

Научная статья

УДК 159.9:37.018.43:004.77

Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды

Александр Владимирович Сабуров¹, Наталья Яковлевна Большунова^{1,2}

¹Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, Новосибирск, Россия

²Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу проблемы психологического благополучия курсантов в контексте вызовов цифровой трансформации образования. Актуальность исследования обусловлена противоречием между расширяющимися возможностями цифровой среды для самореализации и обучения и возникающими психологическими рисками, такими как информационная перегрузка, цифровая зависимость, алгоритмическое манипулирование, снижение способности к глубокой рефлексии и др. Для курсантов военных вузов, чья профессиональная деятельность сопряжена с повышенными психоэмоциональными нагрузками и частичной социальной изоляцией, эти риски оказываются особенно актуальными, а традиционные запретительные меры – неэффективными. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании авторского конструкта «киберсубъектность» как ключевого психологического ресурса, обеспечивающего не только защиту от цифровых рисков, но и позитивное развитие личности, создавая тем самым психологическое благополучие курсантов в условиях цифровой трансформации образовательной среды. В рамках теоретического анализа раскрываются содержание и методологические основы конструкта «киберсубъектность», разработанного на пересечении субъектного подхода в отечественной психологии (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Н. Я. Большунова) и современных исследований цифровой среды. Детализируется его четырехкомпонентная структура, включающая когнитивный (критическое мышление, цифровая рефлексия), ценностно-смысlovой (осознание иерархии ценностей, ответственность, принятие решений), регуляторно-волевой (навыки саморегуляции, управления вниманием) и деятельностный (продуктивная цифровая активность) компоненты. Теоретически обосновывается системная взаимосвязь развития каждого компонента киберсубъектности с повышением ключевых параметров психологического благополучия по К. Рифф. Показано, что когнитивный компонент укрепляет компетентность и самопринятие; ценностно-смысlovой – обеспечивает выбор целей в жизни и их достижение; регуляторно-волевой – формирует автономию и служит основой для личностного роста; деятельностный – способствует установлению позитивных отношений. Аргументируется, что киберсубъектность позволяет трансформировать цифровую среду из потенциального источника стресса и отчуждения в пространство самореализации, профессионального становления и построения позитивных отношений, выполняя, таким образом, не только защитную, но и развивающую функцию. Сделан вывод о том, что киберсубъектность является комплексным психологическим ресурсом и внутренним условием благополучия личности в цифровую эпоху. Ее целенаправленное формирование в образовательном процессе военного вуза представляет собой стратегическое направление педагогической

психологии. Обозначены практические перспективы, включающие в себя разработку специализированных учебных модулей, тренингов личностного роста и организации проектной деятельности, интегрируемых в учебно-воспитательную работу для обеспечения психологического благополучия и повышения профессиональной надежности будущих офицеров.

Ключевые слова: киберсубъектность; психологическое благополучие; курсанты; цифровая образовательная среда; субъектный подход; цифровизация; психолого-педагогические ресурсы; военное образование.

Для цитирования: Сабуров А. В., Больщунова Н. Я. Киберсубъектность как ресурс психологического благополучия курсантов в условиях цифровизации образовательной среды // Развитие человека в современном мире. – 2025. – № 4. – С. 73–86.

Original article

Cybersubjectivity as a resource for the psychological well-being of cadets in the conditions of educational environment digitalization

Aleksandr V. Saburov¹, Natalya Ya. Bolshunova^{1,2}

¹*Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia*

²*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to a theoretical analysis of the problem of psychological well-being of military cadets in the context of the challenges posed by the digital transformation of education. The relevance of the study is determined by the contradiction between the expanding opportunities of the digital environment for self-realization and learning, and the emerging psychological risks, such as information overload, digital addiction, algorithmic manipulation, and a reduced capacity for deep reflection. For cadets of military universities, whose professional activities are associated with increased psycho-emotional stress and partial social isolation, these risks are particularly relevant, while traditional prohibitive measures prove ineffective. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the author's construct of "cybersubjectivity" as a key psychological resource that not only provides protection from digital risks but also fosters positive personality development, thereby directly influencing the psychological well-being of cadets in the context of the digital transformation of the educational environment. Within the framework of the theoretical analysis, the content and methodological foundations of the "cybersubjectivity" construct are revealed, developed at the intersection of the subject-oriented approach in Russian psychology (K. A. Abulkhanova-Slavskaya, A. V. Brushlinsky, N. Ya. Bolshunova) and contemporary research on the digital environment. Its four-component structure is detailed, comprising: cognitive (critical thinking, digital reflection), value-meaning (awareness of a value hierarchy, responsibility), regulatory-volitional (self-regulation skills, attention management), and activity-based (productive digital activity) components. A theoretical rationale is provided for the systemic relationship between the development of each component of cybersubjectivity and the enhancement of key parameters of psychological well-being according to C. Ryff. It has been shown that the cognitive component strengthens competence and self-acceptance; the value-semantic component ensures the choice of goals in life and their achievement; the regulatory-volitional component develops autonomy and serves as the basis for personal growth; and the activity-based component promotes the estab-

