УДК 159.923:37.015.3

САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ: ПРОФИЛИ И ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

С.В. Гани (Москва, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. Изучение самоорганизации деятельности старшеклассников преимущественно проводится в логике анализа переменных: устанавливаются усредненные связи между показателями самоорганизации, тогда как тот факт, что один и тот же итоговый балл может складываться из разных сочетаний ее компонентов, остается вне поля зрения исследователей. Для дифференцированного психолого-педагогического сопровождения важны не столько средние показатели, сколько устойчивые профили самоорганизации и стоящие за ними психологические ресурсы.

Цель статьи – выделить профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов на основе сочетания ее компонентов и охарактеризовать различия между профилями по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта.

Методология и методы. В качестве методологической основы выступили личностно ориентированный и ресурсный подходы. Выборку составили 269 обучающихся 9–11-х классов психолого-педагогической направленности (M = 15,8; SD = 0,6; 73 % девушек). Использованы методики: «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева) и опросник «ЭмИн» Д.В. Люсина. Профили выделены методом иерархического кластерного анализа, различия между ними оценивались по критерию Краскела – Уоллиса.

Результаты исследования. Выделены три профиля самоорганизации деятельности: целеустремленный (39 % выборки), ригидный (26 %) и слабоструктурированный (35 %). Профили различаются по психологическим ресурсам, однако более высокий уровень самоорганизации не сопровождается пропорциональным повышением уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта: обучающиеся с ригидным профилем при более высоком общем балле самоорганизации, чем сверстники со слабоструктурированным профилем, обнаруживают достоверно более низкие жизнестойкость и эмоциональный интеллект, поскольку поддерживают деятельность за счет внешних средств и фиксации в ущерб целеустремленности и настойчивости.

Заключение. За близкими по величине показателями самоорганизации стоят качественно разные профили: наиболее адаптивный, целеустремленный профиль опирается на высокий уровень жизнестойкости и эмоционального интеллекта, тогда как внешне упорядоченный ригидный профиль располагает наименьшими психологическими ресурсами. Это означает, что психолого-педагогическое сопровождение целесообразно строить с учетом профиля самоорганизации обучающегося, а не только итогового балла.

Ключевые слова: *самоорганизация деятельности, профили самоорганизации, кластерный анализ, жизнестойкость, эмоциональный интеллект, психолого-педагогические классы, личностно ориентированный подход.*

Гани Светлана Вячеславовна – кандидат психологических наук, заведующая сектором методического обеспечения деятельности психологических служб, Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования, Российская академия образования (Москва); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1689-7548; SPIN-код: 5582-5056; AuthorID: 535884; e-mail: sgani@mail.ru

Постановка проблемы. Умение организовать собственную деятельность во времени (планировать, удерживать цели и доводить начатое до конца) рассматривается сегодня и как личностный результат обучения, и как профессионально значимый навык [Богуславский, 2023]. Самоорганизация деятельности все чаще становится предметом педагогических и психологических исследований [Арабов, 2007; Логвинова, 2011], в которых показано, что навыки управления временем и саморегуляции учения связаны с академической

успешностью, учебной вовлеченностью и субъективным благополучием обучающихся [Aeon, Faber, Panaccio, 2021; Wolters, Brady, 2021; Fu et al., 2025]. Особую значимость самоорганизация приобретает для обучающихся психолого-педагогических классов, сеть которых активно развивается в системе российского образования, в том числе в форме региональных моделей и проектов [Арасланова, 2024]. Эти обучающиеся готовятся к профессиям помогающего типа и совмещают интенсивную учебную нагрузку с предпрофессиональной подготовкой: для них она выступает одновременно условием успешного обучения и формирующимся профессиональным качеством, тесно связанным с готовностью к профессиональному самоопределению [Ахрамович, 2024].

Вместе с тем большинство исследований самоорганизации выполнено в логике, центрированной на переменных, когда устанавливаются усредненные по выборке связи между показателями [Шекетера, 2015; MacCann et al., 2020; Минюрова и др., 2021]. Такой подход описывает «среднего» обучающегося и неизбежно сглаживает индивидуальные различия, оставляя без ответа вопрос о том, какие устойчивые сочетания компонентов самоорганизации реально встречаются и одинаковы ли школьники с близким суммарным баллом. Но для практики психолого-педагогического сопровождения важен именно качественный анализ: два обучающихся с равной «суммарной» самоорганизацией могут нуждаться в принципиально разной помощи.

