

УДК 374.7

DOI: 10.34670/AR.2025.13.24.015

## **Механизмы влияния междисциплинарных проектных команд на развитие рефлексивной самоэффективности и обучающей самоактуализации у взрослых обучающихся**

**Петрова Марина Геннадьевна**

Старший преподаватель, кафедра общей психологии,  
Московская международная академия,  
129110, Российская Федерация, Москва, ул. Большая Переяславская, 46/2;  
e-mail: Il\_grant@mail.ru

### **Аннотация**

Проведенное исследование механизмов влияния междисциплинарных проектных команд на развитие рефлексивной самоэффективности и обучающей самоактуализации позволяет заключить, что данная форма организации образовательного процесса обладает уникальным онтологическим потенциалом, выходящим далеко за пределы прагматических задач профессиональной переподготовки. Междисциплинарная команда не просто суммирует компетенции участников, но создает качественно иную среду бытования знания, где неопределенность, смысловая полифония и необходимость постоянного перевода с одного профессионального языка на другой становятся главными движущими силами развития взрослого субъекта. В этом контексте рефлексивная самоэффективность трансформируется из веры в свои навыки в веру в свою способность к диалогу и синтезу, к навигации в сложном, неоднородном семантическом пространстве. Обучающая самоактуализация, в свою очередь, перестает быть солипсистским проектом самосовершенствования и обретает черты коллективного сотворчества, где реализация личностного потенциала невозможна без включенности в бытие Другого. Таким образом, мы приходим к выводу, что ключевым условием для запуска процессов глубинной личностной трансформации в обучении взрослых является не комфортная передача готового знания, а создание ситуаций «продуктивного диссонанса», которые естественным образом возникают в точках пересечения дисциплинарных границ. Именно напряжение, возникающее при столкновении различных картин мира, заставляет обучающегося активизировать высшие уровни рефлексии, пересматривать основания собственной идентичности и выходить на новый уровень профессионального и экзистенциального самоопределения. Проектная команда в данном случае выступает как модель современного общества, требующего от человека способности быть гибким, открытым и готовым к непрерывному пересозданию себя. Философско-социологический анализ подтверждает, что гуманитаризация образования взрослых, понимаемая как внедрение практик смыслопорождения и диалога в структуру даже сугубо технических проектов, является не опциональным дополнением, а фундаментальным условием формирования специалиста нового типа, способного не только функционировать в заданных рамках, но и расширять горизонты возможного.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Петрова М.Г. Механизмы влияния междисциплинарных проектных команд на развитие рефлексивной самоэффективности и обучающей самоактуализации у взрослых обучающихся // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2025. Т. 14. № 11А. С. 151-161. DOI: 10.34670/AR.2025.13.24.015

**Ключевые слова**

Междисциплинарные проектные команды, рефлексивная самоэффективность, обучающая самоактуализация, образование взрослых, продуктивный диссонанс, методология исследования, государственная политика.

**Введение**

Современная образовательная парадигма, функционирующая в условиях глобальной неопределенности и текучести социальных структур, претерпевает фундаментальные онтологические изменения, которые затрагивают не столько содержательную часть транслируемого знания, сколько саму архитектуру становления субъектности взрослого обучающегося. В этом контексте проблема развития рефлексивной самоэффективности и обучающей самоактуализации выходит за рамки узко педагогического дискурса и приобретает отчетливое философско-социологическое звучание, требуя глубокого переосмысления механизмов, посредством которых индивид конструирует свою профессиональную и личностную идентичность. Традиционные модели андрагогики, ориентированные на линейное приращение компетенций, демонстрируют свою недостаточность перед лицом вызовов, требующих от специалиста не просто адаптации, но и способности к трансцендированию за пределы устоявшихся дисциплинарных границ, что актуализирует вопрос о роли междисциплинарных проектных команд как специфической среды обитания познающего субъекта. Взрослый обучающийся, погруженный в пространство междисциплинарного взаимодействия, сталкивается с необходимостью не только усвоения нового инструментария, но и с неизбежным когнитивным и ценностным диссонансом, возникающим при столкновении различных эпистемологических культур, языков описания реальности и способов профессионального мышления, что создает уникальное напряжение, потенциально способное стать катализатором глубинной внутренней трансформации [Красноярцева, 2015]. Именно в точке пересечения разнородных дискурсов, где привычные паттерны деятельности перестают быть безусловно эффективными, возникает онтологическая потребность в рефлексии нового порядка — не как инструментальной проверки результатов, а как экзистенциального акта самоопределения в полифоничном пространстве смыслов. Самоэффективность в данном ракурсе перестает быть статической характеристикой уверенности в своих силах и трансформируется в динамический процесс непрерывного пересоздания себя через взаимодействие с Другим, где этот Другой является носителем иной дисциплинарной логики и иной картины мира, что заставляет субъекта пересматривать основания собственной компетентности и искать новые точки опоры внутри изменяющейся реальности [Гребенникова, Медведев, 2012].