lishment of positive relationships.promotes positive relations with others. It is argued that cybersubjectivity transforms the digital environment from a potential source of stress and alienation into a space for self-realization, professional development, and building positive relationships, thus fulfilling not only a protective but also a developmental function. The conclusion is drawn that cybersubjectivity is a comprehensive psychological resource and an internal condition for an individual's well-being in the digital age. Its purposeful cultivation within the educational process of a military university represents a strategic direction for pedagogical psychology. Practical prospects are outlined, including the development of specialized training modules, personal growth trainings, and the organization of project activities, all integrated into the educational process to ensure psychological well-being and enhance the professional reliability of future officers.

Keywords: cybersubjectivity; psychological well-being; cadets; digital educational environment; subject-centered approach; digitalization; psychological and pedagogical resources; military education.

For citation: Saburov A. V., Bolshunova N. Ya. Cybersubjectivity as a resource for the psychological well-being of cadets in the conditions of educational environment digitalization. *Human Development in the Modern World*, 2025, no. 4, pp. 73–86. (In Russ.)

Введение. Современный этап развития системы высшего образования, в том числе военного, характеризуется масштабной и необратимой цифровой трансформацией. Этот процесс, ускоренный глобальными вызовами последних лет, с одной стороны, открывает беспрецедентные возможности для доступа к информации, развития дистанционных форматов обучения, формирования новых профессиональных компетенций и построения глобальных академических сетей [15; 21]. С другой стороны, он порождает комплекс серьезных вызовов психологическому благополучию обучающихся: хроническая информационная перегрузка, стресс постоянной доступности (always-on culture), риск кибербуллинга, феномен выгорания от онлайн-обучения и синдром упущененной выгоды (FOMO) [5; 12; 29], формирование цифровой зависимости, различного рода изменения в личности и пр. Метаанализ исследований, проведенный Twenge, показывает устойчивую корреляцию между временем, проводимым перед экранами цифровых устройств, и снижением показателей психологического благополучия среди молодежи [35].

Для курсантов военных вузов, находящихся в условиях частичной социальной изоляции, строгой регламентации быта и повышенных психоэмоциональных нагрузок, эти риски оказываются особенно актуальными. Цифровая среда может становиться для них как каналом компенсаторной коммуникации, так и источником дополнительного стресса, усугубляя и без того высокое внутреннее напряжение [18].

Сложившаяся практика противодействия цифровым рискам в закрытых учебных заведениях зачастую носит запретительно-ограничительный характер, что не только малоэффективно в долгосрочной перспективе (феномен «запретного плода»), но и может само по себе выступать источником фрустрации и снижения благополучия, ограничивая автономию личности и не формируя внутренних механизмов сопротивления с цифровыми вызовами [25]. Поэтому возникает насущная потребность в поиске и развитии внутренних психологических ресурсов личности, которые позволили бы ей не просто пассивно адаптироваться к цифровой среде, но и активно, осознанно и продуктивно использовать ее потенциал для своего профессионального и личностного развития, тем самым поддерживая и усиливая психологическое благополучие.

Таким ключевым ресурсом, на наш взгляд, выступает киберсубъектность – интегративная способность личности к осознанной, ответственной и ценностно-ориентированной деятельности в цифровой среде [3]. В отличие от подходов, рассматривающих взаимодействие с цифровой средой преимущественно в парадигме рисков и аддикций (дефицитарная модель), предлагаемый конструкт позволяет сместить акцент на позитивные аспекты цифровизации и личностный потенциал, что соответствует парадигме позитивной психологии и ресурсного подхода.