Альтернативой выступает личностно ориентированный подход, подразумевающий выделение профилей по какому-либо психологическому конструкту, то есть группы обучающихся со сходной конфигурацией показателей. Вопрос о том, какими личностными ресурсами обеспечены различные профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов, до сих пор в исследованиях не ставился, что определяет новизну настоящего исследования.

Цель работы – выделить профили самоорганизации деятельности обучающихся психолого-педагогических классов на основе сочетания ее компонентов и охарактеризовать выделенные профили по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта.

Обзор научной литературы. Изучение самоорганизации деятельности обучающихся опирается в настоящей работе на личностно ориентированный и ресурсный подходы. С.Л. Рубинштейн рассматривал активность и сознательность как сущностные характеристики субъекта, а внешние воздействия – как преломляющиеся через «внутренние условия» личности[1].

В педагогической психологии эти идеи получили развитие в идеях личностно ориентированного образования И.С. Якиманской и В.В. Серикова, в которых обучающийся рассматривается как активный субъект учения, способный к целеполаганию, рефлексии и самостоятельной организации собственной деятельности, а не как пассивный исполнитель внешних предписаний [Якиманская, 1996, с. 10; Сериков, 1999, с. 14]. Таким образом, самоорганизация деятельности представляет собой не комплекс навыков, а личностное образование, опирающееся на внутренние психологические ресурсы субъекта.

Самоорганизация деятельности в концепции Е.Ю. Мандриковой охватывает шесть составляющих: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксацию, использование внешних средств организации и ориентацию на текущий момент [Мандрикова, 2010]. Важно учитывать, что отдельные компоненты самоорганизации различаются по своему адаптационному потенциалу: планомерность, целеустремленность и настойчивость отражают продуктивную регуляцию деятельности, тогда как фиксация на деятельности связана с ригидным следованием заданному порядку. Один и тот же суммарный балл самоорганизации может складываться из принципиально разных сочетаний ее компонентов, что делает обоснованным переход от анализа отдельных шкал к выделению целостных профилей самоорганизации.

[1] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

В отечественных исследованиях самоорганизация учебной деятельности изучалась в тесной связи с осознанной саморегуляцией и целеполаганием как условиями учебной успешности. О.Н. Логвинова описывает развитие функции целеполагания как ядро становления самоорганизации школьника [Логвинова, 2011], а К.Т. Арабов рассматривает ее формирование как самостоятельную педагогическую задачу старшей школы [Арабов, 2007]. В.И. Моросанова в своих исследованиях показала, что осознанная саморегуляция выступает особенным психологическим ресурсом достижения целей, относительно независимым от отдельных способностей субъекта [Моросанова, 2014]. Данный подход позволяет рассматривать самоорганизацию как компонент целостной системы личностной саморегуляции.

Личностно ориентированный подход, реализуемый в эмпирических исследованиях через кластерный и латентно-профильный анализ, в последние годы стал одним из ведущих инструментов изучения саморегуляции учения. В отличие от исследовательской стратегии, центрированной на переменных и описывающей усредненные показатели и их связи по всей выборке, профильный анализ обнаруживает качественно различные группы обучающихся и связывает принадлежность к определенной группе с мотивацией, вовлеченностью и психологическим благополучием [Zhao, Ling, 2022; Favini et al., 2023]. Число выделяемых профилей в подобных работах обычно колеблется от трех до пяти, а их содержательная характеристика варьирует от дефицитарных до ресурсно обеспеченных вариантов саморегуляции. Практическая ценность такого подхода состоит в том, что он позволяет адресно соотнести тип профиля с характерными для него зонами уязвимости и выстроить на этой основе дифференцированную психолого-педагогическую поддержку.

В качестве психологических ресурсов самоорганизации правомерно рассматривать жизнестойкость и эмоциональный интеллект, поскольку оба конструкта описывают внутренние опоры, позволяющие удерживать целенаправленную деятельность при столкновении с трудностями и эмоциональным напряжением. Жизнестойкость в модели С. Мадди объединяет вовлеченность, контроль и принятие риска и обеспечивает работоспособность в условиях напряжения [Леонтьев, Рассказова, 2006]. Ее связи с учебной адаптацией, субъективным благополучием и академическим упорством подтверждены в исследованиях последних лет [Choi et al., 2023; Li et al., 2024; Zhou et al., 2025]. Для обучающихся психолого-педагогических классов, совмещающих интенсивную учебную нагрузку с ранней предпрофессиональной подготовкой, жизнестойкость приобретает особое значение как ресурс совладания со стрессогенными факторами образовательной среды.

