



Психологическое благополучие и осмысленность жизни как ресурсы студенческой агентности

Л. В. ФЕДИНА, Е. А. СОЛОВЬЁВА, Ж. Ю. БРУК, Г. В. КУХТЕРИНА

АННОТАЦИЯ

Введение. Актуальность исследования обусловлена значимостью изучения факторов, определяющих проактивность позиции, способность к саморефлексивным, преднамеренным действиям студентов по взаимодействию с окружающей средой. В качестве таких факторов или ресурсов студенческой агентности можно выделить осмысленность жизни и психологическое благополучие обучающихся, которые могут быть связаны между собой. Необходимость выявления особенностей и характера этих взаимосвязей, а также выделение на основе полученных результатов содержательных принципов построения модели образовательного пространства в рамках отдельного курса определила цель настоящей работы.

Материалы и методы. В качестве личностных предикторов или ресурсов студенческой агентности рассматриваются различные аспекты психологического благополучия, осмысленности жизни и их взаимосвязи. Исследование проведено с использованием теста «Смыслжизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева и методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и В.В. Фесенко. Всего в исследовании приняло участие 530 студентов 1-2 курсов, обучающихся в Тюменском государственном университете. Возраст испытуемых от 18 до 22 лет. Основной анализ данных производился в двух экспериментальных выборках - с высоким (29%; 156 чел.; 85% девушки и 15% юноши) и низким (14%; 76 чел.; 92% девушки и 8% юноши) уровнем осмысленности жизни.

Результаты исследования. Корреляционный анализ позволил установить 37 статистически значимых взаимосвязей между смысловыми ориентациями и шкалами ПБ у студентов как с высоким, так и с низким уровнем осмысленности жизни. 31 из них соответствует высокому уровню значимости $p \leq 0,01$: 10 у студентов с высоким уровнем и 21 у студентов с низким уровнем. По всем показателям психологического благополучия студенты с низким уровнем осмысленности жизни уступают студентам с высоким уровнем осмысленности жизни. Различия статистически значимы. Наиболее выражены различия по шкалам самопринятия ($t=18,7$, $p \leq 0,01$), управления средой ($t=17,0$; $p \leq 0,01$) и целей в жизни ($t=16,4$; $p \leq 0,01$). Выявленные взаимосвязи легли в основу разработки элективного курса «Ресурсы благополучия личности», направленного на развитие студенческой агентности в русле модели индивидуальных образовательных траекторий Тюменского государственного университета.

Заключение. Полученные результаты могут быть полезны руководителям образовательных программ, проектирующим современные формы и среды с опорой на понимание механизмов развития агентной позиции студентов в процессе обучения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

студенческая агентность, благополучие личности, психологическое благополучие, осмысленность жизни, смысловые ориентации

Для цитирования: Федина Л. В., Соловьёва Е. А., Брук Ж. Ю., Кухтерина Г. В. Психологическое благополучие и осмысленность жизни как ресурсы студенческой агентности // Перспективы науки и образования. 2025. № 4. С. 403–417. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.26>

Поступила: 21.02.2024 | Одобрена: 22.04.2025 | Опубликовано: 31.08.2025



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



Psychological well-being and meaningfulness of life as resources of student agency

L. V. FEDINA, E. A. SOLOVJEVA, J. YU. BRUK, G. V. KUKHTERINA

ABSTRACT

Introduction. The relevance of the research is due to the importance of studying the factors that determine the productivity of a position, the ability to self-reflexive, deliberate actions of students to interact with the environment. Such factors or resources of student agency can be identified as the meaningfulness of life and the psychological well-being of students, which may be interconnected. *The aim of this article* is determined by the need to identify the features and nature of these relationships, as well as to identify meaningful principles for building a model of the educational space within a separate course based on the results obtained.

Materials and Methods. Various aspects of psychological well-being, meaningfulness of life and their interrelationships are considered as personal predictors or resources of student agency. The study was conducted using the test «Life sense orientations» by D.A. Leontiev and the methodology «Scale of psychological well-being» by K. Riff adapted by T.D. Shevelenkova and V.V. Fesenko. In total, 530 students of 1-2 courses studying at Tyumen State University participated in the study. The age of the subjects ranged from 18 to 22 years. The main data analysis was performed in two experimental samples – with a high (29%; 156 people; 85% girls and 15% boys) and low (14%; 76 people; 92% girls and 8% boys) level of meaningfulness of life.

Results. Correlation analysis allowed us to establish 37 statistically significant relationships between life meaning orientations and scales of psychological well-being among students with both high and low levels of meaningfulness of life. 31 of them correspond to a high level of significance $p < 0.01$: 10 for students with a high level and 21 for students with a low level. According to all indicators of psychological well-being, students with a low level of life meaningfulness are inferior to students with a high level of life meaningfulness. The differences are statistically significant. The most pronounced differences are on the scales of self-acceptance ($t=18.7$, $p < 0.01$), environmental management ($t=17.0$, $p < 0.01$) and goals in life ($t=16.4$, $p < 0.01$). The revealed interrelations formed the basis for the development of the elective course «Resources of personal well-being», aimed at developing student agency in line with the model of individual educational trajectories of the Tyumen University.

Conclusion. The results obtained can be useful to educational program managers who design modern forms and environments based on an understanding of the mechanisms of developing students' agent-based position in the learning process.

KEYWORDS

student agency, personal well-being, psychological well-being, meaningfulness of life, meaningful life orientations

For Citation: Fedina, L. V., Solovjeva, E. A., Bruk, J. Yu., & Kukhterina, G. V. (2025). Psychological well-being and meaningfulness of life as resources of student agency. *Perspektivy nauki i obrazovania = Perspectives of Science and Education*, (4), 403–417. <https://doi.org/10.32744/pse.2025.4.26>

Received: 21 February 2025 | Approved: 22 April 2025 | Published: 31 August 2025



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Вызовы современного мира задают трансформационные условия для всей системы образования, включая высшее, которое регламентируется Государственной политикой [1]. В XXI веке образование является источником действия, совершенствующего структуры. Образование способно не только выполнять роль социального лифта, но и сформировать способность человека трансформировать само здание, в том числе, для повышения благосостояния на агрегированном уровне [2, с. 130]. Внимание к проактивной позиции как ключевой компетенции, которая должна формироваться в образовании, заявляется на уровне глобальной повестки. Программа политики в области образования и повышения квалификации 2030 Организации экономического сотрудничества и развития (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) утверждает, чтобы справиться с вызовами 21 века, учащиеся должны чувствовать, что они могут участвовать в улучшении мира [3]. Такая позиция заявляется как «трансформирующая агентность» [4].

