

## Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование)

**И.Ю. Кулагина\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*dissovetmgppu@mail.ru*

**Е.В. Апасова\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*dissovetmgppu@mail.ru*

В статье представлена попытка описать развитие в процессе обучения профессионально важных качеств личности курсантов — будущих офицеров спецназа и студентов — будущих специалистов-психологов, используя понятие «зона ближайшего развития». Показано, что в соответствии с осознанным профессиональным выбором военного вуза курсанты в начале обучения имеют высокий уровень развития ряда личностных качеств, значимых для профессий военного профиля. Предполагается, что зона ближайшего развития этих качеств является широкой. Благодаря этому, овладение содержанием учебных программ и включение в специфическую систему социального взаимодействия на протяжении обучения в вузе приводят к актуализации соответствующих личностных ресурсов, определяя вектор личностного развития и итоговый актуальный уровень развития профессионально важных качеств, личностную готовность к профессиональной деятельности. Развитие профессиональных качеств специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», протекает в гуманитарном вузе менее интенсивно у студентов с исходно невысоким уровнем их развития, но относительно широкой ЗБР.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества личности, личностные ресурсы, уровень актуального развития, зона ближайшего развития, юность, студенты вуза, курсанты вуза.

## Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study

**Для цитаты:**

Кулагина И.Ю., Апасова Е.В. Развитие личности при обучении в вузе (сравнительное исследование) // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 2. С. 12–23. doi:10.17759/chp.2018140202

**For citation:**

Kulagina I.Yu., Apasova E.V. Personality Development in the Context of University Training: A Comparative Study. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 12–23. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140202

\* Кулагина Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, профессор, кафедра возрастной психологии имени проф. Л.Ф. Обуховой, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: dissovetmgppu@mail.ru

\*\* Апасова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, кафедра социальной психологии развития, Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия. E-mail: dissovetmgppu@mail.ru  
Kulagina Irina Yuryevna, PhD in Psychology, professor, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. Email: dissovetmgppu@mail.ru  
Apasova Ekaterina Viktorovna, PhD in Psychology, Department of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: dissovetmgppu@mail.ru

**I. Y. Kulagina,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*dissovetmgppu@mail.ru*

**E. V. Apasova,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*dissovetmgppu@mail.ru*

Using the concept of the zone of proximal development, the paper attempts to describe the process of development of professionally significant personality traits in military students (future officers of special operation forces) and in psychology students during their university training. In keeping with their conscious choice of military university, future officers display high levels of development of personality traits important for military professions. It is assumed that the zone of proximal development for these qualities is wide enough. Thus, mastering the content of academic programs and inclusion in the specific system of social interactions at university result in the actualization of personal resources, defining the vector of personality development and the overall level of professionally significant qualities development, as well as the individual's readiness for professional activity. As for students of universities for humanities training in the field of human-human relationships, the development of professional qualities is less intense in those individuals with initially low levels of the qualities' development but with a relatively wide zone of proximal development.

**Keywords:** professionally significant personality traits, personal resources, level of actual development, zone of proximal development, youth, students, military students.

Возрастной психологии принято считать временем первоначального формирования личности дошкольное детство, а временем второго рождения личности — подростковый возраст. Но на этом личностное развитие не заканчивается; развитие личности взрослого человека связывают сначала с «укоренением» в социуме, затем — с обращенностью к своему внутреннему миру [48]. Поиски социальной ниши приходится на самое начало зрелости или зрелости — на юношеский возраст. Л.С. Выготский писал: «Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства... По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития» [10, с. 255].

### Юность и первый этап профессионализации

В юности начинается жизненный путь личности и решается центральная задача этого возрастного периода — задача самоопределения, в том числе профессионального. Выбор профессии и дальнейшего пути в целом становится аффективным центром жизненной ситуации, в которой находится юноша (Л.И. Божович [9]).

Социально значимая задача самоопределения решается в это время на фоне психосоциального кризиса. Кризис, сопровождаемый колебаниями, касающимися убеждений, ценностей и карьеры, а также принятием решений относительно выбора идеологии, профессии и стратегии достижения поставленных целей, должен завершиться формированием идентичности личности (включая психосоциальную тождественность с определенной профессиональной общностью). Если во время кризиса ни одна из альтернатив не устраивает полностью, выбор затягивается и решения не принимаются, наблюдается мораторий. Когда решение принимается, хотя кризис не переживается, возникает со-

стояние предрешенности: не пытаясь определить свое призвание, юноша выбирает профессию, исходя из семейных традиций, внешних обстоятельств и т. п. Возможна и диффузия идентичности — при отсутствии «заветной мечты», принятых ценностей и социальных ролей. (Э. Эриксон, Дж. Марсиа [47; 41]). Таким образом, в основе юношеского выбора профессии могут лежать разные психологические механизмы (сопоставимые со статусами эго-идентичности), далеко не всегда связанные с поиском своего призвания.

С необходимостью выбора профессии человек может сталкиваться не один раз на протяжении своего жизненного пути. Но в юношеском возрасте выбор профессии связан с риском, имеет особую значимость в силу недостаточного жизненного опыта, неполных или неадекватных знаний о требованиях профессиональной деятельности и своих возможностях, узкого диапазона альтернатив и отсутствия четких критериев их оценки. «Этот выбор профессии требует, собственно, соответствующей порции знания о себе и ровно столько же о мире, сегодня он особенно сложен, поскольку для постороннего реальность многих профессий совершенно необозрима, и, кроме того, многие возможности образования неизвестны. Последствием является то, что многие молодые люди делают этот выбор наудачу» (Б. Ливехуд [29, с. 154]).

Неверный профессиональный выбор, сделанный в юности, сказывается в течение длительного времени. Выбор, не ориентированный на призвание или, по К. Юнгу, предназначение человека, действующее как внутренний закон, может привести, в лучшем случае, к периоду неудовлетворенности профессиональной стороной жизни, в худшем — к неврозу [49]. Как считал А. Маслоу, существует «... бессознательное или предсознательное восприятие нашей собственной природы, нашей судьбы или наших способностей, нашего призвания в жизни. Оно настойчиво требует, чтобы мы были честны по отношению к нашей внутренней природе и то ли из слабости, то ли ради удобства, то

ли по какой-то другой причине не отрицали ее существование. Тот, кто переступает через свой талант, — прирожденный художник, торгующий носками, глупо проживающий жизнь умный человек... — все эти люди в глубине души понимают, что изменили самим себе, и презирают себя за это» [32, с. 517].