Феномен обучающей самоактуализации, рассматриваемый через призму гуманитарного знания, также претерпевает смысловой сдвиг, смещаясь от иерархической модели удовлетворения потребностей к горизонтальной модели реализации экзистенциальных возможностей в процессе совместного творчества, где проектная команда выступает не просто

как организационная единица, а как социальный микрокосм, моделирующий сложные общественные отношения. В условиях междисциплинарности процесс актуализации потенциала личности неразрывно связывается с способностью к диалогу, к переводу смыслов с одного профессионального языка на другой и к интеграции фрагментарного знания в целостную картину мира, что требует от взрослого обучающегося высокого уровня интеллектуальной и эмоциональной зрелости. Однако механизмы, обеспечивающие эту трансформацию, остаются недостаточно изученными, особенно в части того, как именно структурные особенности междисциплинарного взаимодействия влияют на внутреннюю феноменологию обучающегося, вызывая сдвиги в его самовосприятии и стратегии жизнетворчества. Существует очевидное противоречие между возрастающим запросом на специалистов, способных к кросс-функциональному синтезу и саморазвитию, и дефицитом теоретических моделей, объясняющих, каким образом социальная архитектура проектной работы может быть сознательно использована для фасилитации этих интрапсихических процессов без редукции их к набору бихевиористских навыков. Необходимо проанализировать, как именно «трение» дисциплинарных границ, конфликт интерпретаций и необходимость выработки общего проектного языка влияют на кристаллизацию чувства собственной эффективности и стремления к самоактуализации [Иванов и др., 2016]. Исследование данной проблематики предполагает отказ от упрощенных механистических схем в пользу сложного герменевтического анализа образовательной реальности, где каждый акт коммуникации рассматривается как событие, имеющее потенциал для изменения бытийного статуса участников.

### **Материалы и методы исследования**

Методологический фундамент данного исследования базируется на синтезе феноменологического подхода, герменевтического анализа и диалектической логики, что позволяет рассматривать процессы, протекающие в междисциплинарных проектных командах, не как набор статистических переменных, а как живую ткань социального и экзистенциального опыта взрослых обучающихся. В качестве основного исследовательского инструментария применяется метод качественного анализа смысловых структур, возникающих в ходе группового взаимодействия, что дает возможность проникнуть в глубинную сущность процессов формирования рефлексивной самооэффективности, избегая поверхностной описательности и формализации, свойственной позитивистским подходам [Матвеева и др., 2020]. Мы опираемся на философскую традицию понимания диалога как онтологического условия становления субъекта, восходящую к работам М. Бубера и М.М. Бахтина, проецируя ее на современную социологию образования и теорию социального конструктивизма, где знание рассматривается не как объективная данность, а как результат конвенциональных договоренностей и совместных усилий сообщества практиков. Исследование включает в себя сравнительный анализ теоретических концептов, описывающих феномены самооэффективности и самоактуализации в различных гуманитарных традициях, с целью выявления их эвристического потенциала для понимания специфики обучения взрослых в условиях междисциплинарности. Особое внимание уделяется методу дискурс-анализа, применяемому к текстам и нарративам, порождаемым участниками проектных команд, что позволяет реконструировать скрытые интенции, ценностные установки и когнитивные стратегии, используемые обучающимися для преодоления барьеров непонимания и интеграции разнородного опыта. Такой подход позволяет рассматривать образовательную среду не как нейтральный фон, а как активное смыслообразующее поле, структурирующее сознание субъекта.