Современное понятие «агентность» охватывает широкий спектр значений в социологии, психологии, биологии и экономике. В последние годы исследователи в области психологии и социологии изучают агентность, учитывая глобальные изменения, такие как пандемия, развитие технологий как в узких сферах, так и в образовательной повестке. Исследователи выделяют ряд противоречий в описании феномена «агентности»: наличие большого разнообразия теоретических рамок и подходов, сложность описания индикаторов агентности и фрагментарный характер ее исследований [2].

В психологии концепции агентности отражают способность к автономному преднамеренному, т.е. осмысленному социальному действию [5]. Таким образом, осмысленность жизни можно рассматривать как базовое качество агентности, как одно из ее важнейших психологических ресурсов. Необходимость и актуальность развития осознанности и вовлеченности в учебный процесс [6; 7], агентности студентов подтверждаются и современными исследованиями [8; 9], в которых осознанность и осмысленность выделяются как основа способности молодого человека к проактивности, свободному выбору и автономному действию [10].

С точки зрения образования, самостоятельность учащихся – это понятие, которое относится к внешним и внутренним факторам, влияющим на ответственность за обучение и возможность делать выбор в процессе обучения [8]. Обучение, ориентированное на студента, занимает центральное место в повестке дня европейской политики в сфере высшего образования и стало ключевым принципом, лежащим в основе предполагаемых реформ, направленных на повышение качества преподавания и обучения в европейском высшем образовании. Основная проблема заключается не в склонности к различным видам деятельности учащихся, как это подразумевается под вовлеченностью учащихся, а в их самостоятельности, то есть в их способности влиять на свою учебную среду и траекторию обучения [6]. Анализ путей для выборки из 428 иностранных студентов, обучающихся в китайских университетах в Шанхае, свидетельствуют о том, что осознанность является важным фактором, влияющим на вовлеченность в учёбу, и что более осознанные студенты более вовлечены в учёбу [7]. В сфере высшего образования самостоятельность является менее изученным эмпирическим явлением, ему не хватает концептуальной базы [9].

При этом целенаправленные, хорошо осмысленные социальные действия, формирующие агентность, осуществляются и подкрепляются лишь при наличии положительных эмоциональных переживаний – успешности, самопринятия, удовлетворенности своих образовательных и жизненных потребностей и целей, самим процессом их достижения [11]. То есть субъективное переживание благополучия является критерием и регулятором бытия субъекта, в котором сходятся его цели, программы и их реализация. Таким образом, психологическое благополучие также способно направлять проактивную жизнедеятельность, усиливать вовлеченность и быть важным внутренним ресурсом студенческой агентности, на что указывают существующие исследования [12; 13]. Дискуссия вокруг образовательных результатов как ключевого ориентира принципиально смещает фокус на субъектность участников образовательного процесса. Образованность XXI в., по Э.В. Галажинскому, достигается на основе самоопределения и самообразования, которые позволяют человеку освоить логику самостроительства, самоорганизации и жизнетвор-

чества [14]. Университеты находятся в поиске образовательных моделей, дизайна программ и сред, основания и обоснования проектных решений [15; 16].

Анализ количества публикаций в базе данных Scopus фиксирует рост публикаций по теме «агентности» с 2016 г. [6; 17]. Аналогичная динамика отмечается и в российских исследованиях по данным российской библиотеки eLibrary. Несмотря на многочисленность публикаций, описывающих агентность и благополучие студентов, отсутствуют исследования, использующие многомерный анализ полученных результатов как доказательную основу для проектирования образовательной формы и содержания.

Целью настоящего исследования является определение особенностей и взаимосвязей показателей осмысленности жизни и психологического благополучия как важных ресурсов студенческой агентности, выделение на основе полученных результатов содержательных принципов построения модели образовательного пространства в рамках отдельного курса.

Рабочей гипотезой стало предположение о том, что студенты с высоким уровнем осмысленности жизни должны быть более самореализованы и удовлетворены своими жизненными результатами.

Для проверки выдвинутого нами предположения мы использовали методы теоретического анализа литературы и обобщения полученных результатов. Полученные выводы позволили сформулировать дизайн исследования, включающий методы тестирования, математической статистики и теоретического моделирования на основе данных.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Ключевым термином, описывающим проактивную позицию человека, является понятие «агентности». П. С. Сорокин и А. В. Зыкова считают, что «агентность» может быть признана одной из наиболее значимых составляющих человеческого капитала в XXI веке. В полидисциплинарном контексте проактивное воздействие человека на среду рассматривается в рамках социологии, психологии, экономики, образования [17, с. 233].

Одним из центральных дискурсов в социологии является вопрос о роли структуры в сравнении с фактором в человеческом поведении [18], включающий поиск степени и условий, при которых субъекты могут проявлять свободу действий [19]. В социологических исследованиях термин «агентность» обычно «сопоставляется со структурой и часто является не более, чем синонимом действия, подчеркивая неопределенный характер человеческих действий, в отличие от предполагаемого детерминизма структурных теорий». В психологии концепции агентности также отражают способность к автономному преднамеренному социальному действию, которое связано не только со структурными факторами, но и с психологическим качеством актора [20].

В рамках «социальной когнитивной теории» А. Бандура (1986) полагает, что наиболее важным механизмом человеческой воли являются убеждения людей в их способности достичь желаемого результата. Описывая человеческую агентность, он различает: прямую личную агентность, опосредованную агентность, которая полагается на других, чтобы они действовали по чьей-то воле для достижения желаемых результатов, и коллективную агентность, осуществляемую посредством взаимозависимых усилий [21].

Студенческая агентность относится к качеству саморефлексивных и преднамеренных действий студентов по их взаимодействию с окружающей средой [7, с. 80]. Студенческая агентность включает в себя контроль над обучением (саморегулируемое обучение) и превращение самих студентов в активных участников собственного обучения [6, с. 17].

Студенческую агентность обобщенно можно понимать как возможность учащихся влиять на свою учебную среду. Это проявляется в автономии (свобода действовать, думать, быть) и подразумевает, что поведение учащихся воспринимается как добровольное принятое [7, с. 80]. Р. Jääskelä и V. Neilala считают, что свобода действий является основой знаний и выделяют в качестве ключевых составляющих агентности – преднамеренность, целенаправленность и осмысленность [9]. Таким образом, студенческую агентность можно рассматривать как характеристику,

имеющую внешний (способность выстраивать условия обучения, выбирать модель и траекторию) и внутренний фокус (быть включенным в выбор, делать его осознанно).

Психологическая оптика обсуждения проблематики свободы выбора и проактивного поведения обучающихся отсылает к дискуссии о психологии выбора и категории субъектности [10]. Тогда к развитию студенческой агентности можно идти как от внешних факторов (задавать условия для развития активной позиции в построении своей модели обучения, предоставить выбор), так и от внутренних (развивать личностные предикторы агентности через индивидуальную траекторию обучения).