Отметим, что выбор профессии предполагает поиски не только профессиональной деятельности, но и особого профессионального окружения. Адекватный выбор требует понимания своих личностных особенностей и той социальной среды, которая нужна данному конкретному человеку (Д. Голланд [39]).

После профессионального выбора один из вариантов начала жизненного пути — получение высшего профессионального образования. В последние десятилетия высшее образование существенно изменилось: повысилась его доступность, но снизилась ценность образования в целом, понизился социальный статус многих вузов, появился «мягкий» отбор в вуз, приводящий к отсутствию психологической готовности к обучению у части студентов. Психологическая готовность к обучению в вузе включает три компонента: 1) мотивационно-профессиональный (осознанность сделанного выбора, желание учиться в вузе по выбранной профессии); 2) когнитивно-темповый (интеллектуальное развитие, высокая скорость чтения и письма, навыки работы с текстом, быстрое переключение внимания); 3) волевой (саморегуляция поведения, навыки самоорганизации). Низкие показатели этих компонентов и академической успешности считаются анти-предикторами психологической готовности к обучению в высшем учебном заведении (С.К. Нартова-Бочавер, С.Н. Кусакина [25]).

В процессе обучения в вузе важными с точки зрения развития личности и эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов являются их ценностные ориентации и мотивация. Система ценностей у современных студентов противоречива, что соответствует периоду транзитивности — не только социальных трансформаций, но и неопределенности установок и норм, изменчивости ценностей и социальных представлений [31]. С одной стороны, это традиционные ценности — доброта, милосердие, авторитет в социуме, жизненная активность, семейные отношения, дружба и широкие социальные связи. С другой стороны, это ценности, обусловленные особенностями современной социально-экономической ситуации в России, пропагандой СМИ культуры потребления — индивидуальные достижения, популярность, роскошная жизнь. Студенческая молодежь представляет себе образование прежде всего как средство достижения материального благополучия, проявляет гедонистические устремления [44].

Последние ценностные ориентации аналогичны ценностям, давно принятым в западной культуре, о чем И.С. Кон писал еще в 1967 г.: «Ценности и стремления, свойственные молодежи во всех сферах, отражают образ индивидуального успеха в Америке, каким он вырисовывается в магическом мире телевидения, фильмов, газет, журналов и популярных книг. Ингредиентами этого образа являются удобные жилища, машины, красивые платья, свободные деньги, досуг и развлечения.

Независимо от своих нынешних условий (среди обследованных были и бедняки. — И.К., Е.А.), большинство молодежи более разборчиво и более точно, вплоть до мельчайших деталей, представляет сорт автомобилей, которые они хотят иметь сейчас и в будущем, нежели выбор своего жизненного дела» [19, с. 162].

С преобладающими ценностными ориентациями связаны основные мотивационные тенденции, проявляющиеся в студенческой среде. Эти тенденции выражены в субкультуре колледжей: 1) студенческой (студенты сосредоточены на внеучебной жизни, общении и развлечениях); 2) профессиональной (студенты ориентированы на «покупку образования» и дальнейшее профессиональное продвижение); 3) академической (студенты стремятся получить знания, необходимые для будущей профессии); 4) нонконформистской (студенты — интеллектуалы, радикалы, хиппи и богема — пытаются выразить свое инакомыслие). В США, как отмечает Ф. Райс [39], преобладает профессиональная субкультура: студенты приобретают дипломы наряду с другими необходимыми товарами, что связано с повышением стоимости образования и жесткими условиями рынка труда. В исследованиях, проведенных отечественными психологами, выявлены профессиональные мотивы у современной студенческой молодежи: помимо прагматических мотивов (престиж, зарплата, карьера) — это профессиональный рост, интерес к профессии, самореализация, сотрудничество с коллегами, совершенствование деятельности и ответственность за ее результаты [4]. Установлена динамика становления у студентов мотивов учебно-профессиональной деятельности — чаще всего пересмотр исходных представлений о профессии и разочарование в своем профессиональном выборе происходит при обучении на 3-ем курсе.

Развитие личности студента предполагает не только упорчение или изменение его ценностных ориентаций и мотивации, самосознания обучающегося и будущего специалиста, но и становление профессионально важных качеств. Можно предположить, что качества личности, значимые для будущей профессии, интенсивно развиваются при адекватном профессиональном выборе (сделанном осознанно, с учетом своих склонностей и способностей), удовлетворенности этим выбором и получаемым образованием, успешности учебно-профессиональной деятельности. Удовлетворенность своим профессиональным выбором возможна не только при следовании призванию и академической субкультуре, но и при постановке карьерных целей и профессиональной субкультуре. Удовлетворенность обучением в вузе обусловлена как содержанием учебных программ (в частности, мерой их трудности и доступности, стимуляцией самостоятельности и творчества, и т. п.), так и характером социальных взаимодействий в процессе обучения, в значительной мере определяющим эмоциональный фон учебно-профессиональной деятельности студента.

Студенческие годы — это первый этап профессионализации, этап профессиональной подготовки, за которым следует этап профессиональной деятельности. Как подчеркивает А.А. Деркач, «... профессионализация — процесс становления профессионала, приближающий

человека к эталону специалиста» [1, с. 130]. Период обучения в вузе, таким образом, становится крайне важным начальным этапом в процессе становления профессионала. Проследивая развитие профессионально важных качеств личности в это время, можно использовать, как нам представляется, понятие «зона ближайшего развития».

### Зона ближайшего развития

Как известно, «зона ближайшего развития» (ЗБР) — одно из центральных понятий культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Определяя ее как «область несозревших, но созревающих процессов» и анализируя применительно к умственному развитию ребенка, Л.С. Выготский уточнял: «Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности» [10, с. 264, 265]. Подробное описание ЗБР и связанных с ней психологических механизмов, данное в классическом ключе, представлено во многих работах, отечественных и зарубежных [6; 8; 20; 21; 33]. Но, с одной стороны, «... культурно-историческая теория не является замкнутой системой идей, применяемых на практике в уже готовой форме, а представляет собой динамичный, эволюционный процесс» (М. Дафермос [14, с. 44]). С другой стороны, сам Л.С. Выготский, не успев разработать теорию развития личности, оставил заметки, которые ведут к «... пониманию личности как образования, содержащего в себе внутренний потенциал, зону ближайшего развития» [16, с. 132].