Эмоциональный интеллект в модели Д.В. Люсина рассматривается как способность понимать и управлять собственными и чужими эмоциями [Люсин, 2006; 2009]. Метааналитические данные показывают, что эмоциональный интеллект вносит самостоятельный вклад в учебные достижения, причем значимая часть этого вклада опосредована эмоциональной саморегуляцией [MacCann et al., 2020]. В работах, выполненных на российских выборках, эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды все чаще рассматривается как фактор устойчивости в условиях цифровизации и возрастающих требований к обучающимся [Минюрова и др., 2021]. Осознанная саморегуляция при этом выступает ресурсом, поддерживающим одновременно и академическую успеваемость, и психологическое благополучие подростков [Моросанова, 2014; Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2023; Fu et al., 2025; Wolters, Brady, 2021].

Таким образом, жизнестойкость и эмоциональный интеллект можно рассматривать как взаимодополняющие ресурсы самоорганизации, обеспечивающие устойчивость к нагрузке и стрессу, а также регуляцию эмоциональных состояний, сопровождающих учебную деятельность. Вместе с тем, несмотря на значительный объем исследований отдельных компонентов самоорганизации и ее ресурсов, устойчивые профили самоорганизации обучающихся психолого-педагогических

классов и их соотнесенность с уровнем жизнестойкости и эмоционального интеллекта до настоящего времени остаются недостаточно изученными. Это определяет необходимость эмпирического выделения таких профилей и анализа стоящих за ними психологических ресурсов, чему и посвящено настоящее исследование.

Методология и методы. Методологическая основа исследования базируется на личностно ориентированном (И.С. Якиманская, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн) и ресурсном подходах (Д.А. Лентьев).

Выборку исследования составили 269 обучающихся 9–11-х классов, осваивающих программу профильной психолого-педагогической подготовки, 197 девушек и 72 юноши в возрасте от 14 до 18 лет (M = 15,8; SD = 0,6). Опрос проводился в онлайн-формате в ноябре – декабре 2025 года.

Самоорганизация деятельности измерялась опросником Е.Ю. Мандриковой (шесть шкал и общий показатель), эмоциональный интеллект изучался с помощью опросника «ЭмИн» Д.В. Люсина (межличностная и внутриличностная составляющие, общий индекс), жизнестойкость – с помощью теста жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой (вовлеченность, контроль, принятие риска, суммарный показатель).

Профили самоорганизации выделены методом иерархического кластерного анализа (метод Уорда) по шести стандартизованным (z-преобразованным) шкалам опросника самоорганизации. Число профилей определено с учетом интерпретируемости, наполненности групп и формальных показателей качества разбиения (информационный критерий и силуэтная мера), трехкластерное решение признано оптимальным как наиболее экономное и содержательно различимое. Различия между профилями по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта проверялись непараметрическим критерием Краскела – Уоллиса с попарными сравнениями (критерий Манна – Уитни с поправкой Бонферрони), связь профиля с полом обучающихся оценивалась по критерию хи-квадрат.

Результаты исследования. Профили самоорганизации по компонентам опросника показаны на рисунке, а средние значения шкал и наполненность профилей – в табл. 1.