Предикторами студенческой агентности в контексте психологии выбора будут являться характеристики смысложизненных ориентаций, целеполагание, осмысленность, удовлетворенность процессом, самоэффективность, оптимизм. По выводам Д. А. Леонтьева: «Очень важно сформировать у человека способности к «извлечению жизненных уроков», осмыслению связи последствий с тем выбором, который он сделал, для приобретения уверенности в себе и реального восприятия жизненных ситуаций» [10, с. 66]. Студенту необходимо становиться актором внутри собственного обучения. Субъективное благополучие является «критерием и регулятором бытия субъекта, в котором сходятся его цели, программы и их реализация» [22].

В своих исследованиях Д. А. Леонтьев доказывает также неразрывную связь переживаний, возникающих в деятельности человека, со смыслами: сочетание удовольствия со смыслом образует комплексное переживание радости, смысла с усилием – комплексное переживание ответственности и удовольствия с усилием – комплексное переживание потока [23, с. 57].

Современные исследования подтверждают необходимость и актуальность развития осознанности/агентности студентов. Осознанность и резильентность предсказывают 51% дисперсии показателей психологического благополучия [24]. Анализ результатов исследования 434 студентов государственного университета в Гонконге показал, что личное благополучие положительно коррелировало с личностным ростом и академическими достижениями студентов в течение следующих трех лет обучения [25]. Наличие у студентов задолженностей по предметам ведет к возникновению депрессивных состояний, в то время как успешность в обучении положительно коррелирует с общей удовлетворенностью жизнью и субъективным благополучием студента [26].

В своих исследованиях Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин установили, что лишь переживание удовольствия связано с показателем успеваемости: они демонстрируют предсказуемые прямые связи с индикаторами благополучия [23]. Результаты исследования 149 студентов испанских университетов со средним возрастом 21,59 года ($SD = 4,64$) показывают, что психологическому благополучию способствует высокий уровень как внутриличностного, так и межличностного эмоционального интеллекта.

Я-концепция во всех ее аспектах и наличие адекватной самооценки также приводит к более высокому уровню психологического благополучия [27]. Выявлена также положительная корреляция между воспринимаемой социальной поддержкой и удовлетворенностью жизнью ($r = 0,46$; $p < 0,001$) [28]. Чувство значимости имеет центральное значение для психологического благополучия и здоровья, выполняя уникальную защитную роль [29].

Таким образом, благополучие личности и сформированность его компонентов (управление средой, позитивные отношения с окружающими) находятся в непосредственной связи с агентностью личности, предопределяя ее развитие. Создавая условия для студенческой агентности, важно изучать его предикторы – психологическое благополучие и осмысленность.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Эмпирическое исследование проходило в г. Тюмени на базе Тюменского государственного университета с сентября 2020 г. по май 2022 г.

Для диагностики осмысленности жизни использовался тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, являющегося адаптацией теста «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test,

PIL) Д. Крамбо, Л. Махолика [30]. Он включает в себя 20 пар вопросов-утверждений, с которыми студенты должны выразить уровень своего согласия или несогласия в четырехбалльной шкале, от полностью не согласен – 0 баллов, до полностью согласен – 3 балла. Опросник дает возможность выявить как отдельные смысловые ориентации (5 субшкал: «цели в жизни»; «процесс жизни»; «результативность жизни»; «локус контроля-Я»; «Локус контроля-жизнь»), так и интегральный показатель осмысленности жизни на основании суммы баллов по всем 20 пунктам методики.

Для диагностики показателей психологического благополучия использовалась методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и В. В. Фесенко [31]. Данный опросник состоит из 84 пунктов, оценивающие уровень согласия по шестибалльной шкале. Включает в себя 6 шкал («положительные отношения с другими», «автономия», «управление окружением», «личностный рост», «цель в жизни», «самопринятие») и интегральный показатель.

По результатам общего показателя осмысленности жизни были выделены 2 группы студентов с высоким и низким уровнем. Сравнительный анализ выраженности показателей психологического благополучия с помощью t-критерия Стьюдента позволил определить различия в удовлетворенности жизнью студентов двух групп.

При статистической обработке данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 17.0. Для определения статистически значимых связей использовался метод линейной корреляции К. Пирсона (r). Эмпирическую базу исследования составили 530 студентов ТюмГУ. 88% составляют девушки и 12% – юноши. На 1 курсе обучается 156 человек и на 2 курсе – 374 человек. Возраст испытуемых от 18 до 22 лет.

Основной анализ данных производился в двух экспериментальных выборках – с высоким (29%; 156 чел.; 85% девушки и 15% юноши) и низким (14%; 76 чел.; 92% девушки и 8% юноши) уровнем осмысленности жизни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

При помощи теста «Смысловые ориентации» из 530 студентов были выявлены выборки респондентов с высоким (29%; 156 чел.) и низким (14%; 76 чел.) уровнем осмысленности жизни. Чтобы выявить особенности психологического благополучия студентов в этих выборках применялась методика «Шкала психологического благополучия К. Рифф» (см. табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения показателей психологического благополучия у студентов с высоким и низким уровнем осмысленности жизни

Уровни	Студенты в целом	Студенты с высоким уровнем осмысленности жизни	Студенты с низким уровнем осмысленности жизни	Статистическая значимость различий (t-критерий Стьюдента)
Позитивные отношения с окружающими				
M	57,0	60,2	50,0	7,9, p≤0,01
SD	9,4	9,1	9,6	
Автономия				
M	58,2	63,1	52,4	8,0, p≤0,01
SD	10,3	8,8	10,8	
Управление средой				
M	57,1	64,7	45,1	17,0, p≤0,01
SD	10,3	8,1	8,6	

Личностный рост				
M	65,2	70,5	57,0	13,0, p≤0,01
SD	8,5	7,0	8,1	
Цели в жизни				
M	62,1	69,3	48,4	16,4, p≤0,01
SD	10,7	8,3	10,5	
Самопринятие				
M	58,2	67,0	40,6	18,7, p≤0,01
SD	12,5	9,3	11,5	

Как видно из таблицы 1, у студентов с низким уровнем осмысленности жизни практически все показатели психологического благополучия, кроме автономии (средний уровень, $M=52,4$; $SD=10,8$), ниже нормативных значений. У студентов с высоким уровнем осмысленности жизни показатели позитивных отношений с окружающими ($M=60,2$; $SD=9,1$), автономии ($M=63,1$; $SD=8,8$), целей в жизни ($M=69,3$; $SD=8,3$) и самопринятия ($M=67,0$; $SD=9,3$) находятся на среднем уровне сформированности. Показатели управления средой ($M=64,7$; $SD=8,1$) и личностного роста ($M=70,5$; $SD=7,0$) – выше среднего.