Материалом для теоретического осмысления послужил обширный корпус философских, социологических и психолого-педагогических текстов, посвященных проблемам андрагогики, социальной психологии групп и философии образования, что позволило выстроить многомерную модель исследуемого явления. В рамках исследования применяется метод типологизации образовательных ситуаций, возникающих в проектной деятельности, что позволяет классифицировать различные формы междисциплинарного взаимодействия по степени их влияния на развитие рефлексивных способностей и мотивационных установок участников [Чистякова, Хаймовская, 2020]. Мы также используем метод феноменологической редукции для очищения исследуемых понятий от наслоений обыденного сознания и выявления их эйдетической структуры, что необходимо для построения строгой научной теории, способной объяснить механизмы трансформации личности взрослого в процессе обучения. Анализ проводится сквозь призму концепции «символического капитала» П. Бурдье, позволяющей интерпретировать прирост самооффективности как накопление специфического ресурса признания и авторитета внутри профессионального поля, а также через экзистенциальную аналитику, рассматривающую самоактуализацию как поиск и утверждение собственного смысла в пространстве совместной деятельности. Важным элементом методологии является сравнительный анализ дефиниций и концептуальных схем, представленных в современной гуманитарной литературе, что позволяет выявить динамику изменения представлений о роли коллективного субъекта в индивидуальном развитии и обозначить ключевые точки бифуркации, в которых происходит качественный скачок в самосознании обучающегося [Муштавинская, 2011]. Подобная методологическая оптика позволяет уйти от утилитарного понимания проектной работы исключительно как способа решения производственных задач и увидеть в ней мощный антропологический инструмент.

### Результаты и обсуждение

Проблема влияния междисциплинарного взаимодействия на внутренний мир взрослого обучающегося кроется в фундаментальном противоречии между стремлением личности к стабильности, обеспечиваемой узкой профессиональной специализацией, и необходимостью постоянной деконструкции собственного опыта в условиях командной работы. В традиционных образовательных моделях самооффективность часто понимается как результат успешного выполнения алгоритмизированных действий в знакомой среде, что приводит к формированию так называемой «капсульной» компетентности, закрытой от внешних возмущений и критического переосмысления [Перельман, 2025]. Однако попадание в междисциплинарную проектную команду разрушает эту капсулу, так как привычные критерии успеха и способы валидации знаний перестают работать универсально, сталкиваясь с иными эпистемологическими стандартами представителей других дисциплин. Это порождает ситуацию «продуктивной неопределенности», которая, с одной стороны, создает угрозу для самооценки, а с другой – открывает пространство для рефлексивного выхода за пределы наличного опыта. Именно в этот момент происходит (или не происходит) запуск механизмов обучающей самоактуализации, когда потребность в сохранении профессионального лица трансформируется в потребность расширения горизонтов понимания.

Ключевой аспект проблематики заключается в том, что рефлексивная самооэффективность в междисциплинарном контексте не может быть сформирована в одиночку; она является интересубъективным феноменом, рождающимся в пространстве «между» участниками, где каждый выступает зеркалом для другого, отражая ограниченность его дисциплинарного

видения и одновременно подтверждая ценность его уникального вклада. Анализ гуманитарных концепций позволяет выявить, что переход от индивидуальной эффективности к коллективно-распределенной и обратно к обогащенной индивидуальной требует сложной внутренней работы по перекодированию смыслов и согласованию ценностей. Без понимания семантических и онтологических различий в подходах к определению ключевых понятий невозможно выстроить адекватную модель педагогического сопровождения таких команд (табл. 1).

**Таблица 1 – Сравнительный анализ концептуальных подходов к пониманию самооффективности и рефлексии в контексте обучения взрослых**

<b>Критерий сравнения</b>	<b>Классический бихевиористский и когнитивный подход</b>	<b>Социально-конструктивистский и феноменологический подход</b>	<b>Экзистенциально-гуманитарный подход</b>
Определение самооффективности	Вера в способность успешно выполнить конкретное действие или задачу, основанная на прошлом опыте успеха.	Уверенность в способности конструировать совместное знание и навигацию в социальном контексте через диалог.	Ощущение собственной способности осуществлять свободный выбор и реализовывать жизненные смыслы в ситуации неопределенности.
Природа рефлексии	Инструментальный анализ ошибок и коррекция действий для достижения заданной цели (ретроспективный фокус).	Критическое осмысление социальных и дискурсивных условий формирования знания (контекстуальный фокус).	Глубинное самопознание, направленное на выявление аутентичных ценностей и экзистенциальных оснований деятельности.
Роль Другого (команды)	Источник обратной связи, социального подкрепления или модель для подражания (викарный опыт).	Соавтор реальности, необходимый партнер для диалогического возникновения истины и согласования смыслов.	Значимый Другой, встреча с которым позволяет обнаружить границы собственного «Я» и преодолеть экзистенциальное одиночество.
Механизм развития	Тренировка, повторение, накопление мастерства, наблюдение за успешными моделями.	Участие в сообществах практики, переговорный процесс, интернализация групповых норм и дискурсов.	Проживание пограничных ситуаций, творческое самовыражение, личностный рост через преодоление кризисов.