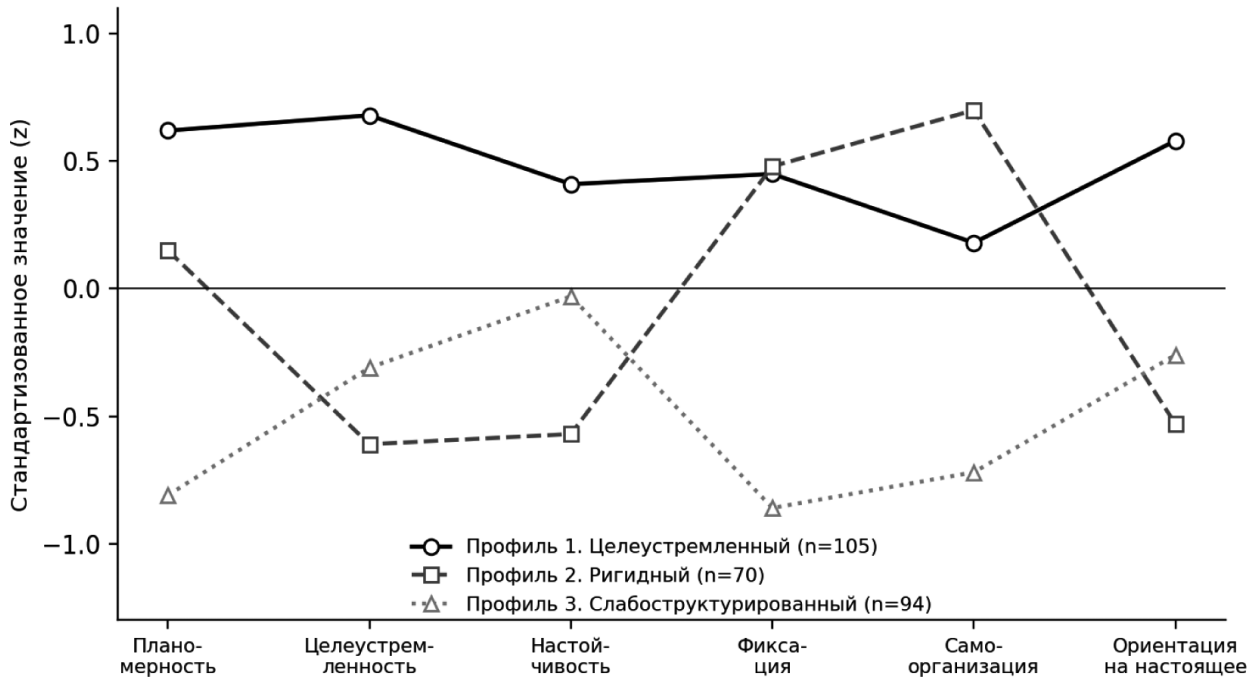


Рис. Профили самоорганизации деятельности обучающихся (стандартизованные значения шкал)
Fig. Profiles of self-organization of activity (standardized scale scores)

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Таблица 1

Средние значения шкал самоорганизации (n = 269)

Table 1

Mean self-organization scale scores (n = 269)

Шкала ОСД	Профиль 1. Целеустремленный	Профиль 2. Ригидный	Профиль 3. Слабоструктурированный
Планомерность	21,6	18,7	12,6
Целеустремленность	38,4	29,8	31,8
Настойчивость	25,3	18,5	22,2
Фиксация	22,7	22,9	15,5
Самоорганизация (внешние средства)	10,6	13,2	6,1
Ориентация на настоящее	10,5	7,5	8,2
Общий показатель	**129,2**	**110,5**	**96,5**
Численность, чел. (%)	105 (39 %)	70 (26 %)	94 (35 %)

Первый профиль – целеустремленный (105 чел., 39 %) – отличается повышенными значениями всех продуктивных составляющих самоорганизации (планомерности, целеустремленности, настойчивости и ориентации на настоящее) при умеренной фиксации. Обучающиеся с данным профилем получили самые высокие баллы по параметру самоорганизации деятельности (129,2 при возможном диапазоне от 25 до 175 баллов).

Второй профиль – ригидный (70 чел., 26 %) – характеризуется выраженной опорой на внешние средства организации и фиксацией на заданной структуре деятельности при сниженных показателях целеустремленности, настойчивости и ориентации на настоящее. Общий показатель уровня самоорганизации в этой группе (110,5) занимает промежуточное положение.

Третий профиль – слабоструктурированный (94 чел., 35 %) – включает обучающихся с пониженными значениями компонентов планомерности, использования внешних средств и фиксации на деятельности. Это наименее структурированный, спонтанный профиль с самым низким общим баллом по параметру самоорганизации (96,5).

Сравнение профилей по уровню личностных ресурсов приведено в табл. 2. По всем показателям жизнестойкости и эмоционального интеллекта различия между профилями статистически значимы ($p < 0,001$).

Таблица 2

Жизнестойкость и эмоциональный интеллект при различных профилях самоорганизации (средние значения)

Table 2

Hardiness and emotional intelligence across the three self-organization profiles (means)

Показатель	Профиль 1	Профиль 2	Профиль 3	H	p
Жизнестойкость (общий показатель)	99,8	76,8	85,6	51,9	<0,001
Вовлеченность	43,5	33,5	36,7	51,7	<0,001
Контроль	36,3	28,1	31,0	43,2	<0,001
Принятие риска	20,0	15,1	17,9	34,3	<0,001
Эмоциональный интеллект (общий)	96,8	79,8	87,8	44,2	<0,001
Межличностный	47,4	39,6	42,6	35,8	<0,001
Внутриличностный	49,4	40,2	45,2	33,2	<0,001

Примечание. Профиль 1 – целеустремленный, профиль 2 – ригидный, профиль 3 – слабоструктурированный; в ячейках приведены средние значения показателей; H – эмпирическое значение критерия Краскела – Уоллиса, p – уровень статистической значимости различий между профилями.