Таким образом, по всем показателям психологического благополучия студенты с низким уровнем осмысленности жизни уступают студентам с высоким уровнем осмысленности жизни. Различия статистически значимы (позитивные отношения с окружающими $t=7,9$; $p \leq 0,01$; автономия $t=8,0$; $p \leq 0,01$; управление средой $t=17,0$; $p \leq 0,01$; личностный рост $t=13,0$; $p \leq 0,01$; цели в жизни $t=16,4$; $p \leq 0,01$; самопринятие $t=18,7$; $p \leq 0,01$). Наиболее выражены различия по шкалам самопринятия ($t=18,7$; $p \leq 0,01$), управления средой ($t=17,0$; $p \leq 0,01$) и целей в жизни ($t=16,4$; $p \leq 0,01$).

Обратимся к анализу взаимосвязей между всеми исследуемыми параметрами психологического благополучия и смысловыми ориентациями студентов. Результаты корреляционного анализа с использованием расчета линейного коэффициента корреляции r -Пирсона представлены в таблицах 2 и 3.

Корреляционный анализ выявил 37 статистически значимых взаимосвязей между смысловыми ориентациями и шкалами ПБ у студентов как с высоким, так и с низким уровнем осмысленности жизни. 31 из них соответствует высокому уровню значимости $p \leq 0,01$: 10 у студентов с высоким уровнем и 21 у студентов с низким уровнем.

Так, у студентов с высоким уровнем осмысленности жизни нет высокосвязных взаимосвязей только по шкалам психологического благополучия «Автономия» и «Личностный рост». Из смысловых ориентаций не обнаружено ни одной высокосвязной связи у показателей «Результативности жизни» и «Локуса контроля – «Я»» (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа смысловых ориентаций и шкал психологического благополучия студентов с высоким уровнем осмысленности жизни
($n=156$, сентябрь 2020-май 2022)

Выборка студентов с высоким уровнем осмысленности жизни	Цели	Процесс	Результативность	Локус Я	Локус жизнь
Позитивные отношения		0,259**			0,303**
Автономия		0,198*			
Управление средой		0,443**	0,173*		0,230**
Личностный рост					

Цели в жизни	0,280**	0,253**		0,164*	0,291**
Самопринятие		0,323**			0,180*
Общий результат по психологическому благополучию		0,347**			0,236**

* – статистическая значимость коэффициентов корреляции на уровне $p \leq 0,05$

** – статистическая значимость коэффициентов корреляции на уровне $p \leq 0,01$

У студентов с низким уровнем осмысленности жизни по каждой из исследуемых шкал и показателей корреляции статистически значимые (см. табл. 3). Таких значений у данной группы в два раза больше, чем у студентов с высоким уровнем осмысленности жизни.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа смысловых ориентаций и шкал психологического благополучия студентов с низким уровнем осмысленности жизни
($n=76$, сентябрь 2020-май 2022)

Выборка студентов с низким уровнем осмысленности жизни	Цели	Процесс	Результативность	Локус Я	Локус жизнь
Позитивные отношения		0,253**			
Автономия	0,337**			0,265*	
Управление средой		0,499**	0,472**	0,317**	0,440**
Личностный рост		0,361**	0,308**		0,301**
Цели в жизни	0,306**	0,722**	0,513**	0,351**	0,449**
Самопринятие		0,411**	0,423**		0,432**
Общий результат по благополучию	0,250*	0,528**	0,432	0,323**	0,420**

* - статистическая значимость коэффициентов корреляции на уровне $p \leq 0,05$

** – статистическая значимость коэффициентов корреляции на уровне $p \leq 0,01$

У студентов с низким уровнем осмысленности жизни смысловая ориентация «Результативность» имеет 5 из 7 высокосвязных взаимосвязей со шкалами психологического благополучия (от $r=0,308$ ** до $r=0,472$ **; $p \leq 0,01$). Со смысловыми ориентациями «Процесс жизни», «Локус контроля жизни» и «Результативность» у них связана такая шкала психологического благополучия, как «Личностный рост» (от $r=0,301$ ** до $r=0,361$ **; $p \leq 0,01$). А общий показатель психологического благополучия взаимосвязан со всеми исследуемыми смысловыми ориентациями (от $r=0,250$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,528$ **; $p \leq 0,01$).

Максимальное количество взаимосвязей (12 из 13) почти со всеми шкалами психологического благополучия имеет смысловая ориентация «Процесс жизни» (кроме шкалы «Личностного роста» у студентов с высоким уровнем осмысленности жизни) (от $r=0,198$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,722$ **; $p \leq 0,01$).

Из шкал психологического благополучия у студентов обеих выборок 9 из 10 корреляционных связей обнаружено по «Целям в жизни» (от $r=0,164$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,280$ **; $p \leq 0,01$). 10 взаимосвязей со всеми шкалами психологического благополучия в обеих выборках имеет смысловая ориентация «Локус жизни» (от $r=0,180$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,449$ **; $p \leq 0,01$). В обеих выборках отмечено 7 корреляций из 10 такой составляющей психологического благополучия, как «Управление средой» (от $r=0,173$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,499$ **; $p \leq 0,01$). 5 корреляционных взаимосвязей из 10 в обеих выборках приходятся на шкалу психологического благополучия «Самопринятие» (от $r=0,180$ *; $p \leq 0,05$ до $r=0,432$ **; $p \leq 0,01$), особенно с «Процессом жизни» и «Локусом контроля жизни».

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Статистический анализ показал достоверность различий между экспериментальными выборками студентов по всем шкалам психологического благополучия. Наиболее выраженными оказались различия по шкалам «Самопринятие» ($t=18,7$; $p \leq 0,01$), «Управление средой» ($t=17,0$; $p \leq 0,01$) и «Цели в жизни» ($t=16,4$; $p \leq 0,01$). Таким образом, студенты, имеющие высокий уровень осмысленности жизни, в большей степени обладают таким личностным ресурсом, как психологическое благополучие. Это означает, что они имеют более доверительные отношения с окружающими, способны сопереживать и заботиться о благополучии других. Эти студенты более самостоятельны и неконформны, способны к саморегуляции поведения и самопринятию в соответствии с личными критериями, они обладают властью и компетенцией в управлении окружением, эффективнее используют предоставляющиеся возможности для непрекращающегося развития, более открыты новому опыту, имеют цель в жизни и положительно оценивают свое прошлое. Полученные нами данные согласуются с мнением М. Ю. Быкова с соавт. [11] о том, что целенаправленные, хорошо осмысленные социальные действия, формирующие агентность, осуществляются и подкрепляются при наличии положительных эмоциональных переживаний – успешности, самопринятия, удовлетворенности своих образовательных и жизненных потребностей и целей, самим процессом их достижения.