В современных теоретических разработках и эмпирических исследованиях, посвященных проблемам интеллектуального развития детей, их совместной деятельности со взрослым и сверстниками, развивающего обучения, реализован расширительный подход к ЗБР. Н.Л. Белопольская [7] в зоне ближайшего развития выделяет эмоциональный компонент наряду с интеллектуальным, М.Р. Гинзбург [11] рассматривает операционально-техническую и мотивационно-потребностную стороны; Т.Н. Овчинникова [37] — операционально-техническую и смысловую стороны; в модели ЗБР у Л.Ф. Обуховой и И.А. Корепановой [20; 36] присутствует смысловая сторона; в модели В.К. Зарецкого [17; 18] — плоскость личностных изменений. Понятие «зона ближайшего развития» используется при описании возможностей личностного развития групп риска — пожилых людей [2], подростков с делинквентным поведением [15], юношей с химической зависимостью [5] — и обосновании ресурсной модели реабилитации и реадaptации.

Представления о ЗБР, таким образом, постепенно охватывают различные линии развития и разные возраста. Нас будут интересовать особенности личности, развивающиеся при реализации одной из основных сторон жизненного пути взрослого человека — профессиональной деятельности (то, что принято называть профессионально важными качествами личности). Они имеют разный потенциал развития: ЗБР, включающая различные векторы развития, не может образовывать круг [42], демонстрируя равные возможности отклика на «приглашающую силу» среды [33].

Мы не рассматриваем проблему истоков и механизмов становления личностных качеств, в том числе тех, что окажутся в дальнейшем профессионально важными, тем более, что в настоящее время такие бинарные оппозиции, как «биологическое—социальное», «врожденное—приобретенное», считаются исчерпавшими себя [26]. Тем не менее, отметим две позиции, на наш взгляд, проясняющие ситуацию профессионального самоопределения в юности. А.Е. Личко [30] показал, что большинство типов характера, определяемых доминирующими чертами, формируются в подростковом возрасте. При наличии наследственных предпосылок к развитию определенных черт, их выраженность зависит от воспитания ребенка, поскольку ближайшее окружение может их усилить или, наоборот, сгладить. С. Скарр и К. Мак-Картни [46] подчеркивали, что по мере возрастания самостоятельности ребенка, наряду с зависимостью от семьи и более широкого окружения, чьи реакции «провоцируются» имеющимися у него особенностями, усиливаются поиски подходящей социальной ниши. Подросток и, в еще большей мере, юноша (после 15 лет) сам активно выстраивает свое социальное окружение, соответствующее его личностным качествам, которые, благодаря этому, упрочиваются. Ориентация на созвучную среду проявляется, по Д. Голланду, при профессиональном выборе.

Как показано в ряде исследований, интенсивность и последовательность развития профессионально важных качеств личности могут варьировать на протяжении обучения в вузе [50]. Но в большинстве случаев личностные качества, выраженные в конце профессионального обучения, проявляются уже у выпускников школы, определившихся с будущей профессией. Если это сфера «человек—техника», проследживается реалистичность и независимость, если «человек—природа» — эмоциональная уравновешенность, «человек—человек» — потребность в общении. В то же время при выборе сферы «человек—художественный образ» исходная эмоциональная чувствительность сменяется другими качествами, видимо, тоже профессионально важными для актеров и художников — честолюбием, соревновательностью, доминантностью и склонностью к критике [24].

Здесь следует остановиться на проблеме обучения, ориентированного на ЗБР. Содержание решаемых задач, содержание деятельности обучающегося требуют определенного уровня актуального развития ребенка как нижней границы ЗБР и меры трудности, определяющей ее верхнюю границу [17]. Что касается меры трудности, то содержательная сторона обучения, безусловно, должна быть доступной, и учебно-профессиональная деятельность юноши так же, как предметная деятельность ребенка, — успешной. Но, с точки зрения личностного развития, в юности высокая трудность обучения и сложность связанных с ним жизненных обстоятельств (например, угроза отчисления из вуза) могут привести к тому столкновению с препятствиями мира, которое вызывает, по Л.С. Выготскому, перестройку личности и дает новое направление психическим силам человека [27].

Вторым, причем основным, вопросом является дозированной помощи взрослого ребенку в совместной

деятельности при решении задач, которые ребенок самостоятельно решить еще не может, т. е. характер социального взаимодействия в пространстве ЗБР. Как отмечает В.В. Рубцов, на первый план может выходить «... проблема не только чему учить, но и проблема как учить» [40, с. 11]. ЗБР может описываться на языке видов помощи, т. е. типов взаимодействия, как встреча разных опытов, диалог двух разных сознаний (Г.А. Цукерман [42]).

Психологический аспект обучения в вузе — приобретение студентами компетентности, позволяющей на следующем этапе профессионализации продуктивно решать профессиональные задачи. Компетентность приобретается благодаря совокупности социальных взаимодействий: студент—преподаватель; студент—автор учебников, монографий и статей; студент—студент, осваивающий ту же проблематику. Именно диалогический характер обучения обеспечивает тот субъективный опыт, на основе которого будут решаться аналогичные практические задачи — уже самостоятельно. Диалог с профессионалами, присвоение знаний и способов решения учебно-профессиональных задач (имеющее и личностно-смысловой план) сопровождаются развитием профессионально важных качеств личности. «Эталон специалиста» (А.А. Деркач) задан при получении высшего образования изначально, как идеальная форма, и одной из значимых линий развития личности юноши-студента становится движение от наличных форм к идеальным в процессе социальных взаимодействий.

Отметим, что и в дальнейшем, на следующем этапе профессионализации, создается особое сочетание взаимодействий специалиста в контактной и дистантной средах в рамках профессионального сообщества. «Большинство характеристик организации, как субъективных, так и объективных, оказывают конфигурирующее влияние на профессиональное и личностное развитие человека и в этом смысле могут быть оценены как компоненты «зоны ближайшего развития» (Е.Б. Моргунов [34, с. 199]).

Окажется ли интенсивным (или вообще возможным) развитие качеств личности, важных для данной профессии, на протяжении обучения в вузе? ЗБР этих качеств должна быть широкой исходно, что предполагает относительно высокий уровень актуального развития при поступлении, либо должна существенно расширяться в процессе профильного обучения. В обоих случаях условия обучения, направленные на становление профессиональной компетентности, в том числе в личностном плане, будут соотносимы с ЗБР профессионально важных качеств личности и обеспечат ее актуализацию, т. е. реализацию имеющихся личностных ресурсов и «подъем» уровня их актуального развития к окончанию вуза — на границе двух этапов профессионализации. Оба варианта так или иначе связаны с адекватностью профессионального выбора.