Наиболее высоким уровнем психологических ресурсов характеризуются обучающиеся, отнесенные к целеустремленному профилю. Средние значения жизнестойкости (99,8) и эмоционального интеллекта (96,8) в этой группе значимо превышают соответствующие показатели двух других профилей по всем шкалам.

Показательно, что более высокий уровень самоорганизации не сопровождается соответствующим увеличением уровня психологических ресурсов. Обучающиеся с ригидным профилем, имея более высокий общий балл самоорганизации, чем обучающиеся со слабоструктурированным профилем, уступают им по уровню психологических ресурсов. Их показатели жизнестойкости значимо ниже (76,8 против 85,6; $p = 0,017$), как и показатели эмоционального интеллекта (79,8 против 87,8; $p = 0,008$). Таким образом, внешне более «упорядоченный» по суммарному баллу профиль оказывается психологически наименее обеспеченным.

Профили статистически не связаны с полом обучающихся ($\chi^2 = 2,5$; $p = 0,29$), юноши и девушки представлены в трех профилях в сопоставимых пропорциях, что свидетельствует о том, что выделенные профили не являются следствием гендерных различий.

Обсуждение результатов. Анализ полученных данных позволил увидеть, что одинаковый по величине показатель самоорганизации может быть результатом качественно разных внутренних конфигураций его компонентов и стоящих за ними психологических ресурсов. Целеустремленный профиль реализует самоорганизацию деятельности через продуктивные, волевые механизмы и опирается на высокий уровень жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Это согласуется с представлением о связи осознанной саморегуляции с академической успешностью и психологическом благополучии [Morosanova, Fomina, Bondarenko, 2023].

Особый интерес в психологическом отношении представляет ригидный профиль. Достигая среднего по выборке уровня самоорганизации преимущественно за счет внешних средств и фиксации на заданной структуре деятельности, обучающиеся этой группы располагают самыми скромными психологическими ресурсами даже по сравнению с обучающимися со слабоструктурированным профилем. Подобную конфигурацию показателей можно трактовать как компенсаторную, когда при дефиците внутренних ресурсов (контроля и эмоциональной саморегуляции) обучающийся упорядочивает деятельность за счет внешних опор (ежедневников, списков, заранее заданного распорядка), которые отчасти замещают недостающую внутреннюю регуляцию. Близкие по содержанию «частично адаптивные» профили, в которых формально высокая активность сопровождается психологической уязвимостью, описаны и в зарубежных исследованиях профилей саморегуляции [Zhao, Ling, 2022; Favini et al., 2023].

Слабоструктурированный профиль, напротив, характеризуется невысокой выраженностью большинства компонентов самоорганизации и ее наименьшим общим баллом, однако по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта занимает промежуточное положение, превосходя ригидный профиль. Это позволяет интерпретировать его не как «дефицитарный», а скорее как находящийся в процессе формирования. Так, обучающиеся данной группы располагают достаточными психологическими ресурсами, но пока не выработали устойчивых приемов планирования и организации собственной деятельности. С этой точки зрения слабоструктурированный профиль может оказаться наиболее восприимчивым к развивающему воздействию, поскольку имеющиеся психологические ресурсы создают опору для освоения навыков самоорганизации.

Таким образом, общий балл самоорганизации не является достаточным основанием для оценки психологического благополучия обучающегося и прогноза его учебной адаптации. Обучающиеся со слабоструктурированным профилем, демонстрируя более низкий суммарный балл, чем обучающиеся с ригидным профилем, в действительности располагают бóльшим ресурсным потенциалом, и их психолого-педагогическое сопровождение должно строиться иначе, чем поддержка внешне «исполнительных», но обедненных психологическими ресурсами обучающихся с ригидным профилем.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

Полученные результаты задают различную логику работы с обучающимися в зависимости от их профиля: для слабоструктурированного профиля приоритетным становится освоение приемов планирования и организации деятельности при опоре на имеющиеся психологические ресурсы, тогда как для ригидного профиля на первый план выходит развитие жизнестойкости (прежде всего контроля и вовлеченности) и эмоциональной саморегуляции, а не «наращивание» внешней структуры. Выделенные профили могут служить основой для экспресс-диагностики: отнесение обучающегося к одному из трех профилей по краткому опроснику самоорганизации позволяет заранее предположить зону его ресурсной уязвимости и выстроить адресную психолого-педагогическую поддержку до появления значительных учебных трудностей. Ограничения исследования связаны с тем, что данные собраны на основе однократного среза без прослеживания изменений во времени и не позволяют делать выводы о причинно-следственных связях, а также со спецификой выборки, представленной классами психолого-педагогической направленности, что требует дальнейшей проверки устойчивости выделенных профилей на других группах обучающихся.

