

## Особенности саморегуляции поведения и принятия решений студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи

Елена А. Суроедова\* , Дмитрий И. Попов , Екатерина Ю. Вертий 

Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,  
Российская Федерация

\*Почта ответственного автора: [suroedova@mail.ru](mailto:suroedova@mail.ru)

### Аннотация

**Введение.** В современном образовательном пространстве, характеризующемся динамичностью, информационной насыщенностью и многозадачностью, изучение процесса трансляции смыслов, саморегуляции поведения и принятия решений студентами выходят на передний план в контексте их учебной и профессиональной успешности. Цель нашего исследования – изучение особенностей саморегуляции поведения и принятия решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач. **Методы.** В исследовании приняли участие 72 студента, из них 64 девушки, 8 юношей, средний возраст 21,1 год. В качестве методов исследования использовался естественный эксперимент, анкетирование и опрос. Методики исследования: Анкета «Стратегии смыслопередачи» (Суроедова, 2011); Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой (Моросанова, 2004); Мельбурнский опросник принятия решений (Корнилова, 2013). **Результаты.** Нами выделены стили смыслопередачи: нейтральный, эмоциональный, декларативный, философский. В ходе исследования установлено, что существуют значимые различия в самоорганизации деятельности и стилях принятия решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи. Студенты с активной стратегией смыслопередачи отличаются развитыми навыками постановки цели, планирования и контроля процесса деятельности, они склонны собирать информацию из разных источников и рассматривают альтернативные способы решения задач, выбирая наиболее эффективные. Респонденты с эмоциональным стилем смыслопередачи отличаются высоким уровнем развития

целеполагания и программирования деятельности, оценивания промежуточных и конечного результата решения задач, проявляют гибкость в выборе способов и путей разрешения проблемной ситуации. **Обсуждение результатов.** Результаты нашего исследования могут способствовать разработке психолого-педагогических технологий, направленных на повышение эффективности обучения и усвоения профессиональных знаний с учетом способностей студентов к смысловому передаче.

### Ключевые слова

смысловая передача, стили смысловой передачи, трансляция смыслов, саморегуляция поведения, принятие решений, учебно-профессиональные задачи

### Для цитирования

Суроедова, Е. А., Попов, Д.И., Вертий, Е. Ю. (2024). Особенности саморегуляции поведения и принятия решений студентов с разными стилями и стратегиями смысловой передачи. *Российский психологический журнал*, 21(4), 79–96. <https://doi.org/10.21702/rpj.2024.4.5>

---

## Введение

Коммуникация и общение являются обязательными условиями взаимодействия людей. В процессе общения люди получают информацию и знания, выражают свои мысли и идеи, понимают внутренние переживания и потребности других людей (Mifsud, 2019; Якупов, 2016). Посредством коммуникации, общения и смысловой передачи в совместной деятельности людей происходит обсуждение различных вариантов решения проблемы, анализируются преимущества и недостатки стратегий решения задачи, отбираются наиболее подходящие пути и способы достижения результатов совместной деятельности (Poole, 2008; Орлов, 2018; Суроедова, 2022; Суроедова, Ломова, 2018; Шутенко, 2011).

### *Смысловая передача в образовательном процессе*

Высшее профессиональное образование нацелено не только на передачу фундаментальных знаний студенту, но и на формирование практических умений и навыков, компетенций, востребованных в учебной и профессиональной деятельности. Как показывают зарубежные исследования, выпускники университетов испытывают неуверенность в уровне своей профессиональной квалификации (Jones et al., 2017; Mohammed et al., 2021). Для того чтобы повысить уровень развитости профессиональных компетенций и уверенности в способностях у обучающихся в образовательном процессе зачастую используются интерактивные методы обучения, «погружающие» студентов в различные профессиональные ситуации, с которыми

они могут в будущем столкнуться (Moeller et al., 2012; Коротаева, Андрюнина, 2021; Кудakov и др., 2021; Попей-Оол, Шишов, 2021; Morosanova, Bondarenko, Fomina, 2022), в том числе рефлексивные технологии (Прохорова, Белова, 2009) и технологии смыслового диалога (Шарапа, Агасян, 2019). На практических занятиях, при обсуждении нестандартных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, студентам необходимо проявить самоорганизацию и саморегуляцию своего поведения, навыки принятия решений. В ходе обсуждения проблемной ситуации в студенческих группах происходит «формирование общего отношения участников к действительности и в то же время порождение этой действительности» (Белоусова, 2004, с. 26), что, в свою очередь, приводит к становлению «общей психологической ситуации как части совмещённых участков образа мира и жизненного мира участников» (Белоусова, 2004, с. 23). При совместном решении учебно-профессиональных задач у участников образовательного процесса возникает потребность поделиться «открытыми» смыслами и психологическими качествами изучаемого объекта или ситуации (Polas, 2023; Белоусова, Пищик, 2011). В этот момент можно наблюдать процесс смыслопередачи как системообразующего механизма становления общих системных новообразований (индивидуальных и групповых) в процессе совместной мыслительной деятельности. Проненко Е. А., Буняева М. В. указывают, что смыслопередача играет важную роль в процессе решения задач и принятия решений. Смыслопередача относится к передаче и пониманию смысла информации, идей и целей между людьми (Проненко, Буняева, 2019). Смыслопередача помогает студентам увидеть связь между учебной теорией и ее практическим применением, способствует более глубокому пониманию и усвоению материала, развитию навыков критического мышления, гибкости и способности работать в команде (Макнунах et al., 2021).