У студентов с низким уровнем осмысленности жизни по каждой из исследуемых шкал и показателей корреляции статистически значимые. Таких значений у данной группы в два раза больше, чем у студентов с высоким уровнем осмысленности жизни. Мы связываем это с наличием у них непроявленного личностного ресурса, выражающегося в повышенной значимости поиска четких жизненных ориентиров и самоопределения. А такой поиск требует целенаправленной системной активизации, для достижения удовлетворенности своей жизнью. Таким образом, становится очевидной повышенная потребность в проработке большинства аспектов и психологического благополучия, и осмысленности жизни, что возможно организовать в условиях вуза.

Максимальное количество взаимосвязей (12 из 13) почти со всеми шкалами психологического благополучия имеет смысловая ориентация «Процесс жизни» (кроме шкалы «Личностного роста» у студентов с высоким уровнем осмысленности жизни). То есть для студентов обеих выборок необходима вовлеченность в процесс деятельности, которая создается благодаря благоприятной обстановке, привлекательности и эмоциональной насыщенности деятельности, что согласуется с результатами исследования Д. А. Леонтьева [23].

10 взаимосвязей со всеми шкалами психологического благополучия в обеих выборках имеет смысловая ориентация «Локус жизни». Это говорит о сильной потребности молодых людей активно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их для достижения психологического комфорта.

У студентов с низким уровнем осмысленности жизни смысловая ориентация «Результативность» имеет 5 из 7 высокосвязанных взаимосвязей со шкалами психологического благополучия. То есть, в отличие от студентов с высоким уровнем осмысленности жизни, им очень важен не только процесс жизни, но и ее продуктивность на каждом отрезке, и даже прошлые достижения способны делать этих молодых людей агентами, проактивными, продуцирующими смыслы в настоящем и будущем.

Из шкал психологического благополучия у студентов обеих выборок 9 из 10 корреляционных связей обнаружено по «Целям в жизни». То есть они имеют осознанные цели в жизни и чувство направленности, что может придать смысл прошлой и настоящей жизни, приносит удовлетворение. Также в обеих выборках отмечено 7 корреляций из 10 такой составляющей психологического благополучия, как «Управление средой», что указывает на выраженные потребности молодых людей в контроле внешнего окружения, в создании и эффективном использовании возможностей, которые оно может предоставить. 5 корреляционных взаимосвязей из 10 в обеих выборках приходятся на шкалу психологического благополучия «Самопринятие», особенно с «Процессом жизни» и «Локусом контроля жизни», что перекликается с результатами, полученными F. M. Morales-Rodríguez [27]. То есть позитивная самооценка студентов лучше развивается в условиях осмысленного выбора, интересной деятельности и позитивного взаимодействия с окружением. С этими же смысловыми ориентациями и «Результативностью» связана такая шкала психологического благополучия, как «Личностный рост» в выборке студентов с

низким уровнем осмысленности жизни. Исследования студентов государственного университета в Гонконге исследования показали те же тенденции [25]. То есть вовлеченность в интересную, продуктивную деятельность и эффективное взаимодействие с окружающими могут восприниматься студентами как продвижение в личностном развитии.

Общий показатель психологического благополучия в выборке студентов с низким уровнем осмысленности жизни взаимосвязан со всеми исследуемыми смысловыми ориентациями. Можно заключить, что студенты с низким уровнем осмысленности больше зависят от проработки всего спектра смысловых ориентаций по сравнению со сверстниками, которые могут быть более удовлетворены, если ими осмыслены и управляемы только процесс их жизнедеятельности и окружение.

Обнаруженные в ходе исследования доминирующие корреляционные взаимосвязи показателей психологического благополучия являются опорными в организации процесса развития студенческой агентности и определяют структуру основных разделов элективного курса «Ресурсы благополучия личности».

Модель электива «Ресурсы благополучия личности»

Развитие студенческой агентности в университете может выстраиваться на основе ресурсного подхода, который позволяет задать внешние (создание новой модели обучения) и внутренние (развитие личностных предикторов агентности) условия для развития данного качества. В качестве личностных предикторов или ресурсов студенческой агентности нами рассматриваются различные аспекты психологического благополучия и осмысленности жизни.

В основу модели элективного курса «Ресурсы благополучия личности» положены теоретические аспекты концепции Д. А. Леонтьева о ресурсах личности и технология Индивидуализации образовательных траекторий (далее – ИОТ) [32; 33], а также выявленные в данном эмпирическом исследовании корреляционные взаимосвязи. К психологическим ресурсам устойчивости относятся ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений [34, с. 88].

Кейс ТюмГУ, в котором с 2017 года реализуется модель ИОТ, демонстрирует возможность создания реальных условий для выбора своего пути. Гибкий учебный план на основе концепции трансформирующего куррикулума позволяет студентам сформировать свой индивидуальный учебный план за счет выбора учебных курсов (более 300 элективов; 20% учебного плана) из четырех областей знаний наряду с изучением обязательных дисциплин.



Рисунок 2 Модель элективного курса «Ресурсы благополучия личности»

Реализация разработанного авторами электива предполагает самостоятельность и активную позицию студента - совместно с преподавателем студент выбирает вариант и объем заданий в зависимости от своего уровня осмысленности жизни (высокого, низкого, среднего) и связанных с ним ресурсных компонентов психологического благополучия.

Результаты сравнительного анализа эмпирического исследования показали, что наиболее значимыми различиями по психологическому благополучию между студентами с высоким и низким уровнем осмысленности жизни являются самопринятие, управление средой и цели в жизни. Поэтому авторами предложена модульная структура курса, содержательно включающая в себя: 1. Самопринятие; 2. Цели в жизни; 3. Управление средой.

Занятия в модуле 1 начинаются с тренинговых занятий по темам «Самопринятие как отказ от вражды с самим собой», «Личностный рост как основа психологического благополучия», «Психическое и физическое здоровье как состояние благополучия личности». В рамках Модуля 2 им предложен блок заданий для углубленного изучения тем: «Автономия как умение владеть собой, определять собственную судьбу и принимать ответственность за свои действия», «Целеполагание в жизни – осмысленность человеческого существования». В Модуле 3 реализуются занятия по темам: «Управление средой как комплекс качеств личности, необходимых для достижения благополучия», «Управление временем как необходимая личностная и профессиональная компетенция», «Позитивные отношения как залог психического и физического здоровья».