Если профессиональный выбор сделан студентами осознанно, с учетом своих склонностей, способностей и личностных ресурсов, актуальный уровень развития профессионально важных качеств личности будет выше, чем у их сверстников, случайно попавших в этот

вуз или осознанно поступивших в вузы другого профиля (что требует других профессионально важных качеств). ЗБР этих качеств у таких студентов будет шире, что создаст возможность развития до уровня, необходимого для включения в самостоятельную профессиональную деятельность. Можно предположить, что специфика профессионального выбора является ключевым звеном в этом процессе.

Обучение, ориентированное на ЗБР юноши, сделавшего адекватный профессиональный выбор, предполагает не только определенное содержание, осваиваемое при включении в учебно-профессиональную деятельность, не только особое социальное взаимодействие, характерное для представителей данной профессии (включающее, в частности, трансляцию и восприятие определенных ценностей, аспектов образа жизни, различного у военных, артистов, педагогов и т. д.), но и субъектную позицию студента. Студенту, занимающему субъектную позицию в учебно-профессиональной деятельности, свойственны активность, пристрастность, ответственность и автономность (несмотря на неразрывную связь с внешним миром, другими людьми) [35; 38]. Субъектность — «... способность быть источником и одновременно результатом собственной активности, ... искусство обращаться со своими возможностями, обеспечивая их воспроизводство» (В.А. Петровский [38, с. 86]). Другими словами, движение в пространстве ЗБР как потенциала личностного развития требует не только владения содержанием деятельности и общения [45], но и способности самого студента обращаться с этим потенциалом, проявить, реализовать имеющиеся у него возможности.

Возрастно-психологический подход к рассматриваемой проблеме возвращает нас к базовым понятиям «ведущая деятельность» и «новообразование». Как считает Е.Е. Кравцова, именно ведущая деятельность и сопряженное с ней центральное новообразование в их единстве «характеризует и задает зону ближайшего личностного развития» [22, с. 46]. В нашем случае ведущая деятельность — учебно-профессиональная, а центральным новообразованием юношеского возраста становится самоопределение, в том числе профессиональное (заметим, что профессиональное самоопределение включает профессиональный выбор, но не сводится к нему). Исходя из этого, можно предположить, что становление профессионально важных качеств личности в юности, на первом этапе профессионализации, оказывается одной из наиболее выраженных линий личностного развития. Следуя позиции Е.Е. Кравцовой, можно также судить об общей «зоне дальнего развития» [23], позволяющей лучше понять движения в пространстве ЗБР, как показателя индивидуального развития, на протяжении длительного времени получения высшего образования. Общая психологическая готовность к личностному развитию, лишенная конкретики перспектива может по-разному реализовываться в течение нескольких лет. Вероятно, можно говорить в связи с этим не только о расширении ЗБР, но и о ее смещении, приводящем к актуализации, в той или иной мере, неоднородного пространства зоны дальнего развития.

Личностное развитие студента — это один из векторов (или одна из плоскостей) развития в рамках его ЗБР. В то же время анализ этой конкретной ситуации обучения юноши в вузе, предполагающего развитие профессионально важных качеств, может быть дан в более широком контексте. Например, в современной аналитической психологии можно найти такое положение: «Судьба учитывает человеческий потенциал, внутренние возможности, которые могут реализоваться, а могут остаться нераскрытыми. Судьба дает шанс» (Дж. Холлис). Это положение интерпретируется на языке концепции Л.С. Выготского как культурная (конструктивная) линия развития, и ЗБР оказывается на стыке процессов социализации и индивидуализации (М.С. Гусельцева [13, с. 157]). Следовательно, существуют личностные ресурсы, которые могут получить развитие в определенных условиях. К внутренним условиям отнесем, в первую очередь, адекватный профессиональный выбор; полноценное включение в учебно-профессиональную деятельность, предполагающее субъектную позицию; удовлетворенность своим выбором и обучением (последнее связано не только с содержательной, но и с коммуникативной его стороной), лежащую в основе личностной готовности к профессиональной деятельности (рис. 1).

### Метод

Целью эмпирического исследования явилось сравнение выраженности профессионально важных качеств личности у студентов, поступающих в вузы разного профиля, и в период окончания ими профессионального обучения. Двумя контрастными группами служили курсанты военного вуза и студенты гуманитарного вуза, которые должны обладать различными профессионально важными качествами в соответствии с выбранными специальностями.

Основную группу составили курсанты единственного российского военного вуза, готовящего офице-

ров спецназа: 20 человек, обучающихся на 1-м курсе, и 20 человек — на 4-м. Как показало исследование, проведенное ранее с офицерами специальных подразделений, регулярно действующими в экстремальных ситуациях [3], они должны приобрести такие профессионально важные качества, как жизнестойкость, позитивное самоотношение (высокую уверенность в себе) и ориентацию во времени (способность ярко, полноценно переживать настоящее при целостном восприятии всей временной перспективы — прошлого, настоящего и будущего). В качестве контрольной группы выступили студенты одного из московских гуманитарных вузов, будущая профессия которых требует других профессионально важных качеств (коммуникабельности и креативности [3]): 20 человек, обучающихся на 1-м курсе, и 20 человек — на 4-м курсе. Группы были уравнены по полу (только юноши) и возрасту.

Профессия офицера спецназа престижна, но в то же время опасна; кроме того, в вузе проводится достаточно жесткий отбор абитуриентов, в частности, по уровню физической подготовки. В связи с этим предполагалось, что курсантами первого года обучения становятся юноши, осознанно сделавшие выбор профессии и обладающие выраженными качествами, в том числе личностными, необходимыми для обучения и будущей профессиональной деятельности. Благодаря исходному актуальному уровню развития профессионально важных для офицера качеств и специфике обучения в вузе, они имеют более широкую, чем их сверстники, поступившие в гуманитарный вуз, зону ближайшего развития жизнестойкости, позитивного самоотношения и компетентности во времени, т. е. большие возможности их развития к окончанию обучения.

В исследовании использованы методики: Тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Расказовой [28]), Опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева [12], Самоактуализационный тест (Э. Шостром, адаптация Л.Я. Гозмана и др. [43]).