Выводы

1. На основе сочетаний компонентов самоорганизации выделены три группы обучающихся психолого-педагогических классов: целеустремленный, ригидный и слабоструктурированный профили.

2. Выделенные профили значимо различаются по уровню жизнестойкости и эмоционального интеллекта, причем эти различия не сводятся к простому упорядочиванию профилей в связи с линейным возрастанием уровня жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Обучающиеся с ригидным профилем при более высоком общем балле самоорганизации обладают наименьшими психологическими ресурсами.

3. Полученные данные показывают, что общий показатель самоорганизации «маскирует» качественно различные сочетания ее компонентов, и обосновывают необходимость дифференцированного, адресного психолого-педагогического сопровождения, выстроенного с учетом профиля самоорганизации обучающегося и стоящих за ним психологических ресурсов.

Заключение. Развитие сети психолого-педагогических классов выступает одним из приоритетных направлений образовательной политики России, однако деятельность таких классов нуждается в научно-методическом обеспечении. Проведенное исследование отвечает на практический запрос, как сделать психолого-педагогическое сопровождение обучающихся адресным и опирающимся на их психологические особенности, а не на представления о «среднем» школьнике.

Основным результатом работы стало эмпирическое обоснование того, что за близкими суммарными показателями самоорганизации деятельности скрываются качественно различные сочетания ее компонентов. Особого внимания заслуживает ригидный профиль самоорганизации: при наиболее высоком общем балле самоорганизации обучающиеся этой группы обладают наименьшими психологическими ресурсами – пониженным уровнем жизнестойкости и эмоционального интеллекта. Это смещает задачу психодиагностики с определения уровня самоорганизации на выявление ее внутренней структуры и предостерегает от отождествления высокой исполнительности с психологическим благополучием обучающегося.

Практическая значимость полученных результатов состоит в возможности ранней идентификации профиля самоорганизации обучающегося и построения дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения, учитывающих стоящие за каждым профилем психологические ресурсы и зоны уязвимости. Перспективы дальнейшего исследования связаны с применением лонгитюдного дизайна, позволяющего проследить динамику профилей и их связь с причинно-следственными механизмами, проверкой устойчивости выявленных профилей на других выборках обучающихся, а также с разработкой и апробацией адресных программ психолого-педагогического сопровождения для каждого из выделенных профилей.

Библиографический список

1. Арабов К.Т. Теоретические аспекты проблемы формирования самоорганизации старшеклассников // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 156–163. EDN: PUQWXD
2. Арасланова А.А. Региональный проект «Виртуальный педагогический класс»: кластерная методология создания и деятельности // Наука. Управление. Образование. РФ. 2024. № 2 (14). С. 60–66. EDN: JSCRHH
3. Ахрамович Ю.С. Роль самоорганизации в готовности к профессиональному самоопределению старшеклассников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 3 (84). С. 57–61. EDN: HNQLKL
4. Богуславский М.В. Стратегия развития современного российского образования: от системных ретроинноваций к ретроинновационной системе // Наука. Управление. Образование. РФ. 2023. № 2 (10). С. 7–15. EDN: VYWKGU
5. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Логвинова О.Н. Развитие функции целеполагания в процессе самоорганизации учебной деятельности школьников // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2011. № 2. С. 35–41. EDN: OFOPLZ
7. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн // Психологическая диагностика. 2006. № 4. С. 3–22. EDN: VZMIFN
8. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. С. 264–278.
9. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf (дата обращения: 13.06.2026).
10. Минюрова С.А., Басюк В.С., Брель Е.Ю., Воробьева И.В., Кружкова О.В., Матвеева А.И. Эмоциональный интеллект субъектов образовательной среды в условиях цифровизации: обзор исследований // Сибирский психологический журнал. 2021. № 82. С. 153–173. DOI: 10.17223/17267080/82/9
11. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 4. С. 62–78. EDN: TFCZAX
12. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
13. Шекетера А.А. Психологическая безопасность как условие личностного развития выпускников школ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 88–99. DOI: 10.17223/17267080/58/6
14. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
15. Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, *16* (1), Article e0245066. DOI: 10.1371/journal.pone.0245066
16. Choi, S., Yoo, I., Kim, D., An, S., Sung, Y., & Kim, C. (2023). The moderating effect of resilience on the relationship between academic stress and school adjustment in Korean students. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 941129. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.941129
17. Favini, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Iselin, A.-M.R., Lansford, J.E., Eisenberg, N., Uribe Tirado, L.M., Bacchini, D., Lunetti, C., Basili, E., Thartori, E., Cirimele, F., Fiasconaro, I., & Remondi, C. (2023). Emotion-related self-regulation profiles in early adolescence: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, *213*, Article 112298. DOI: 10.1016/j.paid.2023.112298