Рамка для обучения/ключевые механизмы обучения:

1. Обратная связь, соответствующая правилам позитивности, конкретности, гетерогенности (от коллег и преподавателей), различные формы и приемы ее организации [35].
2. Развивающее оценивание (мультиоценивание): самооценка, оценка минигруппой коллег, экспертом (преподавателем), по четко заданным критериям [36].
3. Осознанное обучение: в курсе предусмотрено формирование готовности личности к свободе и ответственности, внимательности к своему физическому и психологическому состоянию, умения учиться, ставить и достигать цели, совершенствовать результаты.
4. Рефлексивный подход в обучении: помогает студентам выявить и осознать основные компоненты своей деятельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути решения, результаты, цели для дальнейшей работы.

Принципы реализации программы:

1. Удовлетворение процессом – обучение осмысленный, эмоционально насыщенный и контролируемый процесс, опирающийся на игровые технологии, тренинговый формат работы, доброжелательную и позитивную атмосферу, групповые формы взаимодействия, ориентацию на интерес участников курса.
2. Контроль и действие (позиция актора) – студент, особенно с низким уровнем осмысленности жизни, сможет выбрать собственный вариант действия/обучения на элективе через систему вариативных заданий.
3. Ценность результатов – для студентов, особенно с низким уровнем осмысленности жизни, принципиально важен акцент не только на самом процессе и степени вовлеченности, но и на продукте их деятельности. Например, в ходе реализации электива участникам предлагается: составить электронный каталог рекомендуемых ими книг по темам курса; написать креативное авторское письмо-рефлексию по результатам самодиагностик или выполненных техник; представить итоговый индивидуальный проект «Формула моего Благополучия» или «Маршрут к благополучию».

Студенты, которые вовлечены в обучение в университете, несомненно получают более интенсивное психическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие, что, в свою очередь, повышает их способность к непрерывному обучению и развитию в течение жизни, и переходу от студенческой уже к трансформирующей агентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные студенты живут в мире, который очень взаимосвязан и характеризуется переплетением потоков информации, знаний, капитала, товаров и людей. Контексты, в которых учащиеся действуют и взаимодействуют, становятся все более хаотичными и подверженными множеству влияний. Когда структурный контекст становится все менее подразумеваемым, важность участия студентов в создании желаемых условий для учебы и жизни становится все более необходимой.

Проведенное исследование выявило реализованные или потенциально существующие сильные потребности молодых людей активно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их для достижения психологического комфорта и чувства удовлетворенности, управлять своим образованием. Полученные результаты приводят к выводу о необходимости развития экосистемы университета, создающей условия выбора и осмысленной студенческой активности. Вторым выводом является то, что необходимо исследовать образование не столько как устойчивую структуру, а как совокупность индивидуальных траекторий и не всегда предсказуемых событий, что вполне соответствует жизненным реалиям современного мира.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Исследование выполнено при поддержке Минобрнауки Российской Федерации ГЗ № 075-03-2023-150/9 [The study was funded by Ministry of Education and Science of the Russian Federation GZ No. 075-03-2023-150/9].

ЛИТЕРАТУРА

1. Глушенко В.М., Тарасова С.В. Государственная политика Российской Федерации в сфере реформирования высшей школы // Современное педагогическое образование. 2023. №4. С. 18-23.
2. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи // Вопросы образования. 2022. № 1. С. 116–137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137
3. TRANSFORMATIVE COMPETENCIES FOR 2030. Conceptual learning framework. OECD Future of Education and Skills 2030. Режим доступа: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
4. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. The Emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory Intervention // Journal of Education and Work. 2016. Vol. 29, issue 2. P. 232–262. DOI: 10.1080/13639080.2014.900168.2.
5. Scott J. and Marshall G. Oxford dictionary of sociology (2nd edn), Oxford University Press, Oxford. 1998. ISBN: 9780192800817.
6. Klemenčič M. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education // Higher education policy. 2017. Vol. 30, Issue 1. P. 69-85. DOI: 10.1057/s41307-016-0034-4.
7. Ali M., Khan A.N., Khan M.M., Butt A.S., & Shah S. H.H. Mindfulness and study engagement: Mediating role of psychological capital and intrinsic motivation // Journal of Professional Capital and Community. 2022. Vol. 7(2). P. 144-158. DOI: 10.1108/JPC-02-2021-0013.
8. Marín V.I., Benito B.D., Darder A. Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review // Interaction Design and Architecture. 2020. Vol. 45. P. 15-49. DOI: 10.55612/s-5002-045-001.
9. Jääskelä P., Heilala V., Kärkkäinen T., Häkkinen P. Student agency analytics: learning analytics as a tool for analysing student agency in higher education // Behaviour & Information Technology. 2021. Vol. 40, Issue. 8. P. 790-808. DOI: 10.1080/0144929X.2020.1725130.
10. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 6. С. 56–68.
11. Быков М.Ю., Красниковский В.Я., Матвеева Н.Ю., Ярина Е.В. Университетская среда в оценках студенчества: кейс Российского университета транспорта // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 117–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134.
12. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2021. Т. 37. С. 31-45. DOI: 10.26516/2304-1226.2021.37.31.
13. Ерзин А.И., Епанчинцева Г.А. Самоэффективность, проактивность и жизнестойкость в обучении (влияние на академические интересы и достижения студентов) // Современное образование. 2016. №