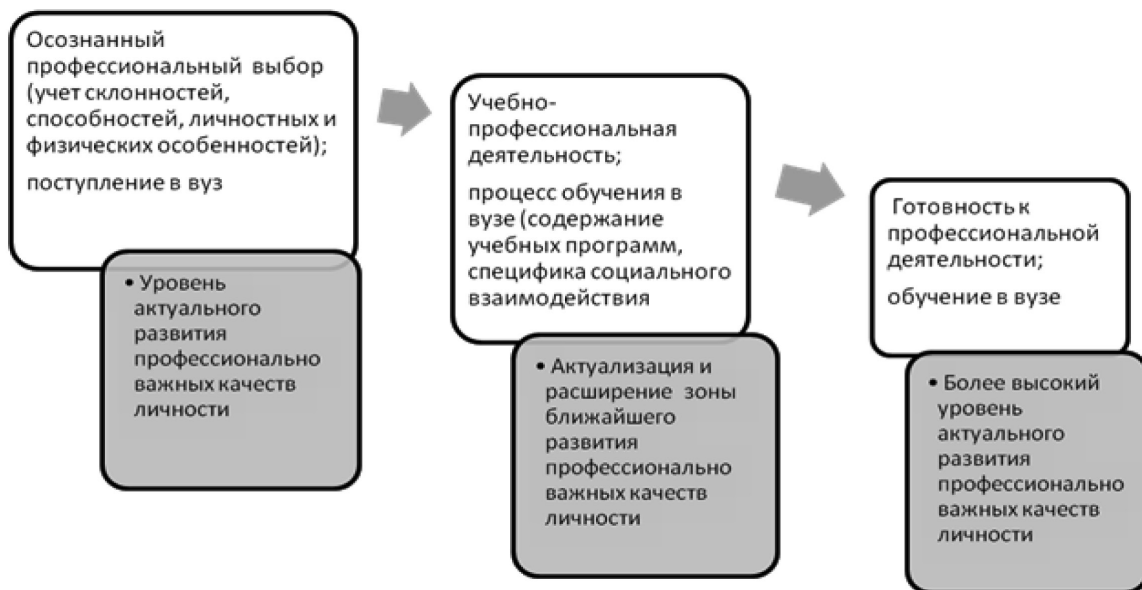


Рис. 1. Совершенствование личностных ресурсов юношей на первом этапе профессионализации

## Результаты и обсуждение

Основные результаты проведенного исследования отражены в табл. 1–4. Наиболее значимые различия выявлены в выраженности профессионально важных качеств офицера. Курсанты, поступая в военный вуз и начиная обучение, имеют более высокую, чем их сверстники-студенты, жизнестойкость ( $p \leq 0,001$ ) и определяющие ее более частные качества — вовлеченность как убежденность в пользе и удовольствии от активного включения в происходящее, контроль как

убежденность в зависимости результата от собственной активности и принятие риска ( $p \leq 0,001$ ). У курсантов выше, чем у студентов, показатели самоотношения, обеспечивающие уверенность в себе и своих силах ( $p \leq 0,001$ ). Значимые различия в выраженности этих качеств сохраняются на протяжении обучения в вузах; кроме того, на 4-м курсе у курсантов выше компетентность во времени — способность ярко переживать настоящее при сохранении целостного восприятия жизни: связей прошлого, настоящего и будущего ( $p \leq 0,001$ ) (табл. 1, 2).

Таблица 1

### Выраженность профессионально важных качеств офицера у курсантов и студентов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Жизнестойкость (баллы)	104,9	82,3	32,5 0,000	108,7	80,3	8,0 0,000
Позитивное самоотношение (баллы)	91,5	73,1	79,0 0,001	96,1	75,7	53,5 0,000
Ориентация во времени (баллы)	8,9	8,5	190,0 0,783	10,9	8,2	78,0 0,001

Примечание: «\*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 2

### Выраженность компонентов жизнестойкости у курсантов и студентов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Вовлеченность (баллы)	42,5	33,7	54,0 0,000	44,6	32,9	34,0 0,000
Контроль (баллы)	40,5	31,1	61,0 0,000	41,1	31,0	31,5 0,000
Принятие риска (баллы)	22,0	17,6	74,5 0,001	23,2	16,5	15,0 0,000

Примечание: «\*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 3

### Выраженность профессионально важных и близких им качеств (в блоке межличностных отношений) специалиста, работающего в системе «человек–человек», у студентов и курсантов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Спонтанность (баллы)	5,7	6,4	149,0 0,157	6,1	8,1	98,0 0,005
Контактность (баллы)	9,8	9,7	190,5 0,794	9,8	10,6	164,0 0,324

Примечание: «\*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Таблица 4

### Выраженность профессионально важных и близких им качеств (в блоке отношения к познанию) специалиста, работающего в системе «человек–человек», у студентов и курсантов

Профессионально важные качества	1-й курс		U*	4-й курс		U
	Курсанты	Студенты	p	Курсанты	Студенты	p
Познавательные потребности (баллы)	5,2	5,4	192,5 0,833	5,7	6,4	139,0 0,090
Креативность (баллы)	6,6	6,7	199,0 0,978	7,0	7,6	163,5 0,315

Примечание: «\*» — U-критерий Манна–Уитни (двусторонняя проверка).

Проследивая популяционную динамику развития профессионально важных качеств офицера на протяжении обучения в вузе, следует отметить возрастание от 1-го к 4-му курсу жизнестойкости (различия между показателями первокурсников и четверокурсников значимы при  $p=0,023$ ), самоуважения ( $p=0,031$ ) и самопринятия ( $p=0,012$ ), ориентации во времени ( $p=0,007$ ). Положительная динамика и сохранение отличий от показателей студентов гуманитарного вуза позволяют судить не только о более высоком исходном уровне развития большинства профессионально важных качеств офицера у курсантов, но и о более широкой зоне ближайшего развития всего блока качеств, актуализация и расширение которой приводят к повышению уровня их развития, что обеспечивает при окончании обучения личностную готовность к профессиональной деятельности.

Развитие профессионально важных качеств у специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», у студентов гуманитарного вуза дает более сложную картину. Коммуникабельность (контактность) и креативность у них исходно выражены не более, чем у курсантов: различия между двумя группами первокурсников статистически не значимы (табл. 3, 4). Отсутствуют значимые различия и на 4-м курсе, но при этом наблюдаются сдвиги в развитии близких качеств. В блоке качеств, влияющих на межличностные отношения, усиливается спонтанность выражения чувств, связанная с конгруэнтностью (К. Роджерс) как одним из принципов человекоцентрированного общения и, таким образом, с коммуникабельностью ( $p \leq 0,01$ ). В блоке качеств, определяющих направленность на познание, к окончанию обучения оказывается более выраженной, чем у курсантов, познавательная потребность ( $p=0,09$ : тенденция), необходимая для развития креативности. У студентов от 1-го к 4-му курсу возрастают спонтанность (различия между показателями первокурсников и четверокурсников значимы при  $p=0,033$ ), познавательная потребность ( $p=0,039$ ), креативность ( $p=0,074$ : тенденция), а также самопринятие ( $p=0,009$ ).

