.
32. Bonaiuto M., Mao Y., Roberts S., Psalti A., Ariccio S., Ganucci Cancellieri U., Csikszentmihalyi M. Optimal experience and personal growth: flow and the consolidation of place identity // *Frontiers in Psychology*. - 2016. - Vol. 7. - Art. 1654.
33. Csíkszentmihályi M. *Flow and the foundations of positive psychology*. - Harper Collins, 2014. - 314 p.
34. Seligman M., Csíkszentmihályi M. *Positive psychology* // *American Psychologist*. - 2000.

- Vol. 55(5). - P. 5-14.
- 35. Nakamura J., Csikszentmihályi M. The concept of flow // Handbook of Positive Psychology / eds. C. R. Snyder, S. J. Lopez. - Oxford : Oxford Univ. Press, 2002. - P. 89-105.
- 36. Pintrich P. R., Schunk D. H. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. - Upper Saddle River : Merrill Prentice-Hall, 2002. - 460 p.
- 37. Melhe M.A., Salah B.M., Hayajneh W.S. Impact of training on positive thinking for improving psychological hardiness and reducing academic stresses among academically-late students // Educational Sciences: Theory and Practice. - 2021. - Vol. 21, № 1. - P. 132-146. DOI: 10.12738/jestp.2021.3.010 EDN: AKHWDJ
- 38. Fraillon J. Measuring student well-being in the context of Australian schooling: discussion paper. - Carlton South (VIC) : Australian Council for Research, 2004. - 54 p.
- 39. Schaufeli W.B., Salanova M., González- Romá V., Bakker A.B. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach // Journal of Happiness Studies. - 2002. - Vol. 3(1). - P. 71-92. EDN: EROTDZ
- 40. Rajala A., Sannino A. Students' deviations from a learning task: an activity-theoretical analysis // International Journal of Educational Research. - 2015. - Vol. 70. - P. 31-46.
- 41. Magolda M.B. Self-authorship // New Directions for Higher Education. - 2014 (166). - P. 25-33.
- 42. Kahu E.R., Nelson K. Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success // Higher Education Research and Development. - 2018. - Vol. 37, № 1. - P. 58-71.
- 43. Astin A. W. Student involvement: a developmental theory for higher education // Journal of College Student Development. - 1999. - Vol. 40. - P. 518-529.
- 44. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.

Результаты процедуры рецензирования статьи

В связи с политикой двойного слепого рецензирования личность рецензента не раскрывается.

Со списком рецензентов издательства можно ознакомиться [здесь](#).

Предмет исследования - психологическая устойчивость личности, академическая вовлеченность и оптимального опыта в развитии самостоятельной учебной деятельности взрослых учащихся.

Методология исследования: цель исследования является анализ ключевых подходов и направлений дискуссии, связанных с психологической устойчивостью личности, оптимальным опытом и вовлеченностью в обучение, представленных в зарубежной литературе, для определения их роли в развитии самостоятельности учебной деятельности взрослых учащихся. Обзор литературы, опубликованной в 1990-2025 гг., выполнен с использованием баз данных Scopus, PubMed, PsycINFO.

Актуальность: актуальность исследования обусловлена тем, что решения ряда теоретических и практических задач, связанных с оптимизацией дополнительного профессионального образования в вузе в области подготовки взрослых людей к самостоятельному обучению в ситуации изменений. Взрослым учащимся в образовательном процессе вуза требуются специализированная психологическая поддержка и психолого-педагогическое сопровождение, которые обеспечат им постепенный переход от зависимого обучения к полной учебной самостоятельности.

Научная новизна: рецензируемая статья обладает научной новизной, поскольку

настоящее исследование подчеркивает важную роль психологической устойчивости личности, осознанной вовлеченности в обучение и "потока" в оптимизации учебной деятельности взрослых людей в ситуации изменений. В освоении программ ДПО вуза интегральным фактором, побуждающим к получению образования и осознанной вовлеченности в обучение является личность учащегося.

Стиль, структура, содержание: Статья хорошо структурирована, написана четким и научным языком, выводы обоснованы, литература соответствует, заявленной тематике.

Библиография: Все разделы статьи логически взаимосвязаны, а положения статьи подтверждены цитатами из авторитетных источников и ссылками на научные исследования.

Апелляция к оппонентам: апелляция к оппонентам выражена в работах Дж. Сосновска и ее коллег ("A dynamic systems approach to personality: The Personality Dynamics (PersDyn) model"), А. Баумерта и соавторов (понимание поведения человека в конкретных ситуациях требует изучения психологических процессов и механизмов, объясняющих основные индивидуальные паттерны адаптации и развития во времени), К. Касвом (новая образовательная среда бросает вызов личности учащегося), Тинто (опыт обучения взрослых квалифицирует к "дезориентирующий и сбивающий с толку"). Американский психолог и педагог Артур В. Чикеринг указывает, что обучение взрослых трансформационное или преобразующее по своей природе и мн. др.

Выводы, интерес читательской аудитории: Интересным представляется вывод, что самостоятельность взрослого человека рассматривается в исследованиях как свойство, существующее на непрерывной основе, и, следовательно, учебная самостоятельность может быть сформирована в благоприятной образовательной среде. Благоприятная образовательная среда вуза может стать "теплицей", в которой взрослые учащиеся будут подготавливаться к условиям непрерывного обучения для дальнейшего самостоятельного развития профессиональных знаний и навыков в различных образовательных средах.