Цель статьи: теоретически обосновать конструкт киберсубъектности в качестве ключевого психологического ресурса, обеспечивающего психологическое благополучие курсантов в условиях цифровой трансформации образовательной среды, и расширить его концептуализацию за счет интеграции данных международных исследований.

Для достижения цели поставлены следующие задачи:

- 1) раскрыть содержание и структурные компоненты киберсубъектности;
- 2) провести анализ международного исследовательского контекста для выявления аналогов и кросс-культурных подтверждений значимости предлагаемого конструкта;
- 3) теоретически обосновать взаимосвязь компонентов киберсубъектности с параметрами психологического благополучия по К. Рифф;
- 4) обозначить практические ориентиры для развития киберсубъектности в образовательном процессе военного вуза.

Теоретическая часть. Конструкт киберсубъектности, разработанный в рамках отечественной субъектной парадигмы, находит концептуальные параллели в некоторых зарубежных теориях и моделях, что подтверждает его универсальность и научную состоятельность.

Ближайшим концептуальным аналогом является понятие «цифровое гражданство» (digital citizenship), которое подчеркивает ответственность, безопасность и этичность поведения в цифровом пространстве [30]. Однако киберсубъектность выходит за рамки нормативно-правового и этического аспектов, акцентируя внимание на внутренней, психологической составляющей – способности личности быть автором своей цифровой деятельности.

Не менее важной является концепция цифровой агентности (digital agency), активно разрабатываемая в сфере образовательных технологий [28]. Она понимается как способность человека интенциально и эффективно использовать цифровые инструменты для достижения целей. Киберсубъектность включает в себя этот компонент, но обогащает его ценностно-смысловым и рефлексивным измерениями, идущими от традиций отечественной психологии.

Значительный пласт зарубежных исследований посвящен роли саморегуляции (self-regulation) в условиях цифровой среды. Многочисленные эмпирические данные свидетельствуют о том, что высокий уровень саморегуляции является ключевым протективным фактором против развития интернет-зависимости, прокрастинации и снижения академической успеваемости [37; 27]. Работы Баумейстера и его коллег по теории истощения эго-ресурсов (ego depletion theory) напрямую соотносятся с регуляторно-волевым компонентом киберсубъектности, объясняя, почему курсанты с развитыми навыками самоконтроля менее подвержены цифровым сбазлам и лучше управляют своим временем [19; 20].

Исследования, проведенные в разных странах, показывают прямую связь между конструктами, аналогичными киберсубъектности, и психологическим благополучием. К примеру, исследование Chen на выборке китайских студентов показало, что страх пропустить важное (FoMO) опосредует связь между воспринимаемым стрессом и проблемным использованием соцсетей, а развитые навыки саморегуляции выступают буфером этого негативного влияния [22]. В европейских исследованиях было установлено, что цифровая резильентность – способность адаптироваться и восстанавливаться после негативного онлайн-опыта – тесно связана с общим психологическим благополучием подростков [24].

Таким образом, анализ международного контекста подтверждает актуальность и комплексный характер предлагаемого конструкта. Киберсубъектность, интегрируя в себе идеи цифрового гражданства, агентности и саморегуляции, предлагает целостную психолого-педагогическую модель для работы с вызовами цифровой среды, фокусируясь не на ограничениях, а на развитии внутреннего ресурса личности. Также особенно важно, что развитие и целенаправленное формирование киберсубъектности позволяет личности быть актором в отношении цифровой среды.

Психологическое благополучие в современной науке понимается не просто как отсутствие страданий, а как позитивное состояние, связанное с реализацией психологического потенциала, личностным ростом и полноценным функционированием человека [31; 32]. Шестифакторная модель К. Рифф, ставшая классической в данной области, включает в себя следующие ключевые компоненты: автономия (самоопределение и независимость), компетентность (управление средой и эффективное решение задач), личностный рост (чувство непрерывного развития), позитивные отношения с окружающими (наличие глубоких, доверительных связей), наличие целей в жизни (вера в осмысленность и направленность жизни) и самопринятие (позитивное отношение к себе, принятие своих достоинств и недостатков) [32].

