

## ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.20323/1813-145X-2025-3-144-169

EDN: ВКРОІН

### Структура самоорганизации и качеств личности студентов с различными стилями учебной деятельности

Елизавета Максимовна Дёгтева<sup>1</sup>, Юрий Павлович Поварёнков<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, ул. Республиканская, 108/1; педагог-психолог, средняя школа № 23, г. Ярославль, ул. Светлая, 36

<sup>2</sup>Доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150066, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

<sup>1</sup>liza.prozorova.99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-9588-5604>

<sup>2</sup>y.povarenkov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие специфику индивидуальных стилей учебной деятельности студентов педагогического университета, а также взаимосвязи стилей учебной деятельности с отдельными качествами личности и с компонентами её системы самоорганизации. Выявлена степень выраженности 4-х индивидуальных стилей учебной деятельности у студентов педагогического университета. Установлено, что студенты педагогического университета в основном предпочитают стиль рефлексирующий, реже всего в своей учебной деятельности студенты прибегают к такому стилю, как деятельностный. Теоретический и прагматический индивидуальные стили учебной деятельности по степени выраженности занимают промежуточное положение. Показано, что индивидуальные стили учебной деятельности демонстрируют следующие взаимосвязи с индивидуальными качествами личности студентов: 1) рефлексирующий стиль положительно связан с сензитивностью, тревожностью и отрицательно – со спонтанностью; 2) деятельностный стиль учебной деятельности положительно связан экстраверсией, спонтанностью и отрицательно – с интроверсией; 3) теоретический стиль положительно связан с сензитивностью, тревожностью и лабильностью; 4) прагматический стиль положительно связан с экстраверсией и спонтанностью. Выявлены следующие связи стилей с компонентами системы самоорганизации студентов: 1) рефлексирующий стиль не имеет таких значимых связей; 2) деятельностный стиль положительно связан с такими компонентами самоорганизации, как анализ ситуации и планирование; 3) теоретический стиль демонстрирует положительные связи со следующими компонентами самоорганизации: анализ ситуации, планирование и самоконтроль; 4) прагматический стиль положительно связан с такими компонентами, как анализ ситуации и самоконтроль. В статье предложены методические рекомендации по диагностике и формированию индивидуальных стилей учебной деятельности, которые могут быть использованы психологами, педагогами-психологами, работающими в различных типах образовательных учреждений, для наиболее продуктивного построения учебного процесса и его возможной корректировки для результативного усвоения материала учащимися.

**Ключевые слова:** индивидуальный стиль учебной деятельности; особенности самоорганизации; индивидуальные качества личности; структура самоорганизации; экстраверсия; интроверсия; анализ ситуации; самоконтроль

**Для цитирования:** Дёгтева Е. М., Поварёнков Ю. П. Структура самоорганизации и качеств личности студентов с различными стилями учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2025. № 3 (144). С. 169–184. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-3-144-169>. <https://elibrary.ru/ВКРОІН>

LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY,  
COGNITIVE ERGONOMICS

Original article

**The structure of self-organization and personality traits of students with different styles of learning activities**

Elizaveta M. Degteva<sup>1</sup>, Yuri P. Povarenkov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Postgraduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Respublikanskaya st., 108/1; teacher-psychologist, Secondary school № 23, Yaroslavl, Svetlaya st., 36

<sup>2</sup>Doctor of psychological sciences, professor at the department of general and social psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150066, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

<sup>1</sup>[liza.prozorova.99@mail.ru](mailto:liza.prozorova.99@mail.ru), <https://orcid.org/0009-0007-9588-5604>

<sup>2</sup>[y.povarenkov@yspu.org](mailto:y.povarenkov@yspu.org), <https://orcid.org/0000-0001-6326-479X>

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study that reveals the specifics of individual styles of learning activity of students in a pedagogical university, as well as their relationships with individual personality traits and with components of its self-organization system. The degree of expressing 4 individual styles of learning activity among students of a pedagogical university was revealed. It has been established that students of the pedagogical university mainly prefer the reflective style, and the least frequently used style in their learning activity is the activity style. The theoretical and pragmatic individual styles of learning activity have an intermediate position in terms of their severity. It has been shown that individual styles of learning activity demonstrate the following relationships with individual personality traits of students: 1) the reflective style is positively associated with sensitivity, anxiety and negatively – with spontaneity; 2) the activity style of learning activity is positively associated with extroversion, spontaneity and negatively – with introversion; 3) the theoretical style is positively associated with sensitivity, anxiety and lability; 4) the pragmatic style is positively associated with extroversion and spontaneity. The following relationships between styles and the components of the students' self-organization system have been revealed: 1) the reflective style has no significant such relationships; 2) the activity style is positively associated with such components of self-organization as situation analysis and planning; 3) theoretical style demonstrates positive connections with the following components of self-organization: situation analysis, planning and self-control; 4) pragmatic style is positively associated with such components as situation analysis and self-control. The article offers methodological recommendations for the diagnosis and formation of individual styles of learning activity, which can be used by psychologists, educational psychologists working in various types of educational institutions for the most productive construction of the educational process and its possible adjustment for the most effective assimilation of the material by students.

**Key words:** individual style of learning activity; features of self-organization; individual personality traits; self-organization structure; extroversion; introversion; situation analysis; self-control

**For citation:** Degteva E. M., Povarenkov Yu. P. The structure of self-organization and personality traits of students with different styles of learning activities. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2025; (3): 169-184. (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2025-3-144-169>. <https://elibrary.ru/ВКРОИИ>

**Введение**

Изучение индивидуальных стилей учебной деятельности – тема, которая имеет давнюю историю и продолжает оставаться актуальной в современных образовательных системах. Важность понимания индивидуальных стилей проявляется как в теоретических исследованиях, так и в практическом применении. Каждый студент уникален, и его подход к обучению может значительно отличаться от других. Понимание отличий помогает не только оптимизировать учебный процесс, но и раскрыть максимальный потенциал

каждого учащегося. Актуальность этой темы многогранна и выходит далеко за пределы простого улучшения успеваемости. Она затрагивает вопросы формирования личности, развития самоорганизации, построения эффективной коммуникации и адаптации к постоянно меняющимся условиям современного мира. В контексте высшего образования, где студенты сталкиваются с повышенной самостоятельностью и необходимостью самостоятельной организации своего учебного процесса, изучение индивидуальных стилей приобретает особую значимость. Успеш-

ность студента напрямую зависит не только от его интеллектуальных способностей, но и от того, насколько эффективно он организует свою учебную деятельность, как он планирует время, какие методы запоминания и обработки информации использует, как справляется со стрессом и преодолевает трудности. Формирование рациональных методов обучения, учитывающих индивидуальные особенности, является ключевым фактором повышения качества образования и снижения уровня академического стресса. Без глубокого понимания индивидуальных стилей учебной деятельности любые попытки оптимизации учебного процесса остаются в значительной степени неэффективными.

Несмотря на кажущуюся очевидность проблемы и многочисленные исследования как в отечественной, так и в зарубежной психологии, глубокое и всестороннее её понимание до сих пор остается неполным. Существующие модели и классификации зачастую представляют собой фрагментарное описание, не охватывающее всей сложности этого феномена. Более того, многие исследования страдают от недостатка методологической строгости, ограниченности выборки и отсутствия долгосрочных наблюдений за развитием индивидуальных стилей у одних и тех же студентов.

Индивидуальный стиль учебной деятельности можно определить как систему приемов, методов и способов, которые характерны для конкретного человека и способствуют успешному обучению. Б. А. Вяткин в своей работе подчеркивает, что индивидуальный стиль – это не просто набор привычек, а целостная система, которая позволяет достигать поставленных целей. Данное определение акцентирует внимание на том, что индивидуальный стиль не является статичным, а может изменяться в зависимости от контекста и условий обучения [Вяткин, 2012, с. 57].