Трансляция смыслов между участниками совместной деятельности возможна вербальными и невербальными (эмоциональными) средствами (Белоусова, 2004). Такие качества речевой деятельности, как аргументированность, логичность и связность изложения своих мыслей, гипотез, простота и ясность высказываний играют ведущую роль в трансляции смыслов (Гридина, 2018; Серова, 2021; Степыкин, 2021; Суроедова, 2011). Но важным аспектом смыслопередачи является понимание не только вербального содержания, но и адекватная интерпретация эмоциональной составляющей речевого высказывания, «чтение» невербальных проявлений. Невербальная коммуникация является средством самовыражения студента, его способностью отражать эмоции и чувства, выражать личный смысл (Abakimova, Godunov & Grishina, 2021). Стоит заметить, что эмоциональные переживания сопровождают процесс решения задач и принятия решений, они оказывают влияние на эти процессы и их результат (Belousova, 2020). Умение передавать и понимать эмоциональную информацию позволяет учитывать и обрабатывать эмоциональные оценки в принятии решений (Суроедова, Белоусова, 2022).

## ***Роль смыслопередачи в саморегуляции деятельности и принятии решений***

Исследование роли смыслопередачи в саморегуляции деятельности и принятии решений в процессе совместного решения учебно-профессиональных задач становится все более востребованной проблемой в психологии и педагогике. В процессе совместного решения задач студенты сталкиваются с различными учебно-профессиональными проблемами и неопределенностью, и тогда интегральным регулятором жизнедеятельности становится система личностных смыслов (Abakimova, Godunov & Grishina, 2021). Через обмен смыслами и понимание целей и значений задачи студенты могут самостоятельно управлять своей учебной деятельностью, планировать, контролировать и оценивать свои действия (Moeller et al., 2012). Смыслопередача в совмещенной психологической ситуации позволяет студентам лучше понять, что нужно предпринять и какой путь решения задачи выбрать, уяснить, какие смыслы и ценности заложены в задаче, что, в свою очередь, оказывает стимулирующее воздействие на формирование внутренней мотивации и эффективность учебной деятельности. Как показывают исследования, у субъектов при решении профессиональных задач формируются индивидуальные способы трансляции смыслов вербальными и невербальными средствами общения – стратегии смыслопередачи (Суроедова, 2011).

### ***Стили смыслопередачи***

В процессе принятия решений студентами в совместном решении задач происходит формирование «группового стиля мышления» (Belousova, 2020), в становлении которого смыслопередача играет ведущую роль. Коммуникация и общение между субъектами образования позволяют представить и обсудить различные варианты решения, анализировать и оценивать их достоинства и недостатки (Абакумова, Кагермазова, 2008). Через передачу и понимание смысла идей, мнений и способов решения задачи студенты могут совместно принимать обоснованные решения, учитывая различные точки зрения и опыт каждого участника. Субъекты в совместном взаимодействии демонстрируют различные стили смыслопередачи. Под стилями смыслопередачи мы понимаем индивидуальную форму трансляции смыслов в субъект-субъектом взаимодействии в различных ситуациях: учебной и профессиональной деятельности, обучении и воспитании, в способах совместного принятия и осуществления решений, в разрешении межличностных и деловых противоречий.

Исследование процесса смыслопередачи в совместном решении задач является актуальной проблемой, поскольку позволяет выявить скрытые феномены мыслительных процессов субъектов совместной деятельности и выявить наиболее эффективные способы и стратегии взаимодействия (Belousova & Belousova, 2020). Не менее важной является проблема изучения личностных особенностей субъектов

совместной деятельности с разными стилями и стратегиями смыслопередачи. Навык эффективной смыслопередачи помогает студентам быть успешными в коллективных проектах, переговорах и командной работе при решении профессиональных задач.