Цифровая образовательная среда создает специфические, порой парадоксальные, вызовы для каждого из этих компонентов. Гиперконнектность и постоянный поток уведомлений подрывают автономию, формируя зависимость от внешних стимулов и снижая способность к самоопределению [23]. Информационный шум, клиповое мышление и многозадачность затрудняют глубокое погружение в материал, препятствуя переживанию состояния компетентности. Культура перфекционизма и постоянного сравнивания себя с искусственно сконструированными «успешными» образами в социальных сетях наносит удар по самопринятию [36]. Как отмечает Ш. Тёркл, технологизация коммуникации сокращает время и пространство для глубокой рефлексии, что создает фундаментальный вызов для развития субъектной позиции и личностного роста [34]. Поверхностность онлайн-коммуникации может затруднять формирование позитивных отношений, основанных на эмпатии и доверии.

Доминирующий долгое время клинико-аддиктивный подход фокусировался на симптомах цифровой зависимости, предлагая в основном стратегии ограничения и контроля [5]. Безусловно, диагностика и профилактика зависимого поведения важны. Однако такая дефицитарная модель не отвечает на вопрос о том, какими качествами должна обладать личность для успешной и здоровой жизни в цифровую эпоху.

В противовес ей предлагается ресурсная модель, в центре которой находится конструкт киберсубъектности. Он считается развитием идей субъектного подхода

в отечественной психологии, фундамент которого был заложен в трудах С. Л. Рубинштейна. Именно он в работе «Человек и мир» обосновал категорию «субъекта» как одну из фундаментальных модусов человеческого бытия наряду с индивидом, индивидуальностью и личностью [9]. Если индивид обозначает принадлежность к роду, личность – приобщенность к социуму, то субъект раскрывает человека как активного творца своей жизни, способного к творческой самодеятельности и преобразующего окружающую действительность [10].

Согласно Рубинштейну, бытие человека как субъекта разворачивается во взаимодействии с миром, в котором он не просто пассивно адаптируется, но и активно изменяет условия своего существования, несет ответственность за свои выборы, решения и поступки. Эта способность к инициативному, осмысленному и ответственному действию является ядром субъектности, что в дальнейшем развивалось в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, Н. Я. Большуновой и других представителей данного подхода [2; 3; 4]. Важной характеристикой субъектности является не только признание ценностей как ориентиров развития, но и способность действовать в соответствии с ними в ситуации сложных жизненных выборов. Это положение об активности субъекта перекликается с идеями А. Бандуры о самоэффективности (*self-efficacy*), дополняя тем самым содержание понятия киберсубъектности [16; 17].

Киберсубъектность в рамках нашего подхода можно рассматривать как проекцию позиции субъекта в цифровую реальность, что проявляется в способности личности выступать не пассивным объектом манипуляций со стороны цифровых сред, алгоритмов, виртуальных миров, а быть активной, преобразующей миры и себя причиной, личностью, осознанно, ответственно и творчески использующей цифровые инструменты и пространства для профессионального и личностного развития.

Таким образом, киберсубъектность перенимает ключевые атрибуты рубинштейновского субъекта – активность, осознанность, ответственность, ценностные основания выбора, способность к творческой самодеятельности – и транслирует их на деятельность в условиях цифровизации.

Развивая категориальный аппарат психологии В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев в рамках психологии субъективности предлагают рассматривать становление человека через последовательность ключевых категорий: индивид → субъект → личность → индивидуальность → универсум [11]. В этой системе субъект раскрывается как базовая ступень, на которой человек впервые заявляет о себе как об авторе своих действий, способном овладеть собственной деятельностью и подчинить ее своей воле. Категория «универсума» как высшая ступень характеризует способность человека выходить за пределы наличной ситуации и осуществлять жизненный путь в масштабе всей жизненной целостности.

Опираясь на этот подход, можно утверждать, что развитие киберсубъектности у курсантов является не просто формированием узкого навыка, а психологопедагогической работой становления субъектности, создающей фундамент для последующего личностного и профессионального роста вплоть до уровня универсума – целостного, ответственного и творческого построения своей жизни и профессиональной карьеры в складывающемся цифровом мире.

Структурно-функциональная модель киберсубъектности, представленная на рисунке, состоит из четырех взаимосвязанных компонентов, каждый из которых вносит непосредственный вклад в психологическое благополучие курсантов.