Это определение также акцентирует внимание на практической эффективности стиля, его адаптивности поставленным задачам. Е. П. Ильин расширяет это понятие, в работе «Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты» он рассматривает индивидуальный стиль как совокупность отличительных признаков, которые обусловлены личностными особенностями. Это подчеркивает важность индивидуальности каждого студента – его характер, мотивацию, интересы и предрасположенности. Таким образом, индивидуальный стиль учебной деятельности является неотъемлемой частью личности и ока-

зывает влияние на то, как студент воспринимает и усваивает информацию [Ильин, 1988, с. 135]. Данные подходы, несмотря на некоторые различия, не являются взаимоисключающими, а наоборот прекрасно дополняют друг друга. Важно отметить, что эффективность стиля обучения и учебной деятельности напрямую связана с личностными особенностями каждого ученика.

Существует множество взглядов на определение индивидуального стиля учебной деятельности, и каждый из них подчеркивает уникальные аспекты этого процесса. Однако никакая единая классификация не является универсально признанной, и многие исследователи предлагают свои модели, часто пересекающиеся и взаимоисключающие друг друга.

Например, И. Н. Осипова вносит в понятие «индивидуальный стиль учебной деятельности» дополнительный акцент, касающийся внутренних ресурсов ученика, таких как мотивация, эмоциональное состояние и когнитивные способности. Осипова акцентирует внимание на том, что понимание и развитие индивидуального стиля может стать ключом к более эффективному обучению [Осипова, 2017, с. 15]. Т. В. Соколинская также подчеркивает важность формирования индивидуального стиля учебной деятельности. Она отмечает, что студенты, осознавая и развивая свои уникальные подходы к обучению, могут найти оптимальные способы адаптации к различным учебным ситуациям. Это позволяет им не только лучше усваивать материал, но и развивать критическое мышление, способность к самоанализу и саморегуляции. Соколинская указывает на то, что индивидуальные стили могут включать в себя различные стратегии обучения, такие как визуальное, аудиальное или кинестетическое восприятие информации [Соколинская, 2016, с. 195].

В. С. Собкин предлагает комплексное определение индивидуального стиля учебной деятельности. Он рассматривает его как целостную систему действий и операций, которая определяется набором индивидуальных свойств. Это определение подчеркивает, что индивидуальный стиль является результатом взаимодействия множества факторов, включая личные качества, опыт и контекст обучения. Собкин акцентирует внимание на том, что понимание индивидуального стиля может помочь в создании более персонализированных образовательных программ, которые будут учитывать уникальные потребности каждого студента [Собкин, 2017, с. 84].

Для более полного понимания индивидуальных стилей необходимо учитывать также влияние социального контекста, в том числе взаимодействие студентов с преподавателями, организационную культуру учебного заведения и общие социокультурные факторы. Эти факторы могут как способствовать формированию эффективных стилей, так и сдерживать их развитие. Например, конкурентная среда может стимулировать стремление к высоким результатам, но также приводить к перегрузкам и негативному влиянию на самооценку.

В данном исследовании мы будем опираться на определение индивидуального стиля учебной деятельности, которое предложил известный психолог Е. А. Климов. По мнению Климова, индивидуальный стиль учебной деятельности можно трактовать как «уникальную систему психологических средств, которые человек использует для того, чтобы сбалансировать свою типологически обусловленную индивидуальность с внешними объектами своей деятельности». Это определение подчеркивает важность личностных особенностей и их влияние на процесс обучения, что делает его актуальным для понимания индивидуальных подходов к обучению и развитию [Климов, 2004, с. 201].

Анализ индивидуальных стилей учебной деятельности – сложная и многогранная задача, требующая глубокого понимания когнитивных процессов и личностных особенностей обучающегося. Выявление типологии этих стилей является ключевым этапом в разработке эффективных образовательных стратегий, позволяющих адаптировать процесс обучения к индивидуальным нуждам каждого студента. Существует множество моделей, описывающих различные стили учебной деятельности, каждая из которых акцентирует внимание на определенных аспектах процесса обучения. Рассмотрим некоторые из наиболее известных типологий.

Модель А. Харрисона и Р. Брэмсона, например, выделяет пять основных стилей: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический и реалистический. Синтетический стиль характеризуется склонностью к целостному восприятию информации, установлению связей между различными фактами и концепциями. Идеалистический стиль ориентирован на абстрактные идеи и теоретические построения, прагматический – на практическое применение знаний и навыков. Аналитический стиль предполагает детальное разложение информации на со-

ставные части и последовательный анализ каждой из них, а реалистический – на конкретные примеры и практический опыт. Важно отметить, что эта модель допускает комбинации различных стилей, что отражает сложность и многогранность индивидуальных подходов к обучению. В реальности редко встречаются «чистые» типы, чаще всего наблюдается сочетание нескольких преобладающих стилей [Алексеев, 1993].

Модель Э. Грегорца – К. Батлера, в свою очередь, фокусируется на особенностях восприятия и обработки информации. Выделяются два основных параметра: способ восприятия (конкретный или абстрактный) и способ упорядочивания информации (последовательный или случайный) [Gregorc, 2015]. Комбинация этих параметров позволяет определить четыре основных стили обучения: конкретно-последовательный (основан на детальном анализе фактов и логическом построении), абстрактно-случайный (характеризуется гибкостью мышления и способностью к генерации новых идей), абстрактно-последовательный (ориентирован на логическое построение абстрактных концепций) и конкретно-случайный (сосредоточен на конкретных примерах, но без строгой последовательности). Эта модель позволяет не только определить доминирующий стиль, но и понять, как человек лучше всего усваивает информацию, какие методы обучения для него наиболее эффективны. Например, для студентов с конкретно-последовательным стилем обучения лучше всего подойдут структурированные лекции с большим количеством примеров, а для студентов с абстрактно-случайным стилем – дискуссии и мозговые штурмы [Butler, 1988].

Важным вкладом в исследование стилей обучения стало предложение У. Бёрка и его коллег, которые выделили три основных способа обучения: визуализация, слуховое восприятие и кинестетическое обучение. Эти модальности стали основой для дальнейших исследований в области стилей обучения. Однако более точную и детализированную модель предложил Н. Флеминг, который на основе представлений о сенсорных модальностях разработал модель, учитывающую различные аспекты восприятия информации [Fleming, 2015]. Это позволило глубже понять, как разные люди воспринимают и обрабатывают информацию, а также как эти различия влияют на их учебный процесс.

Модель Флеминга представляет собой четыре стили обучения: визуальное обучение, слуховое

обучение, письменное обучение, кинестетическое обучение, а также выделяется пятый стиль, охватывающий тех учащихся, кто совмещает два или более перечисленных стиля или не имеет ярко выраженного стиля [Varbe, 1979]. Однако важно помнить, что даже у людей с преобладающим стилем присутствуют элементы других стилей. Эффективное обучение предполагает использование разнообразных методик, обращение к разным сенсорным каналам. Необходимо подчеркнуть, что эти модели не являются взаимоисключающими. Они представляют собой разные подходы к описанию индивидуальных стилей обучения, и их сочетание может дать более полное представление о предпочтениях и способностях обучающегося. Кроме того, индивидуальные стили обучения динамичны и могут меняться в зависимости от задачи, контекста и других факторов. Например, студент, предпочитающий визуальное обучение в одной области знаний, может более эффективно усваивать информацию слуховым путем в другой. Более того, эффективность обучения зависит не только от стиля обучения, но и от мотивации, когнитивных способностей, уровня знаний и множества других факторов [Varbe, 1979].