Таким образом, исследование роли смыслопередачи в саморегуляции деятельности и принятии решений в процессе совместного решения учебно-профессиональных задач имеет важное значение для современного образования. Оно способствует развитию ключевых навыков и компетенций, необходимых студентам для успешной работы в будущем, и обеспечивает эффективность и качество обучения.

### ***Цель и гипотеза исследования***

**Цель исследования** – изучение особенностей саморегуляции поведения и принятия решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач.

**Объект исследования** – студенты с разными стилями и стратегиями смыслопередачи, **предмет** – особенности саморегуляции поведения и принятия решений студентами с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач.

**Гипотезой** выступило предположение, что существуют различия в саморегуляции поведения и принятии решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач.

### **Методы**

#### ***Выборка***

В исследовании приняли участие студенты бакалавриата и магистратуры ДГТУ, обучающиеся по направлению «Психология». Всего в исследовании приняло участие 72 респондента в возрасте 20–25 лет, среди них девушек – 64, юношей – 8.

#### ***Естественный эксперимент***

В данном исследовании использовались результаты эксперимента с использованием видеосъемки процесса решения учебно-профессиональных задач (кейсов) студентами для выявления стилей смыслопередачи. Студентам предъявлялась проблемная педагогическая ситуация. Главным героем кейса выступал ученик 2 класса (мальчик 7 лет), который демонстрировал агрессивное и отклоняющееся поведение в отношении учителей и учащихся, а также у него были сложности в письме. В ходе решения учебно-профессиональной задачи студентам необходимо было выявить причины поведения ребенка и предложить способы коррекции и профилактики отклоняющегося поведения школьника.

Стили смыслопередачи исследуемых определялись экспертами по следующим критериям:

- чувствительность / нечувствительность к оценкам, оценивание гипотез;
- рекурсивные действия, возврат к ранее обсуждаемым идеям и гипотезам;
- чувствительность / нечувствительность к противоречиям;
- противоречивость / непротиворечивость высказываний / логичность;
- сложность / простота высказываний;
- оперирование научными понятиями,
- обращение к психологическим теориям;
- критичность;
- склонность делать обобщения, выводы;
- управление процессом обсуждения;
- частота выдвижения гипотез, идей.

В ходе контент-анализа и частотного анализа, у нас выявились следующие стили смыслопередачи: эмоциональный, декларативный, философский, нейтральный.

### ***Методики***

- Анкета «Стратегии смыслопередачи» (Суроедова, 2011). Данная методика позволяет установить вербальную и невербальную активность респондентов, а также стратегии смыслопередачи: пассивная, уравновешенная, активная, эмоционально-доминирующая и когнитивно-доминирующая стратегии.
- Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова, 2004).
- Мельбурнский опросник принятия решений (сокр. МОПР, англ. Melbourne decision making questionnaire, сокр. MDMQ) (Корнилова, 2013).

### ***Обработка результатов***

Методы математической статистики: частотный анализ, описательная статистика, метод попарных сравнений U-критерий Манна-Уитни. Математический анализ производился с помощью IBM SPSS Statistics 20.

## **Результаты**

### ***Стили и стратегии смыслопередачи***

В ходе исследования нами были установлены стили и стратегии смыслопередачи у студентов в процессе группового решения учебно-профессиональных задач. В ходе эксперимента были выявлены четыре стили смыслопередачи, на основании которых мы выделили 4 группы:

- 1 группа (n = 17) – студенты с нейтральным стилем смыслопередачи;
- 2 группа (n = 12) – студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи;
- 3 группа (n = 19) – студенты с декларативным стилем смыслопередачи;
- 4 группа (n = 24) – студенты с философским стилем смыслопередачи.

Респонденты с эмоциональным стилем характеризуются чувствительностью к оценкам, эмоциональным оцениванием гипотез, ситуации, объекта обсуждения; рекурсивными действиями, частым возвращением к ранее обсуждаемым идеям и гипотезам; чувствительностью к противоречиям.

Студенты с декларативным стилем берут на себя роль управления процессом обсуждения (зачастую авторитарное управление); высокой частотой выдвижения гипотез, идей; проявляют склонность делать обобщения, выводы.

Для студентов с философским стилем смыслопередачи характерна сложность высказываний; критичность; оперирование научными понятиями, обращение к психологическим теориям.

Нейтральный стиль смыслопередачи характеризуется наличием всех показателей, но их выраженность значительно слабее, чем в других стилях.

На основании опроса студентов для выявления стратегий смыслопередачи нами было установлено, что в выборке представлены 5 стратегий смыслопередачи, результаты опроса позволили распределить исследуемых на следующие группы:

- 5 группа (n = 3) – студенты с пассивной стратегией смыслопередачи;
- 6 группа (n = 10) – студенты с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи;
- 7 группа (n = 14) – студенты с эмоционально-доминирующей стратегией смыслопередачи;
- 8 группа (n = 27) – студенты с уравновешенной стратегией смыслопередачи;
- 9 группа (n = 18) – студенты с активной стратегией смыслопередачи.