Анализ таблицы 1 демонстрирует существенный разрыв между инструментальным и онтологическим пониманием исследуемых феноменов. В то время как классические подходы фокусируются на функциональности и результативности действий, гуманитарные концепции акцентируют внимание на смыслопорождении и субъектности [Гончарова, Свистунова, 2012]. Для междисциплинарной команды бихевиористская модель оказывается недостаточной, так как она не учитывает сложность перевода смыслов между различными дисциплинарными языками. Социально-конструктивистский подход более релевантен, поскольку рассматривает самооффективность как результат социальных договоренностей, однако именно экзистенциально-гуманитарный вектор позволяет увидеть в проектной работе пространство для подлинной самоактуализации. Рефлексия здесь выступает не просто как «работа над ошибками», а как способ обнаружения себя в мире, где границы «Я» становятся проницаемыми для опыта Другого, что является необходимым условием для взрослого обучающегося, стремящегося не просто к накоплению знаний, но к трансформации собственной личности.

Далее необходимо рассмотреть, как различные типы взаимодействия внутри команды влияют на процесс обучения. Структура коммуникации определяет не только эффективность выполнения задачи, но и качество образовательного опыта.

**Таблица 2 – Типология взаимодействия в проектных командах и их влияние на обучающую самоактуализацию**

<b>Тип взаимодействия</b>	<b>Характеристика коммуникативной структуры</b>	<b>Влияние на рефлексивную позицию</b>	<b>Потенциал для обучающей самоактуализации</b>
Мультидисциплинарный (Агрегативный)	Параллельное существование дисциплин. Участники работают над своими частями задачи изолированно, соединяя результаты на финальном этапе.	Минимальное. Рефлексия ограничена рамками собственной дисциплины. Отсутствует вызов привычным ментальным моделям.	Низкий. Обучающийся остается в зоне комфорта, подтверждая существующую компетентность, но не трансформируя ее.
Интердисциплинарный (Интегративный)	Пересечение дисциплинарных границ. Необходимость согласования терминологии и методов. Возникновение общего пространства задач.	Среднее/Высокое. Возникает необходимость объяснять свои аксиомы «чужакам», что запускает процессы экспликации неявного знания.	Средний. Возможен конфликт идентичностей, который при успешном разрешении ведет к расширению профессионального кругозора.
Трансдисциплинарный (Холистический)	Размытие границ. Создание новой интегральной методологии и языка, выходящего за рамки исходных дисциплин.	Максимальное. Глубинная рефлексия оснований мышления. Необходимость пересборки профессиональной идентичности.	Высокий. Формирование метакомпетенций. Самоактуализация происходит через создание новых смыслов, не существовавших в исходных дисциплинах.

Анализ таблицы 2 позволяет сделать вывод, что простая сумма специалистов (мультидисциплинарность) не создает условий для качественного скачка в развитии самоэффективности и самоактуализации. Механическое соединение частей не рождает нового целого в сознании обучающегося [Альшакова, 2012]. Напротив, трансдисциплинарный уровень, предполагающий отказ от жесткой дисциплинарной суверенности, создает ситуацию высокого экзистенциального риска и одновременно высокого развивающего потенциала. В этом режиме обучающийся вынужден постоянно отвечать на вопросы «Кто я в этом проекте?» и «В чем ценность моего знания, если оно не является абсолютным?». Именно необходимость выработки общего языка, который не принадлежит ни одной из сторон изначально, становится мощнейшим стимулом для развития когнитивной гибкости и рефлексивной глубины, переводя процесс обучения из режима потребления информации в режим сотворчества.

Рассмотрение барьеров и катализаторов в этом процессе также требует глубокого гуманитарного анализа, так как препятствия часто носят не технический, а ценностно-смысловой характер [Зялаева, 2022].