2. С. 65-83. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968.
14. Галажинский Э.В., Суханова Е.А. Образованность XXI века. Как социальная трансформация меняет проблематику управления качеством высшего образования // Аккредитация в образовании. 2022. № 2 (134). С. 17–21.
15. Костенко Е.П., Гозалова А.В. Реформирование сферы высшего образования в России: генезис, особенности и влияние на социально-трудовые отношения в вузе // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2022. № 4. С. 208–222. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-4-208-222.
16. Соловьев В.П., Пахомова Н.Н., Перескокова Т.А. Два измерения кризиса высшего образования в России // Высшее образование сегодня. 2021. № 3. С. 2-10. DOI: 10.25586/RNU.NET.21.03.P.02.
17. Сорокин П.С., Зыкова А.В. «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2021. № 5. С. 216–241. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138.
18. Bourdieu P. The logic of practice, Stanford University Press, Stanford, CA. 1990. 284 p. DOI: 10.1515/9781503621749.
19. Giddens A. The consequences of modernity, Polity Press, Cambridge. 1991. 186 p. ISBN: 0-7456-0923-6 (pbk).
20. Scott J. and Marshall G. Oxford dictionary of sociology (2nd edn), Oxford University Press, Oxford. 1998. p. 832. ISBN: 9780192800817. DOI: 10.1093/acref/9780199533008.001.0001.
21. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52, Issue 1. P. 1-26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1.
22. Шамянов Р.М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия, Психология, Педагогика. 2014. Т. 14, № 1. С. 80-86. <https://cyberleninka.ru/article/n/subektivnoe-blagopoluchie-lichnosti-kak-subekta-sotsialnogo-bytiya>.
23. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С.55-66. DOI: 10.17759/pse.2018230605.
24. Pidgeon A.M., Keye M.. Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in university students // International Journal of Liberal Arts and Social Science. 2014. Vol. 2, Issue 5. P. 27-32. http://www.ijlass.org/data/frontImages/gallery/Vol._2_No._5/3.pdf.
25. Yu Lu, Shek Daniel T.L., Zhu Xiaojin. The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 8. P. 1-16. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02287.
26. Bukhari S.R., Khanam S.J. Relationship of Academic Performance and WellBeing in University Students // Pakistan Journal of Medical Research. 2017. Vol. 56, Issue 4. P. 126-130. DOI: 10.6007/IJARBS/v10-i7/7454.
27. Morales-Rodríguez F.M., Espigares-López I., Brown T., Pérez-Mármol J.M. The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17, Issue 13. P. 4778. DOI: 10.3390/ijerph17134778/.
28. Alorani O.I., Alrdaydeh M.F. Spiritual well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students // International Journal of Adolescence and Youth. 2018. Vol. 23, Issue 3. P. 291-298. DOI: 10.1080/02673843.2017.1352522.
29. Flett G., Khan A., Su C. Mattering and Psychological Well-being in College and University Students: Review and Recommendations for Campus-Based Initiatives // International Journal of Mental Health and Addiction. 2019. Vol. 17. P. 667–680. DOI: 10.1007/s11469-019-00073-6.
30. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
31. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-130.
32. Волосникова Л.М., Кукуев Е.А., Огороднова О.В., Патрушева И.В., Федина Л.В. Индивидуальные образовательные траектории в университетском педагогическом образовании: монография. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. 2021, М.: Знание. 152 с. ISBN: 978-5-00187-248-1.
33. Hart S.A. Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education // Mind, Brain, and Education. 2016. Vol. 10, Issue 4. P. 209–211. DOI: 10.1111/mbe.12109. 10.1111/mbe.12109.18.
34. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Кошелева Н.В. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности // Организационная психология. 2018. Т.8, № 1. С. 85-121.
35. Nieminen J.H., Tai J., Boud D., Henderson M. Student agency in feedback: beyond the individual // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2022. Vol. 47, Issue 1. P. 95-108. DOI: 10.1080/02602938.2021.1887080.
36. Nieminen J.H., Tuohilampi L. 'Finally studying for myself' – examining student agency in summative and formative self-assessment models // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45, Issue 7. P. 1031-1045. DOI: 10.1080/02602938.2020.1720595

REFERENCES

1. Glushchenko V.M., Tarasova S.V. State Policy of the Russian Federation in the Field of Higher Education Reform. *Modern Pedagogical Education*, 2023, no. 4, pp. 18-23. (In Russ.)
2. Sorokin P.S., Frumin I.D. Education as a Source of Action improving Structures: theoretical Approaches and practical Tasks. *Questions of Education*, 2022, no. 1, pp. 116-137. DOI: 10.17323/1814-9545-2022-1-116-137 (In Russ.)

3. Transformative Competencies for 2030. Conceptual Learning Framework. OECD Future of Education and Skills 2030. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
4. Haapasaari A., Engeström Y., Kerosuo H. The Emergence of Learners' Transformative Agency in a Change Laboratory Intervention. *Journal of Education and Work*, 2016, vol. 29(2), pp. 232–262. DOI: 10.1080/13639080.2014.900168
5. Scott J. and Marshall G. Oxford dictionary of sociology (2nd edn), Oxford University Press, Oxford. 1998. ISBN: 9780192800817
6. Klemenčič M. From Student Engagement to Student Agency: Conceptual Considerations of European Policies on Student-Centered Learning in Higher Education. *Higher education policy*, 2017, vol. 30(1), pp. 69–85. DOI: 10.1057/s41307-016-0034-4
7. Ali M., Khan A.N., Khan M.M., Butt A.S., & Shah S.H.H. Mindfulness and Study Engagement: Mediating Role of Psychological Capital and Intrinsic Motivation. *Journal of Professional Capital and Community*, 2022, vol. 7(2), pp. 144–158. DOI: 10.1108/JPC-02-2021-0013
8. Marin V.I., Benito B.D., Darder A. Technology-Enhanced Learning for Student Agency in Higher Education: a Systematic Literature Review. *Interaction Design and Architecture*, 2020, vol. 45, pp. 15–49. DOI: 10.55612/s-5002-045-001
9. Jääskelä P., Heilala V., Kärkkäinen T., Häkkinen P. Student Agency Analytics: Learning Analytics as a Tool for Analysing Student Agency in Higher Education. *Behaviour & Information Technology*, 2021, vol. 40(8), pp. 790–808. DOI: 10.1080/0144929X.2020.1725130
10. Leontiev D.A. Psychology of Choice. II. Personality Prerequisites of Choice and its Personality-Related Consequences. *Psychological Journal = Psikhologicheskii Zhurnal*, 2014, vol. 35, no. 6, pp. 56–68. (In Russ.)
11. Bykov M.Yu., Krasnikovskiy V.Ya., Matveeva N.Yu., Yarina E.V. The University Environment in Student Assessments: the Case of the Russian University of Transport. *Higher Education in Russia*, 2023, vol. 32, no. 7, pp. 117–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-117-134 (In Russ.)
12. Pavlova E.V. Self-Organization as a Factor of Academic Involvement of University Students. *Proceedings of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2021, vol. 37, pp. 31–45. DOI: 10.26516/2304-1226.2021.37.31 (In Russ.)
13. Yerzin A.I., Epanchintseva G.A. Self-Efficacy, Proactivity and Resilience in Learning (Influence on Academic Interests and Achievements of Students). *Modern Education*, 2016, no. 2, pp. 65–83. DOI: 10.7256/2409-8736.2016.2.15968 (In Russ.)
14. Galazhinsky E.V., Sukhanova E.A. Education of the XXI century. How does Social Transformation change the Issues of Quality Management of Higher Education. *Accreditation in Education*, 2022, no. 2(134), pp. 17–21. (In Russ.)
15. Kostenko E.P., Gozalova A.V. Reforming the Sphere of Higher Education in Russia: Genesis, Features and Impact on Social and Labor Relations at the University. *State and Municipal Management. Scientific Notes*, 2022, no. 4, pp. 208–222. DOI: 10.22394/2079-1690-2022-1-4-208-222 (In Russ.)
16. Soloviev V.P. Pakhomova N.N., Pereskokova T.A. Two Dimensions of the Crisis of Higher Education in Russia. *Higher Education Today*, 2021, no. 3, pp. 2–10. DOI: 10.25586/RNU.HET.21.03.P.02 (In Russ.)
17. Sorokin P.S., Zykova A.V. "Transformative Agency" as a Subject of Research and Development in the XXI Century: a Review and Interpretation of International Experience. *Monitoring Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2021, no. 5, pp. 216–241. DOI: 10.22363/2313-2272-2021-21-1-124-138 (In Russ.)
18. Bourdieu P. The logic of practice, Stanford University Press, Stanford, CA, 1990, 284 p. DOI: 10.1515/9781503621749
19. Giddens A. The consequences of modernity, Polity Press, Cambridge, 1991, 186 p. ISBN: 0-7456-0923-6 (pbk)
20. Scott J. and Marshall G. Oxford dictionary of sociology (2nd edn), Oxford University Press, Oxford, 1998, 832 p. ISBN: 9780192800817. DOI: 10.1093/acref/9780199533008.001.0001
21. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001. vol. 52(1), pp. 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
22. Shamionov R.M. Subjective well-being of a person as a subject of social existence. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya, Psihologiya, Pedagogika = News of Saratov University. A new series. Series Philosophy, Psychology, Pedagogy*, 2014, vol. 14, no 1, pp. 80–86. (In Russ.)
23. Leontiev D.A., Osin E.N., Dosumova S.S., Rzaeva F.R., Bobrov V.V. Study-Related Experiences and Their Association with Psychological Well-Being. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018, vol. 23, no. 6, pp. 55–66. DOI: 10.17759/pse.2018230605 (In Russ.)
24. Pidgeon A.M., Keye M.. Relationship between Resilience, Mindfulness, and Psychological Well-being in University Students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2014, vol. 2(5), pp. 27–32.
25. Yu Lu, Shek Daniel T.L., Zhu Xiaoqin. The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 8, pp. 1–16. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02287
26. Bukhari S.R., Khanam S.J. Relationship of Academic Performance and WellBeing in University Students. *Pakistan Journal of Medical Research*, 2017, vol. 56(4), pp. 126–130. DOI: 10.6007/IJARBS/v10-i7/7454
27. Morales-Rodríguez F.M., Espigares-López I., Brown T., Pérez-Mármol J.M. The Relationship between Psychological Well-Being and Psychosocial Factors in University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, vol. 17(13), 4778 p. DOI: 10.3390/ijerph17134778
28. Alorani O.I., Alrdaydeh M.F. Spiritual Well-being, perceived social support, and life satisfaction among university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 2018, vol. 23(3), pp. 291–298. DOI: 10.1080/02673843.2017.1352522
29. Flett G., Khan A., Su C. Mattering and Psychological Well-being in College and University Students: Review and Recommendations for Campus-Based Initiatives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 2019, vol. 17, pp. 667–680. DOI: 10.1007/s11469-019-00073-6
30. Leontiev D.A. Test of life orientations (SSO). 2nd ed. Moscow, Smysl Publ., 2000, 18 p. (In Russ.)

31. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psychological well-being of a personality (review of basic concepts and research methodology). *Psychological diagnostics*, 2005, no. 3, pp. 95-130. (In Russ.)
32. Volosnikova L.M., Kukuev E.A., Ogorodnova O.V., Patrusheva I.V., Fedina L.V. Individual educational trajectories in university pedagogical education: monograph. *Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation*, 2021, Moscow, Znanie Publ., 152 p. ISBN: 978-5-00187-248-1 (In Russ.)
33. Hart S.A. Precision Education Initiative: Moving toward Personalized Education. *Mind, Brain, and Education*, 2016, vol. 10(4), pp. 209–211. DOI: 10.1111/mbe.12109. 10.1111/mbe.12109.18
34. Ivanova T., Leontiev D., Osin E. Contemporary Issues in the Research of Personality Resources at Work. *Organizacjonnaâ psihologiâ (Organizational Psychology)*, 2018, vol. 8, no. 1, pp. 85-121. (in Russ)
35. Nieminen J. H., Tai J., Boud D., Henderson M. Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2022, vol. 47(1), pp. 95-108. DOI: 10.1080/02602938.2021.1887080
36. Nieminen J.H., Tuohilampi L. 'Finally studying for myself' – examining student agency in summative and formative self-assessment models. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2020, vol. 45(7), pp. 1031-1045. DOI: 10.1080/02602938.2020.1720595

Авторы

Федина Людмила Викторовна

(Россия г. Тюмень)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
"Школа образования"

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0002-2822-0692

Scopus Author ID: 57200437335

Соловьёва Елена Анатольевна

(Россия г. Тюмень)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
"Школа образования"

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

E-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0002-1994-4162

Брук Жанна Юрьевна

(Россия г. Тюмень)

Кандидат педагогических наук,
доцент "Школа образования"

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0003-2806-2513

Кухтерина Галина Владимировна

(Россия г. Тюмень)

Доцент, кандидат психологических наук,
доцент "Школа образования"

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

E-mail: g.v.kukhnerina@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0003-3919-5469

Authors

Ludmila V. Fedina

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor, School of Education
Tyumen State University

E-mail: l.v.fedina@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0002-2822-0692

Scopus Author ID: 57200437335

Elena A. Solovjeva

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor, School of Education
Tyumen State University

E-mail: e.a.soloveva@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0002-1994-4162

Zhanna Yu. Bruk

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Educ.), Associate Professor, School of Education
Tyumen State University

E-mail: z.y.bruk@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0003-2806-2513

Galina V. Kukhterina

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor,
School of Education

Tyumen State University

E-mail: g.v.kukhnerina@utmn.ru

ORCID iD: 0000-0003-3919-5469

Вклад авторов

Федина Л. В.: концептуализация, проведение исследования

Соловьёва Е. А.: методология, проведение исследования

Брук Ж. Ю.: верификация данных, создание черновика рукописи

Кухтерина Г. В.: формальный анализ, создание рукописи и её редактирование

© Федина Л. В., Соловьёва Е. А., Брук Ж. Ю.,
Кухтерина Г. В., 2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Author's contribution

Ludmila V. Fedina: Conceptualization, Investigation

Elena A. Solovjeva: Methodology, Investigation

Zhanna Yu. Bruk: Validation, Writing - Original Draft

Galina V. Kukhterina: Formal analysis,
Writing - Review & Editing

© Ludmila V. Fedina, Elena A. Solovjeva, Zhanna Yu. Bruk,
Galina V. Kukhterina, 2025

The author's declared no conflicts of interest