### ***Особенности саморегуляции поведения у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач***

Проведенный сравнительный анализ результатов исследования саморегуляции поведения между группами студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи позволил выявить значимые различия. Результаты исследования особенностей саморегуляции поведения между группами испытуемых представлены в таблицах 1 и 2.

Студенты с ведущим эмоциональным стилем смыслопередачи отличаются от студентов с нейтральным и декларативным стилями смыслопередачи большей выраженностью проявления оценивания результатов в процессе решения задач.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Выявлены различия по шкале «Моделирование» у студентов с эмоциональным стилем смыслопередачи и студентами с декларативным и философским стилем. Студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи отличаются от студентов с философским стилем большей выраженностью показателей по шкале «Моделирование» (табл. 2).

**Таблица 1**

*Особенности саморегуляции поведения у студентов с разными стилями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач*

Группы	Программирование		Моделирование		Оценивание результатов	
	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$
1–2					56,0 / ,050	1 / 6,3 / 1,62 2 / 7,1 / 1,52
2–3			70,0 / ,046	2 / 6,3 / 1,43 3 / 5,1 / 1,55	48,0 / 004	2 / 7,1 / 1,52 3 / 5,5 / 2,21
2–4	84,0 / ,037	2 / 7,1 / 1,62 4 / 5,9 / 1,41	74,0 / ,017	2 / 6,3 / 1,43 4 / 4,83 / 1,81		

**Примечание.** 1 группа – студенты с нейтральным стилем смыслопередачи; 2 группа – студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи; 3 группа – студенты с декларативным стилем смыслопередачи; 4 группа – студенты с философским стилем смыслопередачи.

**Таблица 2**

*Особенности саморегуляции поведения у студентов с разными стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач*

Группы	Планирование		Программирование		Моделирование		Общий уровень	
	U/p	Группа / $\bar{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\bar{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\bar{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\bar{x}$ / $\sigma$
5-6	0,0 / ,030	5 / 3,1 / 0,1 6 / 6.4 / 1,95						
5-7	0,0 / ,026	5 / 3,1 / 0,1 7 / 6,5 / 1,22	2,0 / ,047	5 / 6,4 / 0,4 7 / 6,71 / 1,20			0,0 / ,024	5 / 22,8 / 1,1 7 / 31,5 / 5,43
5-8	0,0 / ,018	5 / 3,1 / 0,1 8 / 6,5 / 1,75						
5-9							0,0 / ,019	5 / 22,8 / 1,1 9 / 33,5 / 6,09

Группы	Планирование		Программирование		Моделирование		Общий уровень	
	U/p	Группа / $\tilde{x} / \sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x} / \sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x} / \sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x} / \sigma$
7–9					70,0 /03	7 / 5,0 / 1,66		
						9 / 6,4 /1,61		
8–9					138,0 /009	8 / 4,7 /1,93		
						9 / 6,4 /1,61		

**Примечание.** 5 группа – студенты с пассивной стратегией смыслопередачи; 6 группа – студенты с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи; 7 группа – студенты с эмоционально-доминирующей стратегией смыслопередачи; 8 группа – студенты с уравновешенной стратегией смыслопередачи; 9 группа – студенты с активной стратегией смыслопередачи.

Результаты математической статистики позволили выявить значимые различия в саморегуляции поведения в процессе обсуждения проблемной педагогической ситуации между группами студентов с разными стратегиями смыслопередачи. Студенты с пассивной стратегией смыслопередачи отличаются от студентов с другими стратегиями смыслопередачи меньшей выраженностью показателей по следующим шкалам методики: «Планирование», «Программирование» и «Общий уровень саморегуляции». Студенты с активной стратегией смыслопередачи отличаются от студентов с эмоционально-доминирующей и уравновешенной стратегией большей выраженностью показателей по шкале «Моделирование».

### **Особенности принятия решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач**

Результаты математического анализа показали наличие значимых различий в особенностях саморегуляции поведения и стилей принятия решений у студентов с разными стилями и стратегиями смыслопередачи (табл. 3, 4).