В 1974 году Э. Граша и Ш. Райхманн создали свою шкалу стилей обучения, направленную на изучение отношения студентов к учебному процессу и их подходов к обучению. В отличие от некоторых моделей когнитивных стилей, которые не включают оценочных суждений, Граша и Райхманн сделали акцент на различии адаптивных и дезадаптивных стилей. Они определили несколько типов индивидуальных стилей учебной деятельности, среди которых можно выделить избегающий стиль, при котором учащиеся стараются минимизировать свое участие в учебном процессе; участвующий стиль, при котором студенты активно взаимодействуют с материалом и окружающими; соревновательный стиль – акцент делается на достижении успеха по сравнению с другими; стиль совместной работы, основанный на сотрудничестве; зависимый стиль, при котором учащиеся полагаются на внешние источники информации; и наконец, независимый стиль, где акцент делается на самостоятельном обучении [Riechmann, 1974].

В 1980-х годах Ассоциацией директоров школ (NASSP) была образована группа, целью которой стало изучение стилей обучения. На основе проделанной ими работы были определены три ос-

новные категории стилей: когнитивные, аффективные и физиологические.

1. Когнитивные стили относятся к предпочтительным способам восприятия, организации и удержания внимания. Это означает, что разные люди могут иметь разные способы обработки информации, что влияет на их способность учиться и усваивать материал.

2. Аффективные стили касаются мотивационных аспектов личности учащегося, таких как интерес, стремление к успеху и эмоциональная вовлеченность в процесс обучения.

3. Физиологические стили, в свою очередь, связаны с телесными реакциями и физическими аспектами обучения, включая предпочтения в отношении окружающей среды, в которой происходит обучение, например, уровень шума, освещение и комфорт [Keefe, 1985].

Наше исследование посвящено взаимосвязи стилей учебной деятельности и уровня самоорганизации личности. В основе нашего исследования лежит модель стилей обучения, разработанная Д. Колбом [Kolb, 1981] и дополненная П. Хони и А. Мэмфордом [Honey, 1989]. Эта модель, в отличие от многих упрощенных подходов, рассматривает стиль обучения не как жесткую категорию, а как динамичный континуум, отражающий индивидуальные предпочтения в процессе усвоения информации и приобретения новых знаний и навыков. Колб выделил четыре основных стиля:

1. Деятели – этот стиль характеризуется предпочтением практического опыта и непосредственного действия. Деятели предпочитают «учиться делая», быстро переходят к практике, часто импульсивны, ориентированы на результат и испытывают удовлетворение от осязаемого прогресса. Они склонны к экспериментам и не боятся ошибок, воспринимая их как ценный опыт. Слабым местом деятелей может быть недостаток теоретического осмысления полученного опыта, что может привести к поспешным выводам и повторению ошибок.

2. Рефлексирующие – представители этого стиля склонны к тщательному анализу собственного опыта и наблюдений. Они предпочитают осмыслить ситуацию прежде, чем действовать, тщательно взвешивают все «за» и «против», ищут скрытые связи и глубоко анализируют причины и следствия. Они могут быть склонны к прокрастинации, боясь принять неверное решение.

3. Теоретики – этот стиль характеризуется стремлением к построению логически стройных

систем знаний, абстрактного мышления и пониманию общих принципов. Теоретики предпочитают систематизировать информацию, искать логическую последовательность и строить теории. Они могут иметь трудности с практическим применением своих знаний.

4. Прагматики – этот стиль объединяет в себе практическое применение теоретических знаний. Прагматики ориентированы на результат и ищут эффективные способы решения задач. Они стремятся использовать полученные знания на практике, адаптируя их к конкретным ситуациям. Слабым звеном прагматиков может быть недостаток глубокого, теоретического понимания применяемых методов.

На разных этапах жизни студент может интуитивно использовать различные методы обучения в зависимости от обстоятельств. Тем не менее, его достижения можно считать действительно успешными лишь в том случае, если будет применен стиль учебной деятельности, наиболее присущий ему самому.

Иной набор вопросов, связанных с формированием личного стиля учебной деятельности, затрагивает феномен самоорганизации студентов и ее особенностей. Вопрос самоорганизации учебной деятельности учащихся, в той или иной форме, вызывал интерес у множества исследователей [Моросанова, 2015; Witkin, 1967].

Понимание самоорганизации является ключевым пунктом нашего исследования. Кроме того, самоорганизация играет важную роль в процессе обучения и является особым аспектом индивидуального стиля учебной деятельности. Мы используем определение, предложенное М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович [Дьяченко, 1993, с. 254], описывающее самоорганизацию как «сложный и многогранный феномен, изучаемый психологией как интегративное свойство личности, формирующееся под воздействием как врожденных, так и приобретенных факторов, находящихся отражение в свойственных конкретному индивиду набору волевых и интеллектуальных качеств, а также в мотивах, направленных на осуществление деятельности». Это определение служит отправной точкой для анализа. Однако для более глубокого понимания необходимо рассмотреть это понятие в более широком контексте. Самоорганизация не является статичным состоянием, а представляет собой непрерывный процесс развития и самосовершенствования личности. Она включает в себя не только упорядоченность действий и поведения,

но и способность адаптации к изменяющимся условиям, умение ставить перед собой цели и достигать их, несмотря на возникающие трудности [Dunn, 1989, с. 126].

Для более глубокого анализа мы также опираемся на подход А. Д. Ишкова [Ишков, 2004], определяющего самоорганизацию как «способность (умение) человека организовать собственную деятельность». Ишков выделяет четыре основных подхода к пониманию самоорганизации:

1. Личностный подход, когда самоорганизация рассматривается как личностная черта, связанная с уровнем самосознания, самоконтроля и самомотивации. Этот подход подчеркивает роль индивидуальных характеристик личности в организации деятельности.

2. Деятельностный подход, когда самоорганизация рассматривается как процесс, состоящий из нескольких этапов: планирование, реализация, контроль и коррекция. Этот подход акцентирует внимание на последовательности действий, необходимых для достижения цели.

3. Интегральный (лично-деятельностный) подход, этот подход объединяет личностный и деятельностный подходы, подчеркивая взаимосвязь между личностными характеристиками и процессом организации деятельности.

4. Системный подход, когда самоорганизация рассматривается как сложная система, включающая взаимодействие различных компонентов личности и окружающей среды. Этот подход акцентирует внимание на целостности и взаимозависимости элементов системы.

Структура самоорганизации включает в себя несколько компонентов, среди которых важное место занимают волевые усилия. Рассмотрим каждый этап подробнее, дополнив описание современными исследованиями в области психологии саморегуляции.

1. Целеполагание – этот этап выходит за рамки простого формулирования цели. Он включает в себя глубокий анализ собственных ценностей, определение приоритетов и согласование целей с личными убеждениями. Эффективное целеполагание предполагает использование таких методик, как SMART-цели (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound), где каждая цель конкретна, измерима, достижима, актуальна и ограничена во времени.

2. Анализ ситуации – этот этап подразумевает не только выявление факторов, влияющих на достижение цели, но и глубокое понимание собственных ресурсов и ограничений. Важно уметь

объективно оценивать ситуацию, избегая как излишнего оптимизма, так и пессимизма. Современные подходы рекомендуют использовать методы критического мышления и сбор информации из разных источников для более точного анализа.

3. Планирование – на этом этапе разрабатывается пошаговый план действий с учётом ресурсов, сроков и возможных рисков. Эффективное планирование включает в себя декомпозицию цели на более мелкие подцели, расстановку приоритетов и контроль выполнения задач. Важно учитывать индивидуальные особенности и стиль работы, выбирая оптимальные методы планирования.