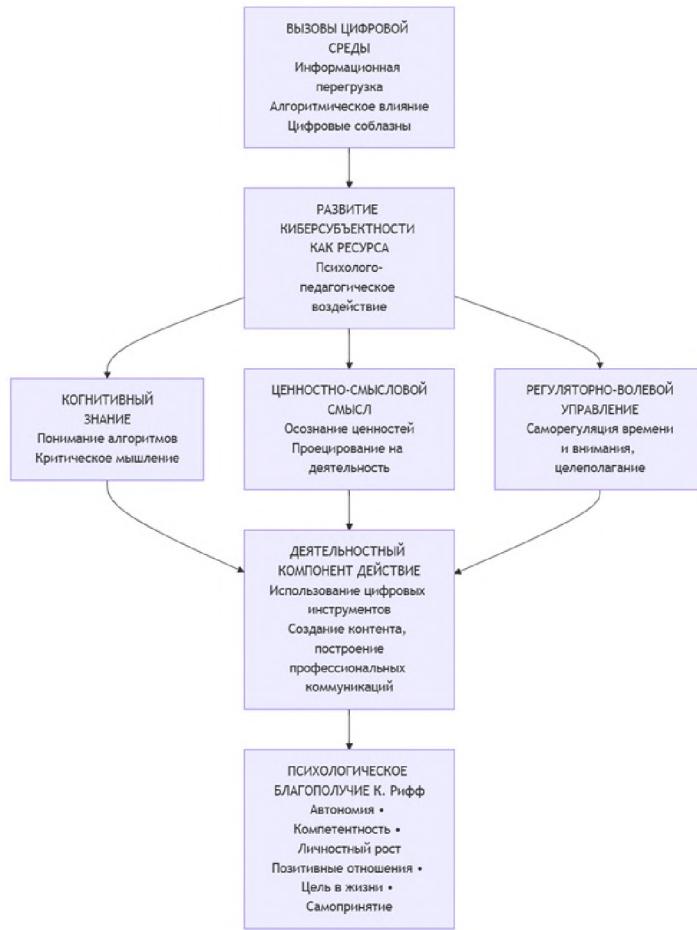


Рис. Модель развития киберсубъектности как ресурса психологического благополучия курсантов

1. Когнитивный компонент: от потребления к критической рефлексии. Он включает в себя не только критическое мышление как таковое, но и более специфическую цифровую рефлексию – способность анализировать собственные цифровые привычки, эмоциональные реакции на онлайн-контент и паттерны использования времени. Основным аспектом считается понимание архитектуры цифровых платформ. Речь идет об осознании того, что интерфейсы и алгоритмы рекомендаций спроектированы для максимизации вовлеченности (engagement) и часто эксплуатируют когнитивные искажения [6], такие как эффект ложного консенсуса и подтверждающая предвзятость, что приводит к созданию так называемых фильтрующих пузырей (filter bubbles) и эхо-камер, усиливающих поляризацию мнений [8; 33]. Это напрямую соотносится с концепцией «сюрвейланс-капитализма» Ш. Зубоф, где пользователь становится источником поведенческих данных, которые извлекаются и используются для прогнозирования и контроля поведения [38]. Понимание этой экономической модели позволяет пользователю занять более осознанную и защищенную позицию. Для борьбы с информационной перегрузкой релевантны исследования Р. Майера и Р. Морено о снижении когнитивной нагрузки в мультимедийном обучении, применение которых позволяет курсанту структурировать информационные потоки и оптимизировать процесс усвоения знаний [26].

Сформированность когнитивного компонента напрямую влияет на параметры компетентности и самопринятия. Курсант, способный критически оценивать информацию, верифицировать источники и понимать механизмы работы алгоритмов, чувствует себя уверенно и безопасно в цифровом пространстве. Это снижает тревожность, вызванную фейковыми новостями и информационной неопределенностью, и способствует самопринятию через укрепление веры в собственные интеллектуальные силы.