**Таблица 3**

*Особенности принятия решений у студентов с разными стилями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач*

Группы	Прокрастинация		Сверхбдительность		Избегание	
	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\tilde{x}$ / $\sigma$
1-2	56,00 / ,050	1 / 10,3 / 2,36 2 / 9,3 / 1,96				
1-4			118,0 / ,038	1 / 11,1 / 2,15 4 / 9,4 / 2,41		
2-3					70,0 / ,046	2 / 9,8 / 2,03 3 / 11,5 / 2,11

**Примечание:** 1 группа – студенты с нейтральным стилем смыслопередачи; 2 группа – студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи; 3 группа – студенты с декларативным стилем смыслопередачи; 4 группа – студенты с философским стилем смыслопередачи.

Результаты математической статистики позволили установить: студенты с нейтральным стилем смыслопередачи отличаются от студентов с эмоциональным стилем большей выраженностью данных по шкале «Прокрастинация»; различия по шкале «Сверхбдительность» выявлены между группами студентов с нейтральной и философской стратегиями смыслопередачи; по шкале «Избегание» выявлены различия между группами студентов с декларативным и эмоциональным стилем общения.

**Таблица 4**

*Особенности принятия решений у студентов с разными стратегиями смыслопередачи в процессе решения учебно-профессиональных задач*

Группы	Бдительность		Прокрастинация	
	U/p	Группа / $\bar{X}$ / $\sigma$	U/p	Группа / $\bar{X}$ / $\sigma$
5–6	0,00 / ,03	5 / 11,0 / 1,00		
		6 / 14,2 / 1,81		
5–7	0,00 / ,021	5 / 11,0 / 1,00		
		7 / 14,8 / 2,17		
5–8	0,00 / ,018	5 / 11,0 / 1,00		
		8 / 15,4 / 1,87		
5–9	0,00 / ,019	5 / 11,0 / 1,00		
		9 / 16,6 / 1,28		
6–7			32,0 / ,024	6 / 9,4 / 1,95 7 / 11,0 / 2,35
		6 / 14,2 / 1,81		
6–9	26,0 / ,002	9 / 16,6 / 1,28		
7–8			102,0 / ,011	7 / 11,0 / 2,35 8 / 9,5 / 1,84
		7 / 14,8 / 2,17		
7–9	66,0 / ,002	9 / 16,6 / 1,28	74,0 / ,046	7 / 11,0 / 2,35 9 / 9,5 / 2,38
8–9	152,0 / ,021	8 / 15,4 / 1,87		
		9 / 16,6 / 1,28		

**Примечание.** 5 группа – студенты с пассивной стратегией смыслопередачи; 6 группа – студенты с когнитивно-доминирующей стратегией смыслопередачи; 7 группа – студенты с эмоционально-доминирующей стратегией смыслопередачи; 8 группа – студенты с уравновешенной стратегией смыслопередачи; 9 группа – студенты с активной стратегией смыслопередачи.

Исследование выявило различия в стилях принятия решений среди групп студентов, использующих разные стратегии смыслопередачи. Установлено, что студенты, проявляющие пассивную стратегию смыслопередачи, демонстрируют меньшую склонность к использованию стиля принятия решений «Бдительность» по сравнению с другими группами участников исследования. Студенты с эмоционально-доминирующей стратегией отличаются от групп студентов

с когнитивно-доминирующей, уравновешенной и активной стратегиями смыслопередачи более высокими показателями прокрастинации. Студенты, использующие активную стратегию смыслопередачи, характеризуются более выраженной склонностью к «Бдительности» в рамках принятия решений по сравнению с представителями других групп.

## Обсуждение результатов

У студентов с эмоциональным стилем смыслопередачи в большей степени, чем у других групп исследуемых, сформированы потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, разрабатываемые ими программы действий отличаются детализированностью и развернутостью. У большинства респондентов с эмоциональным стилем смыслопередачи программы разрабатываются самостоятельно и гибко изменяются в новых обстоятельствах и характеризуются большей устойчивостью в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям респондентами производится коррекция программы действий до получения приемлемого результата. Кроме того, данной группой студентов в большей степени присуща способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. Студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи характеризуются развитой и адекватной самооценкой, сформированной и устойчивой системой субъективных критериев оценки результатов решения проблемных ситуаций и задач. Эта группа студентов способна адекватно оценивать факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, а также причины, приведшие к нему, они гибко адаптируются к изменению условий.

В принятии решений студенты с нейтральным стилем смыслопередачи отличаются от респондентов с эмоциональным стилем сознательным откладыванием намеченных дел, несмотря на то что это повлечет за собой определенные проблемы и осложнения. Кроме того, у респондентов с нейтральным стилем смыслопередачи копинг «Сверхбдительность» значительно более выражен, чем у других, и выступает как фактор принятия решений, который не включает интеллектуальное ориентирование поиска выхода из дилеммы. Сверхбдительность обеспечивает импульсивное принятие решения, что обещает возможность избегания проблемы, а в экстремальных ситуациях реализуется как «паника» в выборе между альтернативами.