Анализ таблицы 3 показывает, что основные препятствия на пути развития самоэффективности лежат в области эпистемологических и властных структур. Обучающийся взрослый часто приходит в проект с жесткой идентификацией («Я — инженер», «Я — гуманитарий»), которая становится оковами при столкновении с иным способом мышления. Преодоление этих барьеров возможно только через активизацию гуманитарных технологий — диалога и герменевтики. Если команда способна создать атмосферу, где статус знания не определяется его дисциплинарной принадлежностью, а оценивается по вкладу в общее дело, то эпистемологический шок превращается в точку роста. Катализаторы процесса связаны с гуманизацией пространства взаимодействия, где техническая задача отходит на второй план по

сравнению с задачей взаимопонимания, что парадоксальным образом приводит к более эффективному решению и самой технической задачи, и задач личностного развития.

**Таблица 3 – Анализ барьеров и катализаторов развития рефлексивной самооэффективности в междисциплинарной среде**

Категория фактора	Описание фактора (барьер/катализатор)	Механизм воздействия на субъекта	Философско-социологическая интерпретация
Эпистемологический барьер	Несоизмеримость парадигм, различия в критериях научности и истинности знания.	Вызывает когнитивный диссонанс, чувство неуверенности и обесценивания собственного опыта.	Столкновение «языковых игр» (по Витгенштейну). Кризис оснований, требующий выхода в метапозицию.
Социально-статусный барьер	Иерархия дисциплин, доминирование одних наук над другими (например, «твердые» vs «мягкие» навыки).	Блокирует открытость, провоцирует защитное поведение и закрытость, снижает чувство самооэффективности у представителей «слабых» дисциплин.	Проявление отношений власти-знания (по Фуко). Символическое насилие, препятствующее подлинному диалогу.
Диалогический катализатор	Практика активного слушания, эмпатии и безоценочного принятия иной точки зрения.	Создает пространство психологической безопасности, способствующее риску самораскрытия и экспериментированию.	Реализация принципа «Я-Ты» отношений (по Буберу). Признание инаковости как ценности, а не угрозы.
Герменевтический катализатор	Совместная интерпретация смыслов, поиск метафор и аналогий для описания общих проблем.	Развивает интерпретативные способности, обогащает понятийный аппарат, укрепляет веру в способность понимать сложное.	Слияние горизонтов понимания (по Гадамеру). Образование как бесконечный процесс толкования текста бытия.

Наконец, необходимо проанализировать само понятие обучающей самоактуализации в динамике проектной деятельности, сопоставив его с классическими представлениями.

**Таблица 4 – Динамика смыслового наполнения понятия «Обучающая самоактуализация»**

Стадия проекта	Характер деятельности	Доминирующий вектор самоактуализации	Интерпретация через гуманитарные концепции
Инициация (Хаос)	Поиск ориентиров, столкновение мнений, отсутствие структуры.	Стремление к упорядочиванию, поиск своего места, актуализация адаптивных ресурсов.	Экзистенциальная тревога и поиск «онтологической безопасности» (Гидденс). Попытка навязать свою структуру миру.
Разработка (Конфликт/Диалог)	Выработка решений, споры, необходимость компромиссов и интеграции.	Актуализация коммуникативных и креативных ресурсов, преодоление эгоцентризма.	Диалектическое снятие противоречий. Самоактуализация через борьбу и признание (Гегель).
Реализация (Синтез)	Воплощение идей, совместное действие, получение продукта.	Переживание потока, чувство компетентности, реализация творческого потенциала в материи.	Опредмечивание сущностных сил человека (Маркс). Переход от потенции к акту (Аристотель).
Рефлексия (Осмысление)	Анализ итогов, интеграция опыта, переоценка себя.	Интеграция нового опыта в Я-концепцию, открытие новых горизонтов развития.	Герменевтическая реконструкция себя. Нарративное конструирование идентичности (Рикер).

Анализ таблицы 4 вскрывает процессуальный характер самоактуализации. Она не является состоянием, которое достигается раз и навсегда, а представляет собой пульсирующий процесс,

меняющий свою модальность на разных этапах жизни команды. На стадии хаоса самоактуализация проявляется как воля к форме, на стадии конфликта — как воля к смыслу, на стадии реализации — как воля к творчеству. Междисциплинарная среда усиливает амплитуду этих колебаний, делая каждый этап более насыщенным и эмоционально затратным, но и более продуктивным для личностного роста. Взрослый обучающийся, проходящий через эти стадии осознанно, приобретает не просто новые знания, а новую конфигурацию личности, способную выдерживать напряжение сложности.