4. Самоконтроль – это ключевой этап, который включает в себя регулярный мониторинг своего прогресса, оценку достигнутых результатов и корректировку плана при необходимости. Самоконтроль не ограничивается только отслеживанием внешних результатов, но также включает оценку собственных эмоций, мыслей и поведения. Эффективный самоконтроль способствует формированию самодисциплины и устойчивости к стрессам.

5. Коррекция – этот этап предполагает изменение плана действий в случае возникновения непредвиденных обстоятельств или несоответствия результатов ожиданиям. Коррекция может затрагивать все предыдущие этапы самоорганизации, включая постановку целей, анализ ситуации и планирование. Способность к своевременной и эффективной коррекции является важным фактором успеха в достижении целей.

А. Д. Ишков справедливо указывает на тесную связь волевых усилий с уровнем развития саморегуляции личности. Способность к волевым усилиям – это не просто преодоление препятствий на пути к цели, а сложный комплекс навыков, отражающий зрелость психики и способность эффективно управлять своими действиями, мыслями и эмоциями. Это своего рода показатель «интеллекта воли», который позволяет человеку не только ставить перед собой амбициозные цели, но и последовательно их достигать. В целом волевые усилия представляют собой сложную многоуровневую систему, результат взаимодействия биологических, психологических и социальных факторов.

Исследования А. Д. Ишкова [Ишков, 2004] в области психологии учебной деятельности студентов выявили тесную взаимосвязь между уровнем самоорганизации и академической успеваемостью, а также формированием индивидуально-

го стиля обучения. В своей ключевой работе «Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности» Ишков демонстрирует статистически значимое различие в уровне самоорганизации между успевающими и неуспевающими студентами. Успешные студенты демонстрируют более высокую степень самоорганизации, что проявляется в эффективном управлении собственным учебным процессом. Однако работа Ишкова не ограничивается простой констатацией факта. Автор углубляется в анализ структуры самоорганизации, выделяя так называемые «жесткие» компоненты, критически важные для достижения успеха. К ним относятся: целеполагание (постановка четких, достижимых и реалистичных учебных целей, с разбивкой на промежуточные этапы); анализ ситуации (оценка собственных сильных и слабых сторон, определение необходимых ресурсов и потенциальных трудностей); планирование (разработка детального плана учебной работы, распределение времени и ресурсов); самоконтроль (регулярная оценка собственного прогресса, коррекция плана в случае необходимости); и волевые усилия (способность преодолевать трудности, сосредотачиваться на задаче, игнорировать отвлекающие факторы и поддерживать мотивацию на протяжении длительного времени). Ишков подчеркивает не просто наличие этих компонентов, а степень их «интегрированности». У успевающих студентов эти «жесткие» компоненты не существуют изолированно, а эффективно взаимодействуют друг с другом, формируя целостную систему управления учебной деятельностью. Например, четко поставленная цель (целеполагание) определяет содержание плана (планирование), а самоконтроль позволяет своевременно корректировать план в соответствии с реальным прогрессом. У неуспевающих студентов эти компоненты часто фрагментированны, взаимодействие между ними слабое, что приводит к неэффективному использованию времени и ресурсов. Более того, Ишков обращает внимание на качественное различие в структуре самоорганизации у двух групп студентов. Это не просто количественное различие в уровне развития отдельных компонентов, а фундаментальное отличие в способе их взаимодействия и интеграции. Успешные студенты часто демонстрируют проактивный подход к учебной деятельности, самостоятельно ищут информацию, активно участвуют в дискуссиях и эффективно используют обратную связь от преподавателей и одногруппников. Неуспевающие студенты, напротив, часто пассивны, ожида-

ют инструкций от преподавателя и не всегда адекватно реагируют на обратную связь. Необходимо отметить, что концепция Ишкова не лишена критики. Некоторые исследователи указывают на недостаточный учет внешних факторов, влияющих на успеваемость, таких как социально-экономические условия, качество преподавания и доступ к ресурсам. Также некоторые критики отмечают ограниченность использованных методов исследования. Однако работа Ишкова остается важным вкладом в понимании психологических основ учебной деятельности студентов, и её выводы широко применяются в практике педагогической работы. Дальнейшие исследования должны быть направлены на уточнение и расширение его модели с учетом более широкого спектра факторов, влияющих на успеваемость студентов. Например, важно изучить роль мотивации, эмоционального интеллекта и когнитивных стилей в контексте самоорганизации и успешной учебной деятельности. Также перспективным направлением является разработка практических рекомендаций по формированию навыков самоорганизации у студентов с разным уровнем подготовленности.

Актуальность исследования индивидуальных особенностей студентов, их учебных стилей и взаимосвязи этих факторов с личностными характеристиками и уровнем самоорганизации неоспорима. Несмотря на обширные исследования в области психологии обучения, целостное понимание этой сложной взаимосвязи до сих пор остается недостаточно разработанным. Большинство существующих работ концентрируется на типологизации учебных стилей, описывает различные подходы к обучению (например, визуальный, аудиальный, кинестетический, рефлексивный, импульсивный, глубокий, поверхностный и др.), но редко прослеживает прямую связь между предпочитаемым стилем и конкретными личностными чертами или способностями к самоорганизации. Таким образом, цель настоящего исследования – заполнить этот пробел, углубившись в изучение и выявление основных учебных стилей и их взаимосвязи с личностными качествами и самоорганизацией студентов педагогического университета.

### Процедура эмпирического исследования

Для более глубокого понимания стилей учебной деятельности в данной исследовательской работе был использован опросник, разработанный английскими учеными П. Хони и А. Мамфордом, известный как Learning Styles

Questionnaire (LSQ) [Honey, 1989]. Этот инструмент, созданный в 1989 году, позволяет выделить четыре основных стиля учебной деятельности (деятель, прагматик, мыслитель и теоретик).

В дополнение к определению стилей учебной деятельности для диагностики личностных качеств студентов был применён индивидуально-типологический опросник (ИТО), разработанный Л. Н. Собчик [Собчик, 2000]. Этот инструмент позволяет оценить уровень развития восьми противоположных личностных характеристик: тревожность и агрессивность, лабильность и ригидность, сензитивность и спонтанность, а также интроверсия и экстраверсия.

Эти характеристики важны для понимания того, как личностные черты могут влиять на учебный процесс и взаимодействие студентов в группе. Для более детального анализа индивидуальных особенностей самоорганизации студентов был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС), разработанный А. Д. Ишковым [Ишков, 2004]. Этот инструмент помогает выявить ключевые элементы структуры самоорганизации, включая один личностный компонент, связанный с волевыми усилиями, а также пять составных частей процесса самоорганизации.

В исследовании приняли участие 60 студентов бакалавриата, обучающихся на дневной форме на 1-ом и 4-ом курсах естественно-географического факультета педагогического университета. Это позволяет сравнить начинающих студентов с теми, кто уже имеет определённый опыт обучения.

Для обработки полученных данных использовались различные статистические методы, такие как среднее значение, стандартное отклонение, коэффициент вариации и коэффициент корреляции Спирмена. Эти методы позволяют не только описать собранные данные, но и выявить значимые взаимосвязи между различными переменными, что является важным этапом в исследовательском процессе.

### Анализ результатов

Результаты исследования стилей учебной деятельности студентов естественно-географического факультета педагогического университета выявили наибольшую выраженность рефлексивного стиля (мыслитель)  $\bar{X} = 14,1$ , в то время как деятельностный стиль (активисты) менее выражен  $\bar{X} = 10,18$  (Таблица 1).

Таблица 1.