Результаты исследования Simonton et al. (2023) показали, что эмоции вызывают более сильные взаимосвязи с самоофективностью, а в исследованиях Schweder et al. (2020) показано, что цели обучения и решения задач связаны с положительными эмоциями и самоофективностью у девочек и мальчиков подросткового возраста. О взаимосвязи эмоций достижения и осознанности в процессе деятельности, опосредованные саморегуляцией говорят исследования Howell et al. (2011). Исследования Seo et al. (2007) позволили обнаружить, что люди, которые испытывали

более интенсивные чувства, достигали более высоких результатов в принятии решений. Более того, люди, которые были более способны идентифицировать и различать свои текущие чувства, достигали более высоких результатов в принятии решений благодаря своей повышенной способности контролировать возможные предубеждения, вызванные этими чувствами. Эти данные косвенно подтверждают результаты нашего исследования о том, что люди с эмоциональным стилем смыслопередачи более эффективны в принятии решений.

Для студентов с декларативным стилем присущ в большей степени копинг «Избегание», который не требует при принятии решений решительных действий, значительного напряжения и ответственности за действия и их последствия, а наоборот – отдаляет от конфликтной ситуации и дает возможность отложить решение проблемы.

Студенты с низким уровнем вербальной и невербальной активности (пассивная стратегия смыслопередачи) отличаются сниженной потребностью в планировании деятельности, их цели подвержены частой смене и выдвигаются ситуативно, обычно несамостоятельно и редко бывают достигнуты. Кроме того, им свойственны неумение и нежелание продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок. Можно сказать, что у испытуемых с пассивной стратегией смыслопередачи потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных личностных особенностей для достижения поставленной цели.

Студенты с активной стратегией смыслопередачи отличаются развитой способностью выделять наиболее эффективные способы и стратегии решения задач для достижения целей. Они отличаются способностью к целеполаганию и постановке задач с учетом настоящей ситуации и перспективой на будущее, контролируют процесс решения задачи и достижения целей в соответствии с планом действий. Полученные данные подтверждаются результатами исследования Jeitziner et al. (2024), где показано, что невербальное поведение выступает в качестве фасилитатора для использования студентами регулятивных стратегий поведения планирования и мониторинга при решении задач в онлайн-обучении и имеет связи с высокими когнитивными оценками качества совместного группового взаимодействия. Авторы также замечают, что в случаях совместного регулирования и контроля процесса решения задач существует большая потребность в вербальном обсуждении, чем в невербальной коммуникации.

Студенты с активной стратегией смыслопередачи отличаются от студентов других групп более частым использованием продуктивного копинга «Бдительность», что проявляется при принятии решения именно в контексте проявляемой

рациональности как готовности к обдумыванию целей и альтернатив решений, нацеленности на сбор информации и максимального охвата поля альтернатив. Менее всего данный копинг проявляется у студентов с пассивной стратегией смыслопередачи. Откладывание принятия решений, поиска способов выхода из трудных ситуаций, выполнения учебных заданий чаще всего проявляется у студентов с эмоционально-доминирующей стратегией смыслопередачи. В исследованиях Polas et al. (2023) доказывалась значимость эффективной коммуникации для принятия решений сотрудниками предприятий. Эти результаты согласуются с нашими данными: студенты с активной стратегией смыслопередачи, а именно она считается эффективной (Суроедова, 2011), чаще проявляют способность к принятию наиболее эффективных решений в совместной мыслительной деятельности.

### **Заключение**

В процессе решения учебно-профессиональных задач можно выделить четыре стиля смыслопередачи. Для эмоционального стиля характерна оценивание и чувствительность к оценкам других, возвращение к ранее обсуждаемым идеям и гипотезам, чувствительностью к противоречиям. Декларативный стиль используется лидерами, которые берут на себя роль управления процессом обсуждения, инициируют выдвижение гипотез и идей, систематизируют и обобщают полученные результаты решений задач. Философский стиль отличается сложностью, неясностью и витиеватостью высказываний, оперированием научными понятиями; критичностью по отношению к гипотезам, задачам и целям. Нейтральный стиль смыслопередачи характеризуется наличием всех показателей, но их выраженность значительно слабее, чем в других стилях.

Наиболее эффективными в саморегуляции деятельности при решении задач являются студенты с эмоциональным стилем смыслопередачи. Они отличаются сформированной потребностью к достижению цели, способностью разрабатывать программу действий с учетом различных факторов, гибко корректировать их в новых обстоятельствах, проявляют устойчивость в ситуациях помех; проявляют умения адекватно оценивать факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, а также причины, приведшие к нему.