Обобщая результаты анализа таблиц, можно констатировать, что междисциплинарная проектная команда выступает в роли сложного социально-педагогического реактора. В этом пространстве рефлексивная самоэффективность и обучающая самоактуализация развиваются не линейно, а скачкообразно, через кризисы понимания и последующие инсайты. Главным механизмом влияния является принуждение к диалогу и интерпретации, которое выбивает взрослого человека из колеи автоматического мышления и заставляет его заново обосновывать свое право на знание и действие. Сравнительный анализ определений и концепций показывает, что гуманитарная оптика является наиболее адекватной для описания этих процессов, так как она учитывает субъектность, смысловую наполненность и диалогическую природу человеческого сознания, в то время как технократические подходы редуцируют сложную реальность личностного становления к набору функций. Именно способность интегрировать чужое, не теряя своего, составляет суть развивающего эффекта междисциплинарности.

## Заключение

Проведенное исследование механизмов влияния междисциплинарных проектных команд на развитие рефлексивной самоэффективности и обучающей самоактуализации позволяет заключить, что данная форма организации образовательного процесса обладает уникальным онтологическим потенциалом, выходящим далеко за пределы прагматических задач профессиональной переподготовки. Междисциплинарная команда не просто суммирует компетенции участников, но создает качественно иную среду бытования знания, где неопределенность, смысловая полифония и необходимость постоянного перевода с одного профессионального языка на другой становятся главными движущими силами развития взрослого субъекта. В этом контексте рефлексивная самоэффективность трансформируется из веры в свои навыки в веру в свою способность к диалогу и синтезу, к навигации в сложном, неоднородном семантическом пространстве. Обучающая самоактуализация, в свою очередь, перестает быть солипсистским проектом самосовершенствования и обретает черты коллективного сотворчества, где реализация личностного потенциала невозможна без включенности в бытие Другого.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ключевым условием для запуска процессов глубинной личностной трансформации в обучении взрослых является не комфортная передача готового знания, а создание ситуаций «продуктивного диссонанса», которые естественным образом возникают в точках пересечения дисциплинарных границ. Именно напряжение, возникающее при столкновении различных картин мира, заставляет обучающегося активизировать высшие уровни рефлексии, пересматривать основания собственной идентичности и выходить на новый уровень профессионального и экзистенциального самоопределения. Проектная команда в данном случае выступает как модель современного общества, требующего от человека способности быть гибким, открытым и готовым к непрерывному пересозданию себя. Философско-социологический анализ подтверждает, что гуманитаризация образования взрослых,



понимаемая как внедрение практик смыслопорождения и диалога в структуру даже сугубо технических проектов, является не опциональным дополнением, а фундаментальным условием формирования специалиста нового типа, способного не только функционировать в заданных рамках, но и расширять горизонты возможного.

### Библиография

1. Альшакова Е.Л. Изучение основ эффективного командного взаимодействия и возможностей личностного развития студента в образовательном процессе // Высшая школа и студенчество сегодня: материалы Всероссийской научной конференции. 2012. С. 62–65.
2. Гончарова Ю.В., Свистунова К.А. Развитие компетенций личностного самосовершенствования старших школьников посредством метода проектов // Современные вопросы науки и образования XXI век: сборник научных трудов по материалам Международной заочной научно-практической конференции в 7 частях. 2012. С. 30–31.
3. Гребенникова Е.А., Медведев Д.А. Психосемантическое исследование условий обеспечения эффективности будущей профессиональной самореализации молодых педагогов при обучении и воспитании подростков // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. СПб., 2012. С. 428–433.
4. Зялаева Р.Г. К вопросу о самоорганизации и самообразовании студентов в междисциплинарной проектной деятельности // Приборостроение и автоматизированный электропривод в топливно-энергетическом комплексе и жилищно-коммунальном хозяйстве: материалы VII Национальной научно-практической конференции. Казань, 2022. С. 353–356.
5. Иванов В.Г., Павлова И.В., Sanger P.A. Эффективное междисциплинарное образование для взрослых, ориентированное на промышленность: комбинация андрагогики и проектно-ориентированного обучения // Инженерное образование. 2016. № 20. С. 188–193.
6. Краснорядцева О.М. Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 45–60.
7. Матвеева Т.В., Гутник И.Ю., Луныкова М.В., Тарасова Т.В. Диссеминация инновационного продукта «Педагогические рефлексивные практикумы, направленные на поддержку личностного самоопределения ученика» // От педагогического поиска к эффективной практике: сборник аннотированных отчетов о результатах инновационной деятельности образовательных учреждений Адмиралтейского района Санкт-Петербурга за 2019–2020 учебный год. СПб., 2020. С. 81–84.
8. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференции. 2011. С. 146–151.
9. Перельман А.К. Инструменты и подходы к построению вовлекающей образовательной среды в онлайн-обучении // Управление образованием: теория и практика. 2025. № 7-2. С. 150–158.
10. Чистякова О.А., Хаймовская Н.А. Взаимосвязь способности рефлексии и уровня самоактуализации личности в творческой деятельности // Социальная психология: вопросы теории и практики: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева. М., 2020. С. 548–551.