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

18. Fu, Y., Wang, Q., Wang, X., Zhong, H., Chen, J., Fei, H., Yao, Y., Xiao, Y., Li, W., & Li, N. (2025). Unlocking academic success: the impact of time management on college students' study engagement. *BMC Psychology*, *13*, Article 323. DOI: 10.1186/s40359-025-02619-x
19. Li, K., Wang, H., Siu, O.-L., & Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: a weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies*, *25* (4), Article 36. DOI: 10.1007/s10902-024-00749-4
20. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146* (2), 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
21. Morosanova, V.I., Fomina, T.G., & Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16* (3), 168–186. DOI: 10.11621/pir.2023.0312
22. Wolters, C.A., & Brady, A.C. (2021). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, *33* (4), 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
23. Zhao, R., & Ling, T. (2022). Latent profile analysis of university students' self-management and self-monitoring in the links among motivation, engagement, and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1023920. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1023920
24. Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: the chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1517977. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517977

SELF-ORGANIZATION OF STUDENTS' ACTIVITIES IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES: PROFILES AND PERSONAL RESOURCES

S.V. Gani (Moscow, Russia)

Abstract

Statement of the problem. Research on high-school students' self-organization is predominantly conducted within a variable-centered framework: average associations between self-organization indicators are established, while the fact that the same overall score may arise from different combinations of its components is overlooked. For differentiated psychological-pedagogical support, what matters is not so much average associations as the stable profiles of self-organization and the psychological resources behind them.

The purpose of the article is to identify profiles of activity self-organization in students of psychological-pedagogical classes on the basis of combinations of its components and to characterize the differences among the profiles in hardiness and emotional intelligence.

Methodology and methods. The study drew on the person-centered and resource-based approaches as its methodological framework. The sample comprised 269 students in grades 9–11 of psychological-pedagogical classes (M = 15.8; SD = 0.6; 73 % female). The following instruments were used: the Activity Self-Organization Questionnaire by E.Yu. Mandrikova, the Hardiness Test by S. Maddi (adapted by D.A. Leontiev), and the EmIn emotional intelligence questionnaire by D.V. Lyusin. The profiles were identified through hierarchical cluster analysis, and differences between them were assessed using the Kruskal–Wallis test.

Research results. Three profiles of self-organization were identified: goal-directed (39 % of the sample), rigid (26 %), and weakly-structured (35 %). The profiles differ in their psychological resources; however, a higher level of self-organization is not accompanied by a proportional increase in hardiness and emotional intelligence. Students with a rigid profile, despite demonstrating a higher overall self-organization score than their peers with a weakly structured profile, show significantly lower levels of hardiness and emotional intelligence, as they tend to sustain their activity through external supports and behavioral fixation at the expense of goal orientation and perseverance.

Conclusions. Behind comparable levels of self-organization lie qualitatively different profiles: the most adaptive one, the goal-directed profile, draws on high hardiness and emotional intelligence, whereas the outwardly orderly rigid profile has the lowest psychological resources. This implies that psychological-pedagogical support should be built according to a student's self-organization profile rather than the overall score alone.

Keywords: *self-organization of activity; self-organization profiles; cluster analysis; hardiness; emotional intelligence; psychological-pedagogical classes; person-centered approach.*

Gani, Svetlana V. – PhD (Psychology), Head of the Sector for Methodological Support of Psychological Services, Federal Resource Center for Psychological Service in the Higher Education System, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1689-7548; SPIN: 5582-5056; AuthorID: 535884; e-mail: sgani@mail.ru

References

1. Arabov, K.T. (2007). Theoretical aspects of the problem of forming self-organization in high school students. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], *15*, 156–163.
2. Araslanova, A.A. (2024). Virtual Pedagogical Class regional project: cluster methodology of creation and operation. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF* [Science. Management. Education. RF], *2* (14), 60–66.
3. Akhramovich, Yu.S. (2024). The role of self-organization in high school students' readiness for professional self-determination. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], *3* (84), 57–61.
4. Boguslavskiy, M.V. (2023). The strategy for development of modern Russian education: from systemic retro-innovations to a retro-innovative system. *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF* [Science. Management. Education. RF], *2* (10), 7–15.
5. Leontiev, D.A., & Rasskazova, E.I. (2006). *Test zhiznestoykosti* [The hardiness test]. Moscow, Russia.
6. Logvinova, O.N. (2011). Development of the goal-setting function in the process of self-organization of students' learning activity. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], *2*, 35–41.
7. Lyusin, D.V. (2006). A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire. *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *4*, 3–22.

ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА

8. Lyusin, D.V. (2009). The EmIn emotional intelligence questionnaire: new psychometric data. In D.V. Lyusin & D.V. Ushakov (Eds.), *Sotsialnyy i emotsionalnyy intellekt: ot protsessov k izmereniyam* [Social and emotional intelligence: from processes to measurements] (pp. 264–278). Moscow, Russia.
9. Mandrikova, E.Yu. (2010). Development of the self-organization of activity questionnaire (SOAQ). *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological Diagnostics], *2*, 87–111. URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/i41i2cox7a/direct/73401318.pdf (access date: 13.06.2026).
10. Miniurova, S.A., Basyuk, V.S., Brel, E.Yu., Vorobyeva, I.V., Kruzhkova, O.V., & Matveeva, A.I. (2021). Emotional intelligence of subjects of the educational environment in the context of digitalization: a research review. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], *82*, 153–173. DOI: 10.17223/17267080/82/9
11. Morosanova, V.I. (2014). Conscious self-regulation of human voluntary activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimentalnaya psikhologiya* [Theoretical and Experimental Psychology], *7* (4), 62–78.
12. Serikov, V.V. (1999). *Obrazovanie i lichnost. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem.* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow, Russia.
13. Sheketera, A.A. (2015). Psychological safety as a condition for the personal development of school graduates. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal* [Siberian Journal of Psychology], *58*, 88–99. DOI: 10.17223/17267080/58/6
14. Yakimanskaya, I.S. (1996). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-oriented learning in the modern school]. Moscow, Russia.
15. Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, *16* (1), Article e0245066. DOI: 10.1371/journal.pone.0245066
16. Choi, S., Yoo, I., Kim, D., An, S., Sung, Y., & Kim, C. (2023). The moderating effect of resilience on the relationship between academic stress and school adjustment in Korean students. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 941129. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.941129
17. Favini, A., Gerbino, M., Pastorelli, C., Di Giunta, L., Iselin, A.-M.R., Lansford, J.E., Eisenberg, N., Uribe Tirado, L.M., Bacchini, D., Lunetti, C., Basili, E., Thartori, E., Cirimele, F., Fiasconaro, I., & Remondi, C. (2023). Emotion-related self-regulation profiles in early adolescence: a cross-national study. *Personality and Individual Differences*, *213*, Article 112298. DOI: 10.1016/j.paid.2023.112298
18. Fu, Y., Wang, Q., Wang, X., Zhong, H., Chen, J., Fei, H., Yao, Y., Xiao, Y., Li, W., & Li, N. (2025). Unlocking academic success: the impact of time management on college students' study engagement. *BMC Psychology*, *13*, Article 323. DOI: 10.1186/s40359-025-02619-x
19. Li, K., Wang, H., Siu, O.-L., & Yu, H. (2024). How and when resilience can boost student academic performance: a weekly diary study on the roles of self-regulation behaviors, grit, and social support. *Journal of Happiness Studies*, *25* (4), Article 36. DOI: 10.1007/s10902-024-00749-4
20. MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L.E.R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146* (2), 150–186. DOI: 10.1037/bul0000219
21. Morosanova, V.I., Fomina, T.G., & Bondarenko, I.N. (2023). Conscious self-regulation as a meta-resource of academic achievement and psychological well-being of young adolescents. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16* (3), 168–186. DOI: 10.11621/pir.2023.0312
22. Wolters, C.A., & Brady, A.C. (2021). College students' time management: a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology Review*, *33* (4), 1319–1351. DOI: 10.1007/s10648-020-09519-z
23. Zhao, R., & Ling, T. (2022). Latent profile analysis of university students' self-management and self-monitoring in the links among motivation, engagement, and wellbeing. *Frontiers in Psychology*, *13*, Article 1023920. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1023920
24. Zhou, L., Tang, M., Du, X., & Chen, J. (2025). Correlation between academic hardiness and subjective well-being among teenagers: the chain mediating role of academic passion and academic self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, Article 1517977. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1517977