В принятии решений и саморегуляции деятельности при решении учебно-профессиональных задач наиболее эффективными являются студенты с активной стратегией смыслопередачи. Они отличаются способностью к постановке целей и планированием хода достижения цели, учитывая различные условия и факторы. В процессе решения задач они склонны рассматривать различные альтернативы с учетом собранной информации.

### **Литература**

- Абакумова, И. В., Кагермазова, Л. Ц. (2008). Технологии направленной трансляции смыслов в обучении. *Российский психологический журнал*, 5(4), 56–64. <https://doi.org/10.21702/rpj.2008.4.5>

- Белоусова, А. К. (2004). Смыслопередача и её роль в образовании совмещённой психологической системы. *Сибирский психологический журнал*, 20, 22–27.
- Белоусова, А. К., Пищик, В. И. (2011). *Стиль мышления*. Южный федеральный университет.
- Гридина, Т. А. (2018). «Через язык открывается дитяти сознание...»: соотношение вербального и предметного кодов в детской картине мира. *Филологический класс*, 52(2), 64–69. <https://doi.org/10.26710/fk18-02-11>
- Корнилова, Т. В. (2013). Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. *Психологические исследования*, 6(31). <https://doi.org/10.54359/ps.v6i31.671>
- Кортаева, Е. В., Андрионина, А. С. (2021). Интерактивное обучение: аспекты теории, методики, практики. *Педагогическое образование в России*, (4), 26–33. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_04\\_03](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_03)
- Кудаков, О. Р., Данилов, В. А., Матушанский, Г. У. (2021). Структура командной компетенции. *Казанский педагогический журнал*, 145(2), 81–88.
- Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с. (Психологический инструментарий).
- Орлов, А. И. (2018). *Методы принятия управленческих решений*. Общество с ограниченной ответственностью «Издательство "КноРус"».
- Попей-Оол, С. К. & Шишов, С. Е. (2021). Организация учебных взаимодействий на основе диалога в цифровой среде. *Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии*, 10(2), 3–11. <https://doi.org/10.12737/2306-1731-2021-10-2-3-11>
- Проненко, Е. А., Буняева, М. В. (2019). Особенности смысловых процессов и явлений в командном взаимодействии. *Российский психологический журнал*, 16(1), 32–51. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.1.2>
- Прохорова, В. А., Белова, Е. В. (2009). Рефлексивные технологии: перспективы использования в обучении студентов. *Северо-кавказский психологический вестник*, 7(3), 11–16. EDN RCQGBH
- Серова, Т. С. (2021). Обучение и научение осмысленному спонтанному монологическому высказыванию в свете психолингвистической концепции связи речи, языка и мышления. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*, 3, 73–90. <https://doi.org/10.15593/2224-9389/2021.3.7>
- Степыкин, Н. И. (2021). *Речевое действие как психолингвистический механизм порождения и актуализации смысла (диссертация доктора наук)*. Московский государственный лингвистический университет.
- Суроедова, Е. А. (2022). Познавательные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи. *Мир науки. Педагогика и психология*, 10(3).
- Суроедова, Е. А., Ломова, Н. В. (2018). Стилиевые особенности мышления педагога в процессе смыслопередачи. *Мир науки, культуры, образования*, 69(2), 433–436.
- Суроедова, Е. А., Белоусова, М. А. (2022). Особенности смыслопередачи и эмоционального интеллекта педагогов ДОУ в общении с родителями посредством чатов мессенджеров. *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*, 11(4-1), 80–92. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.50.84.008>
- Суроедова, Е. А. (2011). *Роль вербальных и невербальных средств смыслопередачи в процессе решения студентами профессиональных задач (кандидатская диссертация)*. Южный федеральный университет.
- Шутенко, А. И. (2011). Развитие образовательных коммуникаций в современном вузе. *Высшее образование в России*, (7), 80–86.