### **Mechanisms of Influence of Interdisciplinary Project Teams on the Development of Reflective Self-Efficacy and Learning Self-Actualization in Adult Learners**

**Marina G. Petrova**

Senior Lecturer,  
Department of General Psychology,  
Moscow International Academy,  
129110, 46/2, Bolshaya Perekopskaya str., Moscow, Russian Federation;  
e-mail: Il\_grant@mail.ru

**Abstract**

The conducted research on the mechanisms of influence of interdisciplinary project teams on the development of reflective self-efficacy and learning self-actualization allows us to conclude that this form of educational process organization possesses a unique ontological potential that extends far beyond the pragmatic tasks of professional retraining. An interdisciplinary team does not merely sum the competencies of its participants but creates a qualitatively different environment for the existence of knowledge, where uncertainty, semantic polyphony, and the constant need for translation from one professional language to another become the main driving forces of adult subject development. In this context, reflective self-efficacy transforms from belief in one's skills into belief in one's capacity for dialogue and synthesis, for navigating a complex, heterogeneous semantic space. Learning self-actualization, in turn, ceases to be a solipsistic project of self-improvement and acquires features of collective co-creation, where the realization of personal potential is impossible without inclusion in the being of the Other. Thus, we conclude that the key condition for initiating processes of deep personal transformation in adult education is not the comfortable transmission of ready-made knowledge but the creation of situations of "productive dissonance," which naturally arise at the intersections of disciplinary boundaries. It is precisely the tension that emerges from the collision of different worldviews that forces the learner to activate higher levels of reflection, reconsider the foundations of their own identity, and reach a new level of professional and existential self-determination. In this case, the project team acts as a model of modern society, which demands from a person the ability to be flexible, open, and ready for continuous self-recreation. A philosophical and sociological analysis confirms that the humanization of adult education, understood as the integration of meaning-making and dialogical practices into the structure of even purely technical projects, is not an optional addition but a fundamental condition for shaping a new type of specialist capable of not only functioning within given frameworks but also expanding the horizons of the possible.

**For citation**

Petrova M.G. (2025) Mekhanizmy vliyaniya mezhdistsiplinarnykh proektnykh komand na razvitiye refleksivnoy samoeffektivnosti i obuchayushchey samoaktualizatsii u vzroslykh obuchayushchikhsya [Mechanisms of Influence of Interdisciplinary Project Teams on the Development of Reflective Self-Efficacy and Learning Self-Actualization in Adult Learners]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 14 (11A), pp. 151-161. DOI: 10.34670/AR.2025.13.24.015

**Keywords**

Interdisciplinary project teams, reflective self-efficacy, learning self-actualization, adult education, productive dissonance, research methodology, state policy.

**References**

1. Alshakova, E. L. (2012). Izuchenie osnov effektivnogo komandnogo vzaimodeistviia i vozmozhnostei lichnostnogo razvitiia studenta v obrazovatel'nom protsesse [Studying the basics of effective team interaction and opportunities for students' personal development in the educational process]. In *Vysshaia shkola i studenchestvo segodnia: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii* (pp. 62–65). (Conference Proceedings).
2. Goncharova, Yu. V., & Svistunova, K. A. (2012). Razvitie kompetentsii lichnostnogo samosovershenstvovaniia starshikh shkolnikov posredstvom metoda proektov [Developing competencies of personal self-improvement of senior schoolchildren by the method of projects].