Отсутствие значимых различий между показателями коммуникабельности и креативности, установленными у студентов и курсантов, может свидетельствовать как о недостаточной осознанности профессионального выбора при поступлении в гуманитарный вуз, так и о более сложном и длительном пути становления профессионально важных качеств, необходимых для работы в системе отношений «человек—человек», по сравнению с военными профессиями. Развитие при получении высшего образования качеств, близких к профессионально важным, дает основание предположить, что зона ближайшего развития коммуникабельности и креативности у студентов достаточно широка; ее актуализация произойдет на следующем этапе профессионализации — этапе профессиональной деятельности.

## Выводы

1. Личностные ресурсы интенсивно развиваются при широкой ЗБР и в определенных условиях. В рассматриваемом нами случае развития личности юноши-студента — это личностные качества как потенциал, относительно осознаваемый и учитываемый при профессиональном выборе, получающий свое развитие в процессе обучения в вузе. Содержание процесса обучения и его организация (специфическое социальное взаимодействие) при соответствии исходному потенциалу «раскрывают» его. Можно предположить, что связь между развитием профессионально значимых личностных качеств юноши и его обучением модерирована соответствием содержания обучения и социального взаимодействия в вузе исходным возможностям. При таком соответствии особенности обучения оказываются той дозированной в течение нескольких лет помощью, которая активизирует область еще недостаточно сформировавшихся личностных диспозиций. Обучение, таким образом, ориентировано на ЗБР и способствует развитию личности. Если же профессиональный выбор сделан без учета предназначения (К. Юнг) юноши и значимый потенциал развития профессионально важных качеств личности отсутствует, их ЗБР мала, обучение при данном профессиональном профиле не способно существенно повысить уровень их сформированности.

2. Как показали результаты эмпирического исследования, проведенного в военном и гуманитарном вузах, профессионально важные качества офицера (жизнестойкость, включающая вовлеченность, контроль и принятие риска; позитивное самоотношение) исходно выше у курсантов, ориентированных на работу в экстремальных ситуациях и прошедших отбор при поступлении в вуз, чем у студентов, поступивших в гуманитарный вуз. Значимые различия сохраняются к концу обучения; у курсантов, в отличие от студентов, благодаря профильному обучению интенсивно развивается также такое профессионально важное качество офицера спецназа, как ориентация во времени. Можно считать, что у курсантов, сделавших осознанный выбор опасной профессии, был изначально высокий актуальный уровень развития профессионально важных качеств и широкая ЗБР, актуализация которой в процессе обучения позволила развить соответствующие качества и обеспечить личностную готовность к профессиональной деятельности. У студентов-гуманитариев значительно более низкий актуальный уровень развития данных качеств, узкая ЗБР и обучение, не способствующее ее актуализации, нацеленное на развитие иных профессионально важных качеств, приводят к показателям, значимо более низким ( $p \leq 0,001$ ). В то же время развитие качеств, важных для специалиста, работающего в системе отношений «человек—человек», не представляет собой интенсивный процесс. Вероятно, имеющийся потенциал реализуется в полной мере не на первом подготовительном этапе профессионализации (этапе обучения), а позже, и, несмотря на относительно широкую ЗБР, включение выпускника гуманитарного вуза в самостоятельную профессиональную деятельность будет осложнено недостаточной личностной готовностью.



Литература

References

1. Акмеология / Под ред. А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 299 с.
2. Аncyферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: ИП РАН, 2004. 415 с.
3. Апасова Е.В. Офицеры спецназа: личностный рост и этапы профессионализации. М.: Академический проект, 2017. 170 с.
4. Баkшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. М.: Логос, 2006. 184 с.
5. Барцалкина В.В., Кулагина И.Ю. Реабилитационный потенциал химически-зависимой личности // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 1А. С. 34–44.
6. Башмаkова С.Е. Исследования зоны ближайшего развития ребенка в отечественной и зарубежной психологии // Культурно-историческая психология. 2011. № 4. С. 17–22.
7. Белопольская Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 19–25.
8. Божович Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 91–99.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
10. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 244–256.
11. Гинзбург М.Р. О возможной интерпретации понятия «зона ближайшего развития» // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1981. С. 145–152.
12. Глуханий Н.С. Практикум по психодиагностике. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. 208 с.
13. Гусельцева М.С. Феномен К.Юнга и современная постъюнгианская психология // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 154–158.
14. Дафермос М. Критический анализ принятия теории Л.С. Выготского в международном академическом сообществе // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 27–46.
15. Жарикова Т.П. Психологические особенности ресурсного подхода к психолого-педагогической профилактике факторов риска аддиктивного поведения в подростковом возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 22 с.
16. Завершинева Е.Ю. «Ключ к психологии человека»: комментарии к блокноту Л.С. Выготского из больницы «Захарьино» (1926 г.) // Вопросы психологии. 2009. № 3. С. 123–141.
17. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. № 3. С. 96–104.
18. Зарецкий В.К. Эвристический потенциал понятия «зона ближайшего развития» // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 13–25.
19. Кон И.С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383 с.
20. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии (сообщения 1, 2) // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 42–50. 2002. № 2. С. 53–60.
1. Derkach A.A. (ed.), Akmeologiya [Acmeology]. Moscow: RAGS, 2004. 299 p.
2. Antsyferova L.I. Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii [The development of the personality and problems of gerontological psychology]. Moscow: IP RAN, 2004. 415 p.
3. Apasova E.V. Ofitsery spetsnaza: lichnostnyi rost i etapy professionalizatsii [Special forces officers: personal growth and stages of professionalization]. Moscow: Akademicheskii proekt, 2017. 170 p.
4. Bakshaeva N.A., Verbitskii A.A. Psikhologiya motivatsii studentov [Psychology of motivation of students]. Moscow: Logos, 2006. 184 p.
5. Bartsalkina V.V., Kulagina I.Yu. Reabilitatsionnyi potentsial khimicheskii-zavisimoi lichnosti. [Rehabilitation potential of personality at chemical dependence]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 2017. Vol. 6, no. 1A, pp. 34–44.
6. Bashmakova S.E. Issledovaniya zony blizhaishego razvitiya rebenka v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologii [Exploring the zone of proximal development in Russia and Abroad]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2011, no. 4, pp. 17–22. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Belopol'skaya N.L. Otsenka kognitivnykh i emotsional'nykh komponentov zony blizhaishego razvitiya u detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Assessment of cognitive and emotional components of the immediate development zone in children with mental retardation]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology]. 1997, no. 1, pp. 19–25.
8. Bozhovich E.D. Zona blizhaishego razvitiya: vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva [Zone of proximal development: possibilities and limitations of its diagnostics in terms of indirect cooperation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 91–99. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]. Sain-Petersburg: Piter, 2009. 400 p.
10. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [The problem of age]. *Sobranie sochineniy: v 6 t. Vol. 4. Moscow: Pedagogika*, 1984, pp. 244–256.
11. Ginzburg M.R. O vozmozhnoi interpretatsii ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [On the possible interpretation of the concept of «zone of proximal development»]. *Diagnostics of educational activity and intellectual development of children*. Moscow: NII OPP APN SSSR, 1981, pp. 145–152.
12. Glukhanyuk N.S. Praktikum po psikhodiagnostike [Practicum on psychological diagnostics]. Moscow: MPSI, Voronezh: NPO «MODEK», 2006. 208 p.
13. Gusel'tseva M.S. Fenomen K.Yunga i sovremennaya post'yungianskaya psikhologiya [The phenomenon of K. Jung and modern post-Jungian psychology]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 2009, no. 2, pp. 154–158.
14. Dafermos M. Kriticheskii analiz prinyatiya teorii L.S. Vygotskogo v mezhdunarodnom akademicheskome soobshchestve [Critical Reflection on the Reception of Vygotsky's Theory in the International Academic Communities]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*