**Выраженность индивидуальных стилей учебной деятельности у студентов педагогического университета**

Статистические показатели	Стили учебной деятельности студентов			
	Деятельностный	Рефлексивный	Теоретический	Прагматический
$\bar{X}$	10,17	14,1	12,2	12,64
$\sigma^2$	3,56	3,74	3,50	2,97
CV	0,36	0,25	0,27	0,23

Примечание:  $\bar{X}$  – среднее арифметическое;  $\sigma^2$  – среднее квадратическое отклонение; CV – коэффициент вариации

Это свидетельствует о склонности студентов к тщательному анализу информации, взвешенному принятию решений и избеганию поспешных выводов. Рефлексивный стиль, как показало исследование, проявляется в самостоятельном поиске и глубоком анализе эмпирических дан-

ных. Студенты-мыслители не ограничиваются поверхностным пониманием, а стремятся к всестороннему изучению вопроса, собирая дополнительные сведения и рассматривая проблему с различных точек зрения, прежде чем сформировать собственное мнение (см. рисунок 1).

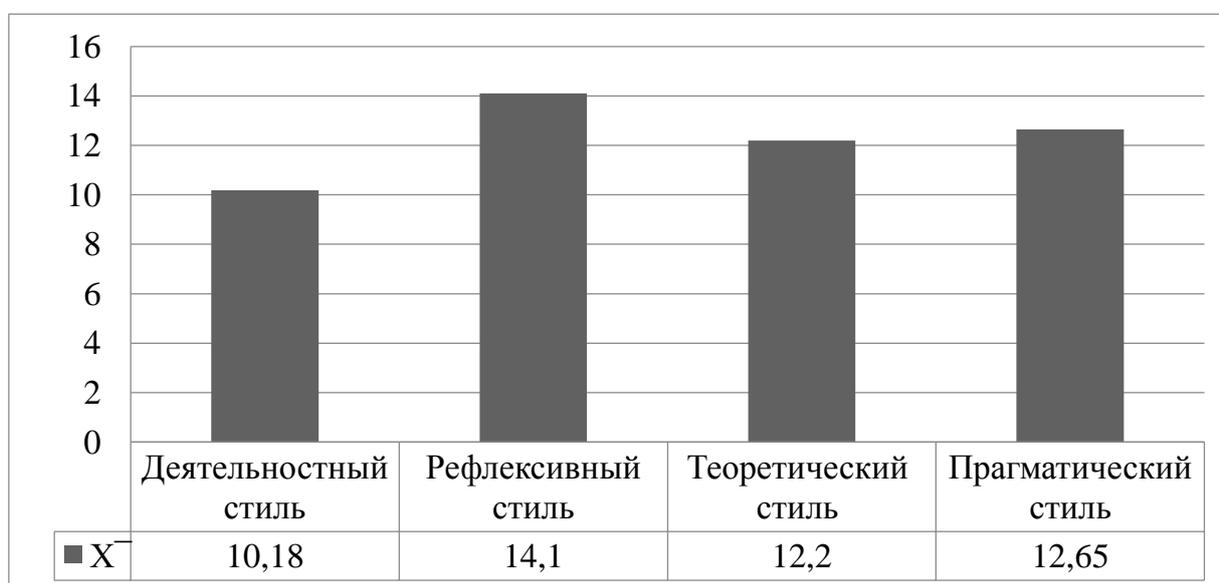


Рисунок 1. Выраженность индивидуальных стилей учебной деятельности у студентов педагогического университета

Слабо выраженный деятельностный стиль (активист) указывает на определенные трудности в быстром включении в новые задачи и активном взаимодействии. Студенты с низкими показателями этого стиля могут испытывать сложности с быстрым принятием решений. Они, как правило, избегают ситуаций, требующих спонтанности и быстрой адаптации. Это не означает, что они не способны к действиям, они предпочитают предварительный анализ и планирование, что может замедлять процесс достижения цели. Им тяжело работать в команде, где требуется быстрое принятие коллективных решений и распределение ролей, поскольку им необходимо время для осмысления ситуации и своей роли в ней.

Исследование взаимосвязи индивидуальных стилей учебной деятельности студентов естественно-географического факультета педагогического университета и их личностных качеств выявило интересные закономерности, полученные методом корреляционного анализа. Результаты, представленные в Таблице 2, указывают на сложную, многофакторную зависимость.

1. Деятельностный стиль имеет положительную, значимую связь с экстраверсией ( $r = 0,372$  при  $p = 0,003$ ) и спонтанностью ( $r = 0,265$  при  $p = 0,041$ ) и отрицательную – с интроверсией ( $r = -0,42$ ,  $p = 0,001$ ). Это значит, что экстраверты и спонтанные студенты предпочитают деятельностный стиль учебной деятельности, а интроверты его отвергают. Экстраверты, как правило, более

склонны к риску и готовы брать на себя ответственность. Для них участие в групповой работе, дискуссии и активное взаимодействие с преподавателем являются естественными и комфортными условиями для усвоения материала. Интроверты, предпочитающие уединённую работу и глубокое осмысление информации, реже формируют деятельностный стиль. Для них эффективнее самостоятельная работа над материалом, а не активное участие в коллективных проектах. Способность к спонтанным действиям также играет значительную роль. Студенты, склонные к импровизации, не требующие длительного периода подготовки перед началом работы, комфортно чувствуют себя в ситуациях, требующих быстрого реагирования и нестандартных решений. Это качество является важной составляющей деятельностного стиля.

2. Рефлексирующий стиль имеет положительную и значимую связь с сензитивностью ( $r=0,342$  при  $p=0,008$ ) и тревожностью ( $r=0,365$  при  $p=0,004$ ) и отрицательную – со спонтанностью ( $r=-0,304$  при  $p=0,018$ ). Это значит, что сензитивные и тревожные студенты стремятся реализовать рефлексирующий стиль в своей учебной деятельности, а спонтанные студенты его отвергают. Это говорит о том, что студенты, отличающиеся высокой чувствительностью и склонностью к переживаниям, часто предпочитают тщательно анализировать информацию перед тем, как принять решение или выполнить задание. Тревожность в этом контексте может быть интерпретирована как стремление минимизировать риски и ошибки, что ведет к более тщательному планированию и контролю.

3. Теоретический стиль имеет положительную и значимую связь с сензитивностью ( $r=0,285$  при  $p=0,027$ ), тревожностью ( $r=0,365$  при  $p=0,001$ ) и лабильностью ( $r=0,309$  при  $p=0,016$ ). Это означает, что сензитивные и тревожные студенты, помимо рефлексирующего стиля, стремятся реализовать в своей деятельности и теоретический стиль. Также данный стиль в своей учебной деятельности предпочитают лабильные студенты. Это свидетельствует о том, что студенты, склонные к повышенной чувствительности к внешним раздражителям и внутренним переживаниям, чаще выбирают теоретический подход к обучению. Они склонны к глубокому ана-

лизу информации, рассмотрению различных аспектов проблемы и формированию собственной, обоснованной точки зрения. Важно отметить, что такая склонность к теоретизированию не исключает рефлексивного стиля обучения, а наоборот, часто дополняет его. Студенты с высокой сензитивностью тщательно обдумывают информацию, перед тем как принять решение, что отражается как в их рефлексивном, так и в теоретическом подходе к обучению. Они стремятся минимизировать риск ошибки, тщательно прорабатывая материал и изучая его с различных сторон, что характерно для теоретического стиля. Лабильность – как изменчивость настроения и эмоционального фона – в данном контексте может указывать на необходимость для таких студентов поиска глубокого понимания, чтобы успокоить эмоциональную нестабильность через интеллектуальную активность. Они находят удовлетворение в процессе познания и осмысления.