- Шарапа, И.А., Агасиян, А.А. (2019). Смысловой диалог как технология инициации межличностных смыслов в учебном процессе ВУЗа. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*, 2(2), 95–105.
- Якупов, П. В. (2016). Коммуникация: определение понятия, виды коммуникации и ее барьеры. *Вестник университета*, (10), 261–266.
- Abakumova, I., Mironenkova, N., & Pronenko E. (2022). Non-verbal Communication in Meanings Transmission. Conference "INTERAGROMASH 2021". Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry, 2, Rostov-on-Don: Springer, 553–562. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_52)
- Abakumova, I. V., Godunov, M. V., & Grishina, A. V. (2021). Self-transcendence in the preadaptive strategy of sense-making. *The World of Academia: Culture, Education*, (2), 105–109. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2021-2-105-109>
- Belousova, A. (2020). Functions of participants in the collaborative solution of thinking problems. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, (8), Special issue of Current Research and Trends in Cognitive Sciences, 29–36. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-29-36>
- Belousova, A., & Belousova, E. (2020). Gnostic emotions of students in solving of thinking tasks. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(2), 27–34. <https://doi.org/10.5937/IJCRSEE2002027B>
- Howell, A.J., Buro, K. (2011) Relations Among Mindfulness, Achievement-Related Self-Regulation, and Achievement Emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1007–1022. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9241-7>
- Jeitziner LT, Paneth L, Rack O and Zahn C (2024) Beyond words: investigating non-verbal indicators of collaborative engagement in a virtual synchronous CSCL environment. *Front. Psychol.* 15:1347073. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1347073
- Jones, M., Baldi, C., Phillips, C., & Waikar, A. (2017). The hard truth about soft skills: what recruiters look for in business graduates. *College Student Journal*, 50, 422–428.
- Maknuunah, L., Kuswandi, D. & Soepriyanto Ye. (2021). Project-Based Learning Integrated with Design Thinking Approach to Improve Students' Critical Thinking Skill. ICITE. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211210.025>
- Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. (2022). Conscious Self-regulation, Motivational Factors, and Personality Traits as Predictors of Students' Academic Performance: A Linear Empirical Model. *Psychology in Russia: State of the Art*, 15(4), 170–187. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Mifsud, M. L. (2019). To the humanities: what does communication studies give? *Review of Communication*, 19(2), 77–93. <https://doi.org/10.1080/15358593.2019.1599411>
- Mohammed, Z., Kumar, S., & Padakannaya, P. (2021). Well-being and career decision-making difficulties among master's students: a simultaneous multi-equation modeling. *Cogent Psychology*, 8, 1996700. <https://doi.org/10.1080/23311908.2021.1996700>
- Moeller, A., Theiler, J. M. & Goal Ch. W. (2012). Setting and Student Achievement: A Longitudinal Study. *Modern Language Journal*, 96(2), 153–169. <https://doi.org/10.2307/41684067>
- Polas, M. R. H. (2023). Empowering workers' involvement: Unveiling the dynamics of communication, recognition, productivity, and decision-making in the RMG sector. *Journal of Sustainable Tourism and Entrepreneurship*. <https://doi.org/10.35912/joste.v3i3.1511>
- Poole, M., & Ahmed, I. (2008). Decision making process in organizations. *Journal of Communication Studies*. <https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecd007.pub2>
- Seo, M.-G. & Barrett L. F. Being Emotional During Decision Making—Good or Bad? an Empirical Investigation. *Academy of Management Journal*, 50(4). <https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279217>

- Schweder, S., Raufelder, D., & Wulff, T. (2020). Adolescents' goals, self-efficacy, and positive emotions – how important is the learning context? *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1791771>
- Simonton, K. L., Dasinger, T., & Garn, A. C. (2023). Comparative Analysis Between Physical Activity Affect and Discrete Emotions in College Students. *International Journal of Physical Activity and Health*, 2(3). <https://doi.org/10.18122/ijpah.020301.boisestate>

Поступила в редакцию: 14.05.2024

Поступила после рецензирования: 12.09.2024

Принята к публикации: 21.09.2024

### Заявленный вклад авторов

**Елена Александровна Суроедова** – концепция и дизайн исследования, анализ литературы по теме исследования, подготовка разделов «Введение» и «Обсуждение результатов».

**Дмитрий Игоревич Попов** – подбор диагностических методик, сбор данных, участие в обработке данных, математический и статистический анализ данных, участие в подготовке итогового текста статьи.

**Екатерина Юрьевна Вертий** – участие в сборе данных и анализе результатов, подготовка и оформление текста статьи, написание аннотации и заключения.

### Информация об авторах

**Елена Александровна Суроедова** – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология образования и организационная психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; WoS Researcher ID: [V-9677-2017](https://orcid.org/0000-0001-9784-0142), Scopus ID: [57193068821](https://orcid.org/0000-0001-9784-0142), РИНЦ Author ID: 758849, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9784-0142>; e-mail: [suroedova@mail.ru](mailto:suroedova@mail.ru)

**Дмитрий Игоревич Попов** – ассистент кафедры «Психология образования и организационная психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; РИНЦ Author ID: 758812, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1471-6240>; e-mail: [sr7a4@yandex.ru](mailto:sr7a4@yandex.ru)

**Екатерина Юрьевна Вертий** – аспирант кафедры «Психология образования и организационная психология», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (ФГБОУ ВО ДГТУ), г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация; ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-9467-3902>; e-mail: [verty.ekaterina@yandex.ru](mailto:verty.ekaterina@yandex.ru)

### Информация о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.