21. *Корепанова И.А., Сафронова М.А.* Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг // *Культурно-историческая психология*. 2011. № 2. С. 74–83.
22. *Кравцова Е.Е.* Культурно-исторические основы зоны ближайшего развития // *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 4. С. 42–50.
23. *Кравцова Е.Е.* Неклассическая психология Л.С. Выготского // *Национальный психологический журнал*. 2012. № 1 (7). С. 61–66.
24. *Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В.* Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 86–93.
25. *Кусакина С.Н.* Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009. 22 с.
26. *Леонтьев Д.А.* Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 3–27.
27. *Леонтьев Д.А., Лебедева А.А., Костенко В.Ю.* Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л.С. Выготского // *Вопросы образования*. 2017. № 2. С. 98–112.
28. *Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
29. *Ливехуд Б.* Ход жизни человека // *Психология возрастных кризисов*. Хрестоматия / Сост. К.В. Сельченко. Минск: Харвест; М.: АСТ, 2001. С. 142–194.
30. *Личко А.Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 1999. 416 с.
31. *Марцинковская Т.Д., Полева Н.С.* Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение // *Мир психологии*. 2017. № 1 (89). С. 24–37.
32. *Маслоу А.* Психология здоровья. Преодоление дефицита и стремление к развитию – два типа мотивации // *Психология мотивации и эмоций*. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ Астрель, 2009. С. 517–528.
33. *Мещеряков Б.Г.* Логико-семантический анализ концепции Л.С. Выготского. Самара: СГПУ, 1998. 61 с.
34. *Моргунов Е.Б.* Профессиональная организация как «зона ближайшего развития» // *Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко*. М.: РОССПЭН, 2011. С. 187–199.
35. *Нартова-Бочавер С.К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
36. *Обухова Л.Ф., Корепанова И.А.* Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель // *Вопросы психологии*. 2005. № 6. С. 13–25.
37. *Овчинникова Т.Н.* Диалектический подход к рассмотрению зоны ближайшего развития // *Научная школа Л.С.Выготского: традиции и инновации. Материалы международного симпозиума*. М.: МГППУ, 2016. С. 278–287.
38. *Петровский В.А.* Субъектность как состоятельность // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2015. Т. 12. № 3. С. 86–130.
39. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2002. 624 с.
40. *Рубцов В.В.* Культурно-историческая научная школа: проблемы, которые поставил Л.С. Выготский // *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 3. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301
- [*Cultural-Historical Psychology*], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 27–46. doi:10.17759/chp.2016120303. (In Russ., abstr. in Engl.)
15. *Zharikova T.P.* Psikhologicheskie osobennosti resursnogo podkhoda k psikhologo-pedagogicheskoi profilaktike faktorov riska addiktivnogo povedeniya v podrostkovom vozraste. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological features of resource approach to psychological and pedagogical prevention of risk factors of addictive behavior in adolescence. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2011. 22 p.
16. *Zavershneva E.Yu.* «Klyuch k psikhologii cheloveka»: kommentarii k bloknotu L.S.Vygotskogo iz bol'nitsy «Zakhar'ino» (1926 g.) [«The key to human psychology»: commentary on the Notepad by L.S. Vygotsky from the hospital «Zakhar'ino» (1926)]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2009, no. 3, pp. 123–141.
17. *Zaretskii V.K.* Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [Zone of Proximal Development: What Vygotsky Had Not Time to Write About]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007, no. 3, pp. 96–104. (In Russ., abstr. in Engl.)
18. *Zaretskii V.K.* Evristicheskii potential ponyatiya «zona blizhaishego razvitiya» [Heuristic potential of the concept «Zone of Proximal Development»]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2008, no. 6, pp. 13–25.
19. *Kon I.S.* Sotsiologiya lichnosti [Sociology of personality]. Moscow: Politizdat, 1967. 383 p.
20. *Korepanova I.A.* Zona blizhaishego razvitiya kak problema sovremennoi psikhologii (soobshcheniya 1, 2) [Zone of proximal development as a problem of modern psychology]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2002, no.1, pp. 42–50; 2002, no. 2, pp. 53–60. (In Russ., abstr. in Engl.)
21. *Korepanova I.A., Safronova M.A.* Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchaemost', zona blizhaishego razvitiya i scaffolding [Three Concepts Reflecting the Reality of Child Development: Ability to learn, Zone of Proximal Development and Scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2011, no. 2, pp. 74–83. (In Russ., abstr. in Engl.)
22. *Kravtsova E.E.* Kul'turno-istoricheskie osnovy zony blizhaishego razvitiya [Cultural and historical basis of the zone of proximal development]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]*, 2001. Vol. 22, no. 4, pp. 42–50.
23. *Kravtsova E.E.* Neklassicheskaya psikhologiya L.S. Vygotskogo [Non-classical psychology of L.S. Vygotsky]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National psychological journal]*, 2012, no. 1 (7), pp. 61–66.
24. *Kudryavtsev T.V., Sukharev A.V.* Vliyaniye kharakterologicheskikh osobennostei lichnosti na dinamiku professional'nogo samoopredeleniya [Influence of personality characteristics on the dynamics of professional self-determination]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 1985, no. 1, pp. 86–93.
25. *Kusakina S.N.* Gotovnost' k obucheniyu v vuze kak psikhologicheskii fenomen. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Readiness to study at the University as a psychological phenomenon. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2009. 22 p.
26. *Leont'ev D.A.* Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psikhologii: ot neobkhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding the personality in psychology: from the necessary to the possible]. *Voprosy psikhologii [Question of psychology]*, 2011, no. 1, pp. 3–27.
27. *Leont'ev D.A., Lebedeva A.A., Kostenko V.Yu.* Traektorii lichnostnogo razvitiya: rekonstruktsiya vzglyadov L.S. Vygotskogo [Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines]. *Voprosy obrazovaniya [Educational Studies]*. 2017, no. 2, pp. 98–112.

41. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 2014. 607 с.
42. Цукерман Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. 2006. № 4. С. 61–73.
43. Шапарь В.Б. Практическая психология: тесты, методики, диагностика. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 661 с.
44. Шнуренко Т.И. Ценностные ориентации студенческой молодежи как результат межпоколенной преемственности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 25 с.
45. Шопина Ж.П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002. 27 с.
46. Шэффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб.: Питер, 2003. 976 с.
47. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
48. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М.: Прогресс; Универс, 1994. 336 с.
49. Юнг К. О становлении личности // Конфликты детской души. М.: Канон, 1995. С. 185–208.
50. Якунин В.А. Динамика развития профессионально важных качеств личности в процессе обучения // Педагогическая психология. СПб.: издательство Михайлова; Полиус, 1998. С. 390–421.
28. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoikosti [Test of viability]. Moscow: Smysl, 2006. 63 p.
29. Livekhud B. Khod zhizni cheloveka [The course of human life] *Psikhologiya vozrastnykh krizisov* [Psychology of age crises]. Sel'chenok K.V. (ed.). Minsk: Kharvest, Moscow: AST, 2001. pp. 142–194.
30. Lichko A.E. Tipy aktsentuatsii kharaktera i psikhopatii u podrostkov [Types of character accentuation and psychopathy in adolescents]. Moscow: Aprel' Press, EKSMO-Press, 1999. 416 p.
31. Martsinkovskaya T.D., Poleva N.S. Pokoleniya epokhi tranzitivnosti: tsennosti, identichnost', obshchenie [Generations of the era of transition: values, identity, communication]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2017, no. 1 (89), pp. 24–37.
32. Maslou A. Psikhologiya zdorov'ya. Preodolenie defitsita i stremlenie k razvitiyu – dva tipa motivatsii [Psychology of health. The overcoming of scarcity and the desire to develop two types of motivation]. Publ. In Gippenreiter Yu.B., Falikman M.V. (eds.). *Psikhologiya motivatsii i emotsii* [The psychology of motivation and emotion]. Moscow: AST Astrel', 2009. pp. 517–528.
33. Meshcheryakov B.G. Logiko-semanticheskii analiz kontseptsii L.S.Vygotskogo [Logical-semantic analysis of the concept of L. S. Vygotsky]. Samara: SGPU, 1998. 61 p.
34. Morgunov E.B. Professional'naya organizatsiya kak «zona blizhaishego razvitiya» [Professional organization as «zone of proximal development»] / V kn. *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko* [Style of thinking: the problem of historical unity of scientific knowledge. On the 80th anniversary of V.P. Zinchenko]. Moscow: ROSSPEN, 2011, pp. 187–199.
35. Nartova-Bochaver S.K. Chelovek suverennyi: psikhologicheskoe issledovanie sub'ekta v ego bytii [Sovereign man: psychological study of the subject in his being]. Sain-Petersburg: Piter, 2008. 400 p.
36. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zona blizhaishego razvitiya: prostranstvenno-vremennaya model' [Zone of proximal development: space-time model]. *Voprosy psikhologii* [Question of psychology], 2005, no. 6, pp. 13–25.
37. Ovchinnikova T.N. Dialekticheskii podkhod k rassmotreniyu zony blizhaishego razvitiya [Dialectical approach to the zone of proximal development]. *Nauchnaya shkola L.S. Vygotskogo: traditsii i innovatsii*. Materialy mezhdunarodnogo simpoziuma [Scientific school of L.S. Vygotsky: traditions & innovations. The materials of international symposium]. Moscow: MGPPU, 2016. pp. 278–287.
38. Petrovskii V.A. Sub'ektnost' kak sostoyatel'nost' [Subjectness as possibility]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2015. Vol. 12, no. 3, pp. 86–130.
39. Rais F. Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescence and youth]. Sain-Petersburg: Piter, 2002. 624 p.
40. Rubtsov V.V. Kul'turno-istoricheskaya nauchnaya shkola: problemy, kotorye postavil L.S. Vygotskii [Cultural-Historical Scientific School: the Issues that L.S. Vygotsky Brought up]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 4–14. doi:10.17759/chp.2016120301 (In Russ., abstr. in Engl.).
41. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti [Theory of personality]. Sain-Petersburg: Piter, 2014. 607 p.
42. Tsukerman G.A. Vzaimodeistvie rebenka i vzroslogo, tvoryashchee zonu blizhaishego razvitiya [Child-Adult Interaction: The Creation of Zone of Proximal Development.]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2006, no. 4, pp. 61–73. (In Russ., abstr. in Engl.).

43. Shapar' V.B. Prakticheskaya psikhologiya: testy, metodiki, diagnostika [Practical psychology: tests, methods, diagnostics]. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. 661 p.

44. Shnurenko T.I. Tsennostnye orientatsii studencheskoi molodezhi kak rezul'tat mezhpokolenoii preemstvennosti. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Valuable orientations of student's youth as a result of intergenerational continuity. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Kursk, 2009. 25 p.

45. Shopina Zh.P. Psikhologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizatsii zony blizhaishego razvitiya. Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. [Psychological laws of formation and actualization of the zone of the nearest development. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2002. 27 p.

46. Sheffer D. Deti i podrostki: psikhologiya razvitiya [Children and adolescents: psychology of development]. Sain-Petersburg: Piter, 2003. 976 p.

47. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis [Identity: youth and crisis]. Moscow: Progress, 1996. 344 s.

48. Yung K. Problemy dushi nashego vremeni [Problems souls of our time]. Moscow: Progress, Univers, 1994. 336 p.

49. Yung K. O stanovlenii lichnosti [About the formation of personality]. *Konflikty detskoi dushi [The conflicts of the child's soul]*. Moscow: Kanon, 1995, pp. 185–208.

50. Yakunin V.A. Dinamika razvitiya professional'no vazhnykh kachestv lichnosti v protsesse obucheniya [Dynamics of development of professionally important qualities of the person in the learning process]. *Pedagogicheskaya psikhologiya [Educational psychology]*. Sain-Petersburg: Publ. Mikhailova, Polius, 1998, pp. 390–421.