4. Прагматический стиль имеет положительную, значимую связь с экстраверсией ( $r=0,320$  при  $p=0,013$ ) и спонтанностью ( $r=0,257$  при  $p=0,048$ ). Это означает, что экстраверты и спонтанные студенты предпочитают реализовывать в своей учебной деятельности, помимо деятельностного стиля, прагматический. Экстраверты, как известно, энергичны, общительны и ориентированы на внешний мир. Прагматический стиль обучения с его ориентацией на практическое применение знаний и быстрое достижение результатов полностью соответствует их темпераменту. Спонтанность, в данном случае, может отражать готовность к быстрому принятию решений и действиям без длительных раздумий, что также характерно для прагматического подхода. Интересно отметить, что прагматический стиль, в отличие от теоретического, не обязательно исключает деятельностный, а скорее дополняет его, предоставляя конкретные способы применения полученных знаний на практике. Таким образом, экстраверты и спонтанные личности склонны к практическому применению знаний, не закливаясь на глубоком теоретическом анализе, что характерно для деятельностного и прагматического стилей в совокупности. В дальнейших исследованиях могут быть рассмотрены влияние других личностных факторов, а также действие различных стилей обучения на успеваемость студентов.

Таблица 2.

## Связь качеств личности и стилей деятельности у студентов педагогического университета

Стили учебной деятельности	Статистические показатели	Качества личности (методика ИТО)							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Деятельностный	R	,372**	,265*	,173	-,049	-,418**	,053	,188	,206
	P	,003	,041	,185	,711	,001	,685	,150	,114
Рефлексивный	R	-,140	-,304*	-,074	-,072	,251	,342**	,365**	,099
	P	,285	,018	,572	,583	,053	,008	,004	,453
Теоретический	R	,135	-,081	,241	,025	-,098	,285*	,423**	,309*
	P	,305	,538	,064	,849	,457	,027	,001	,016
Прагматический	R	,320*	,257*	,120	,026	-,171	-,173	,034	,247
	P	,013	,048	,360	,852	,191	,185	,796	,058

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Примечание 1: R – коэффициент корреляции Спирмена; p – статистическая значимость корреляции; 1 – экстраверсия; 2 – спонтанность; 3 – агрессивность; 4 – ригидность; 5 – интроверсия; 6 – сензитивность; 7 – тревожность; 8 – лабильность.

Исследование корреляционных связей между стилями учебной деятельности студентов и компонентами их самоорганизации выявило интересные закономерности, требующие более глубокого анализа. Полученные данные из Таблицы 3 позволяют говорить о неравномерном влиянии различных стилей на процессы саморегуляции учебной деятельности. Рассмотрим подробнее каждый из изученных стилей.

1. Деятельностный стиль. Данный стиль характеризуется практическим подходом к обучению, акцентом на выполнение заданий и получение конкретного результата. Корреляционный анализ показал слабую, но статистически значимую положительную корреляцию с компонентами *анализ ситуации* ( $r=0,264$  при  $p=0,042$ ) и *планирование* ( $r=0,259$  при  $p=0,045$ ). Это свидетельствует о том, что студенты с деятельностным стилем уделяют особое внимание выявлению и анализу факторов, имеющих значение для достижения поставленных целей. Кроме того, важной становится задача разработки структуры собственного плана действий.

2. Теоретический стиль. Студенты с теоретическим стилем проявляют склонность к глубокому изучению теоретического материала, построению абстрактных моделей и анализу информации. Результаты корреляционного анализа демонстрируют более высокую и статистически значимую положительную корреляцию с *анализом ситуации* ( $r=0,439$  при  $p=0,000$ ), *планированием* ( $r=0,262$  при  $p=0,043$ ) и *самоконтролем* ( $r=0,300$  при  $p=0,020$ ). Положительная корреляция с *планированием* подтверждает склонность к структурированию учеб-

ного процесса. Интересной особенностью является значимая отрицательная корреляция с *коррекцией* ( $r=-0,343$  при  $p=0,007$ ). Это может быть связано с перфекционизмом или трудностями в принятии ошибок как неотъемлемой части учебного процесса. Таким образом, студенты, обладающие теоретическим стилем, стремятся не только структурировать учебную деятельность с точки зрения содержания, но и эффективно контролировать её результаты. Кроме того, эта группа студентов не считает *коррекцию* своей деятельности необходимой или возможной и негативно воспринимает этот процесс.

3. Прагматический стиль. Этот стиль характеризуется ориентацией на практическую применимость знаний и достижение конкретных, часто внешне заданных, целей. Подобно теоретическому стилю, прагматический демонстрирует положительную корреляцию с *анализом ситуации* ( $r=0,379$  при  $p=0,003$ ) и *самоконтролем* ( $r=0,307$  при  $p=0,017$ ). Это говорит о том, что студенты с прагматическим стилем также оценивают ситуацию перед началом работы, однако их анализ, вероятно, сосредоточен на определении наиболее эффективных путей достижения конкретного результата. Отсутствие значимой корреляции с *планированием* может быть связано с большей импровизацией и гибкостью в подходе к решению задач.

4. В свою очередь у студентов, сформировавших рефлексивный стиль учебной деятельности, не прослеживаются значимые связи между уровнем сформированности стиля и развитием компонентов системы самоорганизации.

Таблица 3.

## Взаимосвязь компонентов самоорганизации студентов с разными стилями учебной деятельности

Стили учебной деятельности	Статистические показатели	Компоненты самоорганизации (методика ДОС)						
		1	2	3	4	5	6	7
Деятельностный	R	,165	,264*	,259*	,217	-,058	,135	,261*
	p	,209	,042	,045	,096	,658	,304	,044
Рефлексивный	R	,004	,194	,050	,162	-,184	-,015	,112
	p	,975	,137	,706	,215	,160	,909	,394
Теоретический	R	,083	,439**	,262*	,300*	-,343**	,015	,244
	p	,531	,000	,043	,020	,007	,912	,061
Прагматический	R	,250	,379**	,184	,307*	,081	,190	,347**
	p	,054	,003	,160	,017	,539	,146	,007

\* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

\*\* Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

Примечание 1: R – коэффициент корреляции Спирмена; p – статистическая значимость корреляции; 1 – целеполагание; 2 – анализ ситуации; 3 – планирование; 4 – самоконтроль; 5 – коррекция; 6 – волевые усилия; 7 – общий уровень саморегуляции

### Выводы

По итогам проведенного исследования можем сделать следующие выводы.

Исследование когнитивных стилей студентов естественно-географического факультета педагогического университета выявило преобладание рефлексивного стиля обучения. Эта группа студентов демонстрирует предпочтение к тщательному анализу информации, многостороннему рассмотрению ситуации и избеганию импульсивных действий. Их академическая успеваемость напрямую связана с возможностью глубокого погружения в материал, тщательного анализа эмпирических данных и неспешного, взвешенного размышления. Процесс обучения для них наиболее эффективен, когда он предоставляет достаточно времени для осмысления и интеграции новой информации. Такой подход к обучению часто ассоциируется с более высокой критичностью мышления и склонностью к самоанализу. Именно поэтому задачи, требующие быстрого, поверхностного решения, вызывают у них стресс и, как следствие, снижают эффективность обучения. Экспериментальные задания, требующие быстрой реакции и принятия решений под давлением, показывают существенное снижение успеваемости у данной группы студентов по сравнению с заданиями, позволяющими выделить достаточно времени для обработки информации.