- schoolchildren through the project method]. In *\*Sovremennye voprosy nauki i obrazovaniia XXI vek: sbornik nauchnykh trudov po materialam Mezhdunarodnoi zaочnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii v 7 chastiakh\** (pp. 30–31). (Conference Proceedings).
3. Grebenikova, E. A., & Medvedev, D. A. (2012). Psikhosemanticheskoe issledovanie uslovii obespecheniia effektivnosti budushchei professionalnoi samorealizatsii molodykh pedagogov pri obuchenii i vospitanii podrostkov [Psychosemantic study of conditions for ensuring the effectiveness of future professional self-realization of young teachers in teaching and upbringing of adolescents]. In *\*Preemstvennost psikhologicheskoi nauki v Rossii: traditsii i innovatsii: sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi 215-letiiu Gertsenovskogo universiteta\** (pp. 428–433). Saint Petersburg. (Conference Proceedings).
  4. Zylaeva, R. G. (2022). K voprosu o samoorganizatsii i samoobrazovanii studentov v mezhdistitsiplinarnoi proektnoi deiatelnosti [On the issue of self-organization and self-education of students in interdisciplinary project activities]. In *Priborostroenie i avtomatizirovannyi elektroprivod v toplivno-energeticheskom komplekse i zhilishchno-kommunalnom khoziaistve: materialy VII Natsionalnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (pp. 353–356). Kazan. (Conference Proceedings).
  5. Ivanov, V. G., Pavlova, I. V., & Sanger, P. A. (2016). Effektivnoe mezhdistitsiplinarnoe obrazovanie dlia vzroslykh, orientirovannoe na promyshlennost: kombinatsiia andragogiki i proektno-orientirovannogo obucheniia [Effective interdisciplinary adult education oriented towards industry: a combination of andragogy and project-based learning]. *Inzhenernoe obrazovanie*, 20, 188–193.
  6. Krasnoryadtseva, O. M. (2015). Obrazovatelnyi opyt razvitiia refleksii v strukture lichnostnykh kompetentsii studentov, obuchaiushchikhsia menedzhmentu [Educational experience of developing reflection in the structure of personal competencies of students studying management]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal*, 58, 45–60.
  7. Matveeva, T. V., Gutnik, I. Yu., Lunyakova, M. V., & Tarasova, T. V. (2020). Disseminatsiia innovatsionnogo produkta «Pedagogicheskie refleksivnye praktiky, napravlennye na podderzhku lichnostnogo samoopredeleniia uchenika» [Dissemination of the innovative product "Pedagogical reflective workshops aimed at supporting students' personal self-determination"]. In *\*Ot pedagogicheskogo poiska k effektivnoi praktike: sbornik annotirovannykh otchetov o rezultatakh innovatsionnoi deiatelnosti obrazovatelnykh uchrezhdenii Admiralteiskogo raiona Sankt-Peterburga za 2019–2020 uchebnyi god\** (pp. 81–84). Saint Petersburg. (Conference Proceedings).
  8. Mushtavinskaya, I. V. (2011). Ispolzovanie refleksivnykh tekhnologii v razvitii sposobnosti uchashchikhsia k samoobrazovaniu kak pedagogicheskaiia problema [The use of reflective technologies in developing students' ability for self-education as a pedagogical problem]. In *Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* (pp. 146–151). (Conference Proceedings).
  9. Perelman, A. K. (2025) Instrumenty i podkhody k postroeniiu vovlekauiushchei obrazovatelnoi sredy v onlain-obuchenii [Tools and approaches for building an engaging educational environment in online learning]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriia i praktika*, 7(2), 150–158.
  10. Chistyakova, O. A., & Khaymovskaya, N. A. (2020). Vzaimosviaz sposobnosti refleksii i urovnia samoaktualizatsii lichnosti v tvorcheskoi deiatelnosti [The relationship between the ability for reflection and the level of personality self-actualization in creative activity]. In *Sotsialnaia psikhologiiia: voprosy teorii i praktiki: materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem pamiati M.Yu. Kondrateva* (pp. 548–551). Moscow. (Conference Proceedings).