Напротив, деятельностный стиль обучения, характеризующийся активным взаимодействием,

проявлением лидерских качеств и обширными социальными контактами, наблюдается у студентов значительно реже. Это свидетельствует о внутренней установке на индивидуальную, сосредоточенную работу, в отличие от командной деятельности, требующей быстрой адаптации и постоянного обмена информацией. Интересно отметить, что прагматический стиль, ориентированный на быстрое достижение результата и практическое применение знаний, также не является доминирующим среди исследуемой группы. Это может быть связано с особенностями естественно-географического профиля обучения, который требует глубокого понимания теоретических основ и тщательного анализа сложных природных процессов. Более детальный анализ связи когнитивных стилей с индивидуальными личностными характеристиками позволил установить ряд закономерностей. Экстравертированные и импульсивные студенты чаще демонстрируют деятельностный и прагматический стили обучения. Их готовность к быстрой адаптации и общительность способствуют успешной работе в коллективе и быстрому достижению практических результатов. Напротив, интровертированные, сензитивные и тревожные студенты склонны к рефлексивному и теоретическому стилям. Для них важна тщательная подготовка, глубокое понимание сущности явлений и минимизация рисков, связанных с быстрым принятием решений. Интересно, что лабильность – характерная черта личности – также положительно

коррелирует с предпочтением теоретического стиля обучения, что подтверждает гипотезу о связи эмоциональной лабильности с повышенной потребностью в структурированности и понятности информации.

Студенты, обладающие интровертированным типом личности, часто демонстрируют предпочтение к более тихим и менее активным формам обучения, что приводит к их отказу от деятельностного стиля, который базируется на активном взаимодействии и вовлеченности. В отличие от них, студенты со спонтанным типом личности, как правило, не развивают рефлексивный стиль, который требует глубокого самоанализа и осмысления учебного процесса. Это различие в стилях обучения может быть связано с личностными характеристиками и подходами к обучению.

Экстраверты, а также студенты, обладающие спонтанным типом, предпочитающие деятельностный стиль, имеют более выраженные компоненты самоорганизации: *анализ ситуации* и *планирование*. Эти студенты склонны активно взаимодействовать с окружающей средой, что позволяет им эффективно адаптироваться к новым условиям и достигать поставленных целей. Интроверты, напротив, часто испытывают трудности с этими компонентами самоорганизации, что может негативно сказываться на их учебной деятельности и общем успехе.

Среди студентов, обладающих сензитивным и тревожным типом личности, наблюдается стремление к формированию теоретического стиля учебной деятельности. Также выраженность имеют такие компоненты самоорганизации, как *анализ ситуации*, *планирование* и *самоконтроль*. Однако стоит отметить, что у этой группы студентов *коррекция* – как компонент самоорганизации – проявляется слабо. Это может указывать на то, что они не способны быстро и гибко реагировать на изменения в учебной среде, что может затруднять их обучение и развитие. Лабильные студенты, которые также предпочитают теоретический стиль, имеют схожие компоненты структуры самоорганизации. То есть их способности к самоорганизации могут быть подвержены влиянию внешних факторов и эмоциональных состояний.

Важно отметить, что экстраверты и спонтанные студенты, предпочитающие деятельностный и прагматический стили обучения, имеют более развитые компоненты самоорганизации, такие как *анализ ситуации* и *самоконтроль*. Это позволяет им более эффективно управлять своим учебным

процессом и достигать высоких результатов. С другой стороны, сензитивные и тревожные студенты, стремящиеся к рефлексивному стилю, не демонстрируют значительных связей с компонентами самоорганизации, что может свидетельствовать о недостаточном уровне развития этих навыков. В результате, их способность к самоорганизации может быть ограничена, что негативно сказывается на учебном процессе. В целом уровень развития навыков самоорганизации наиболее выражен у студентов, предпочитающих деятельностный и прагматический стили обучения. Это подчеркивает высокую степень сформированности самоорганизации у экстравертов и спонтанных студентов, которые способны эффективно управлять своим временем, ресурсами и учебной деятельностью. Развитие этих навыков может быть ключевым фактором, способствующим успешному обучению и личностному росту студентов. Важно учитывать, что понимание различных стилей обучения и компонентов самоорганизации может помочь преподавателям адаптировать свои методы обучения, чтобы лучше соответствовать потребностям студентов с различными личностными типами. Это, в свою очередь, может способствовать созданию более эффективной образовательной среды, где каждый студент сможет реализовать свой потенциал.

Сензитивные и тревожные студенты, как правило, стремятся к формированию теоретического стиля учебной деятельности, что подразумевает глубокое осмысление изучаемого материала и его систематизацию. У таких студентов наиболее ярко выражены следующие компоненты самоорганизации: *анализ ситуации*, *планирование* и *самоконтроль*. Тем не менее, у данной категории студентов наблюдается недостаточная выраженность компонента самоорганизации, связанного с коррекцией. Это указывает на то, что они испытывают трудности с мобильной коррекцией своего отношения к актуальным ситуациям. Лабильные студенты, также предпочитающие использование данного стиля учебной деятельности, обладают схожими компонентами структуры самоорганизации.

С другой стороны, студенты-экстраверты и те, кто предпочитает спонтанные подходы к учебной деятельности, склонны к более деятельностному и прагматическому стилю. В их структуре самоорганизации также заметно выражены компоненты *анализа ситуации* и *самоконтроля*. Интересно, что сензитивные и тревожные студенты, стремящиеся развивать рефлексивный стиль

учебной деятельности, не демонстрируют значимых связей с компонентами самоорганизации. Это может свидетельствовать о том, что они не всегда способны критически осмысливать свои действия и результаты, что, в свою очередь, может затруднять их обучение.

В целом общий уровень развития навыков (компонентов) самоорганизации процесса собственной деятельности наиболее выражен у представителей таких стилей, как деятельностный и прагматический. Что, в свою очередь, свидетельствует о высокой степени сформированности самоорганизации экстравертов и спонтанных студентов, предпочитающих данные стили.

В дальнейшем исследовании планируется расширить выборку и использовать более широкий спектр методов оценки когнитивных стилей и личностных характеристик, что позволит получить более полную картину и уточнить выявленные закономерности. Полученные результаты могут быть использованы для разработки индивидуальных подходов к обучению, учитывающих особенности когнитивных стилей и личностных характеристик студентов, что позволит повысить эффективность образовательного процесса и способствовать более полной реализации их академического потенциала. Важным аспектом является также анализ влияния преподавательских методик на адаптацию студентов с различными когнитивными стилями. Например, использование интерактивных методов обучения может быть более эффективным для студентов с деятельностным стилем, тогда как студенты с рефлексивным стилем могут лучше усваивать информацию в условиях индивидуальной работы с дополнительными ресурсами для самостоятельного изучения.

#### Библиографический список

1. Андрос О. Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности. URL: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-psihogeticheskie-osnovy-integralnoy-individualnosti> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Алексеев А. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. Санкт-Петербург : Экономическая школа, 1993. С. 29–41, 316–328.
3. Вяткин Б. А. Психология стилей человека : учебное пособие для вузов по направлению и специальностям «Психология» / Б. А. Вяткин, М. Р. Щукин. Москва ; Пермь : Книжный мир, 2013. 128 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Москва : Дело, 1993. 360 с.
5. Ильин Е. П. Стиль деятельности: Новые подходы и аспекты // Вестник Московского университета, сер. 14. Психология. Москва. 1979. № 2 С. 48–55.
6. Ильясов И. И. Структура процесса учения. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1986. 198 с.
7. Карташова Л. О. Определение индивидуального стиля обучаемого по содержательно-когнитивным компонентам деятельности // Исследования обучения: современное состояние и перспективы. Москва : Институт психологии РАН, 1997. С. 233–259.
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пос. для студентов вузов, обучающихся по специальностям: Педагогика и психология, Соц. педагогика, Педагогика. Москва : Academia, 2004. 301 с.
9. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань. 1969. 278 с.
10. Лобанова Ю. И. Исследование стилей деятельности в психологии: от истории к перспективам // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 6А. С. 7–17.
11. Моросанова В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. Москва : Когито-Центр, 2015. 304 с.
12. Осипова С. И. Проектирование студентом индивидуальной образовательной траектории в условиях информатизации образования / С. И. Осипова, Т. В. Соловьева. Москва : Сибирский федеральный университет, 2017. 140 с.
13. Самбикина О. С. Динамика стиля учебной деятельности на разных этапах школьного образования // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь : ПНИПУ, 2015. С. 309–320.
14. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. Москва : ИПП-ИСП, 2000. 512 с.
15. Собкин В. С. Студент педагогического вуза. Жизненные и профессиональные перспективы / В. С. Собкин, О. В. Ткаченко. Москва : Центр социологии образования РАО, 2017. 200 с.
16. Соколинская Т. В. Как работать и учиться в вузе. Секреты успеха : учебно-метод. пос. Москва : Кно Рус, 2016. 214 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Логос, 2007. 192 с.
18. Barbe W. Burke W. Raymond H. Michael N. Teaching through modality strengths: concepts practices. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser. 1979. 391 с.
19. Butler C., Gregorc A., It's all in your mind: a student's guide to learning style. Columbia, CT: Learner's Dimension. 1988. 256 с.

20. Dunn R., Dunn K., Price G.E. Learning Style Inventory. Lawrence. KS: Price Systems, 1989.
21. Fleming N. D. «The VARK modalities». Archived from the original 2015. 219 c.
22. Gregorc A. «Frequently asked questions on style». Archived from the original. 2015. 540 c.
23. Kolb D. A. Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf // The Academy of Management Review. 1981. № 6.
24. Keefe W. «Assessment of learning style variables: the NASSP task force model». Theory into Practice. 1985 C. 138–144.
25. Riechmann W. Grasha A. «A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument». The Journal of Psychology. 1974. C. 213–223.
26. Witkin H. Cognitive styles, essence and origins: field dependence and field independence. N. Y., 1967. 561 c.
27. Honey P., Mumford A. A manual of learning opportunities. Maidenhead: Peter Honey, 1989.

#### Reference list

1. Andros O. Ja. Samostojatel'nyj vybor stilja kak faktor razvitiya integral'noj individual'nosti = Independent choice of style as a factor in the development of integral individuality. URL: <https://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-01/dissertaciya-psihogeneticheskie-osnovy-integralnoj-individualnosti> (data obrashhenija: 15.05.2025).
2. Alekseev A. A. Pojmite menja pravil'no ili kniga o tom, kak najti svoj stil' myshlenija, jeffektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s ljud'mi = Get me right or a book about how to find your style of thinking, use intellectual resources effectively and gain understanding with people / A. A. Alekseev, L. A. Gromova. Sankt-Peterburg : Jekonomicheskaja shkola, 1993. S. 29–41, 316–328.
3. Vjatkin B. A. Psihologija stilej cheloveka = Psychology of human styles : uchebnoe posobie dlja vuzov po napravleniju i special'nostjam «Psihologija» / B. A. Vjatkin, M. R. Shhukin. Moskva ; Perm' : Knizhnyj mir, 2013. 128 s.
4. D'jachenko M. I. Psihologija vysshej shkoly = Psychology of higher education / M. I. D'jachenko, L. A. Kandybovich. Moskva : Delo, 1993. 360 s.
5. Il'in E. P. Stil' dejatel'nosti: Novye podhody i aspekty = Activity style: New approaches and aspects // Vestnik Moskovskogo universiteta, ser. 14. Psihologija. Moskva. 1979. № 2 S. 48–55.
6. Il'jasov I. I. Struktura processa uchenija = Structure of the teaching process. Moskva : Izd-vo Moskovskogo un-teta, 1986. 198 s.
7. Kartashova L. O. Opredelenie individual'nogo stilja obuchaemogo po soderzhatel'no-kognitivnym komponentam dejatel'nosti = Definition of the individual style of the student according to the content-cognitive components of activity // Issledovanija obuchenija: sovremennoe sostojanie i perspektivy. Moskva : Institut psihologii RAN, 1997. S. 233–259.
8. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija = Psychology of professional self-determination : ucheb. pos. dlja studentov vuzov, obuchajushhhsja po special'nostjam: Pedagogika i psihologija, Soc. pedagogika, Pedagogika. Moskva : Academia, 2004. 301 s.
9. Klimov E. A. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v zavisimosti ot tipologicheskikh svojstv nervnoj sistemy = Individual style of activity depending on typological properties of the nervous system. Kazan'. 1969. 278 s.
10. Lobanova Ju. I. Issledovanie stilej dejatel'nosti v psihologii: ot istorii k perspektivam = Exploring styles of activity in psychology: from history to perspective // Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovanija. 2019. T. 8, № 6A. S. 7–17.
11. Morosanova V. I. Diagnostika samoreguljaccii cheloveka = Diagnosis of human self-regulation / V. I. Morosanova, I. N. Bondarenko. Moskva : Kogito-Centr, 2015. 304 s.
12. Osipova S. I. Proektirovanie studentom individual'noj obrazovatel'noj traektorii v uslovijah informatizacii obrazovanija = Designing an individual educational trajectory by a student in the context of education informatization / S. I. Osipova, T. V. Solov'eva. Moskva : Sibirskij federal'nyj universitet, 2017. 140 s.
13. Sambikina O. S. Dinamika stilja uchebnoj dejatel'nosti na raznyh jetapah shkol'nogo obrazovanija = Dynamics of the style of educational activity at different stages of school education // Individual'nost' rastushhego cheloveka v uslovijah sovremennoj shkoly / pod red. B. A. Vjatkina. Perm' : PNIPU, 2015. S. 309–320.
14. Sobchik L. N. Vvedenie v psihologiju individual'nosti: Teorija i praktika psihodiagnostiki = Introduction to the psychology of individuality: Theory and practice of psychodiagnosics. Moskva : IPP-ISP, 2000. 512 s.
15. Sobkin V. S. Student pedagogicheskogo vuza. Zhiznennye i professional'nye perspektivy = Student of a pedagogical university. Life and professional prospects / V. S. Sobkin, O. V. Tkachenko. Moskva : Centr sociologii obrazovanija RAO, 2017. 200 s.
16. Sokolinskaja T. V. Kak rabotat' i učit'sja v vuze. Sekrety uspeha = How to work and study at a university. Secrets of success : uchebno-metod. pos. Moskva : Kno Rus., 2016. 214 s.
17. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti = Problems of occupational systemogenesis. Moskva : Logos, 2007. 192 s.
18. Barbe W. Burke W. Raymond H. Michael N. Teaching through modality strengths: concepts practices. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser. 1979. 391 s.
19. Butler C., Gregorc A., It's all in your mind: a student's guide to learning style. Columbia, CT: Learner's Dimension. 1988. 256 s.
20. Dunn R., Dunn K., Rgise G.E. Learning Style Inventory. Lawrence. KS: Price Systems, 1989.

21. Fleming N. D. «The VARK modalities». Archived from the original 2015. 219 s.
22. Gregorc A. «Frequently asked questions on style». Archived from the original. 2015. 540 s.
23. Kolb D. A. Experiential learning theory and the Learning Style Inventory: a reply to Freedman and Stumpf // The Academy of Management Review. 1981. № 6.
24. Keefe W. «Assessment of learning style variables: the NASSP task force model». Theory into Practice. 1985 S. 138–144.
25. Riechmann W. Grasha A. «A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument». The Journal of Psychology. 1974. S. 213–223.
26. Witkin H. Cognitive styles, essence and origins: field dependence and field independence. N. Y., 1967. 561 s.
27. Honey P., Mumford A. A manual of learning opportunities. Maidenhead: Peter Honey, 1989.

Статья поступила в редакцию 10.03.2025; одобрена после рецензирования 21.04.2025; принята к публикации 15.05.2025.

The article was submitted 10.03.2025; approved after reviewing 21.04.2025; accepted for publication 15.05.2025.