2. Ценностно-смысловой компонент: от скроллинга к осмысленной деятельности. Он выступает стержневым для всей структуры киберсубъектности. Предполагает осознание иерархии профессиональных и личностных ценностей и их проекцию на деятельность в цифровой среде. В условиях военного вуза такими ценностями могут быть долг, честь, ответственность, коллективизм, служение Отечеству. Личная ответственность за цифровой след (digital footprint) становится практическим воплощением ценностного отношения к своим действиям в сети. Данный компонент перекликается с концепцией самоопределения (Self-Determination Theory) Э. Деси и Р. Райана, в частности с потребностью в осмысленности (meaning), которая является ключевым элементом внутренней мотивации [31]. Когда цифровая активность (например, использование онлайн-курсов для профессионального роста, участие в тематических вебинарах, работа в профессиональных сообществах) согласована с жизненными ориентирами, она перестает быть бесцельным времяпрепровождением и становится инструментом личностной и профессиональной реализации. Развитие этого компонента согласуется с задачами формирования субъектности в образовательном процессе [1; 14].

3. Регуляторно-волевой компонент: от реактивности к проактивному контролю. Он состоит из навыков целеполагания, саморегуляции, управления вниманием и контроля импульсов [31]. Его развитие критически важно в среде, переполненной отвлекающими факторами, специально разработанными для привлечения и удержания внимания (attention economy). Способность курсанта самостоятельно регулировать время пребывания онлайн, управлять своим вниманием, противостоять цифровым соблазнам (кликбейт, инфошум) означает, что он контролирует технологию, а не технология контролирует его. Это прямое проявление автономии. Теория истощения этого (ego depletion) Р. Баумейстера объясняет, почему ресурсы самоконтроля ограничены и почему после интенсивной умственной работы курсант становится более уязвим к цифровым соблазнам [20]. Таким образом, развитие этого компонента предполагает не только формирование навыков, но и обучение стратегиям восстановления и сохранения ментальных ресурсов. Сформированность саморегуляции является ключевым фактором надежности военнослужащего [7; 13].

Развитие регуляторно-волевого компонента является ключевым для обеспечения автономии и служит основой для личностного роста. Способность управлять своим поведением в цифровой среде помогает снизить стресс, поддержать баланс между учебой и отдыхом и формировать чувства личной эффективности (self-efficacy), что является центральным элементом в теории А. Бандуры [17].

4. Деятельностный компонент: от пассивного потребления к продуктивному творчеству. Он отражает способность к конструктивной и продуктивной цифровой активности. Выходит за рамки простого использования цифровых инструментов для решения учебных задач (например, работа в симуляторах, анализ данных). Речь идет о создании полезного контента (ведение профессионального блога, создание

учебных презентаций, разработка инструкций), об эффективных и этических коммуникациях (работа в проектных командах, участие в профессиональных форумах) и сетевой колаборации. Именно этот компонент трансформирует курсанта из потребителя информации в активного участника и созидателя цифровой среды. Психологическое обеспечение деятельности военнослужащих подчеркивает важность социальной связности и позитивных отношений для поддержания профессионального здоровья [7].

Деятельностный компонент напрямую связан с установлением позитивных отношений. Активное и осмысленное участие в профессиональных онлайн-сообществах, колаборация в учебных проектах, поддержание социальных связей с сослуживцами и родными – все это обогащает социальный опыт курсанта, обеспечивает ему социальную поддержку и чувство принадлежности, что является жизненно важным элементом благополучия, особенно в условиях закрытого учебного заведения.

Выводы. Проведенный теоретический анализ, расширенный за счет интеграции международного исследовательского контекста, позволяет утверждать, что киберсубъектность является не узкопрофильным цифровым навыком, а комплексным мета-ресурсом и внутренним условием благополучия личности в цифровую эпоху. Целенаправленное формирование киберсубъектности в образовательной среде военного вуза представляет собой стратегическое направление педагогической психологии, позволяющее системно решать задачу поддержания и повышения психологического благополучия курсантов.

Развивая когнитивный, ценностно-смысловый, регуляторно-волевой и деятельностный компоненты, мы не столько защищаем обучающегося от цифровых угроз, сколько вооружаем его инструментом для осознанного, продуктивного и ответственного взаимодействия с цифровой средой. Это позволяет трансформировать ее из потенциального источника стресса, отчуждения и рассеянности в пространство для профессионального становления, личностного роста и построения позитивных отношений. Таким образом, киберсубъектность выполняет не только протективную, но и развивающую функцию, напрямую способствуя реализации основных параметров психологического благополучия по К. Рифф.

Перспективой дальнейшей работы является разработка и апробация конкретных психолого-педагогических технологий развития киберсубъектности, которые могут быть интегрированы в учебно-воспитательный процесс. Эти технологии должны быть нацелены на формирование конкретных компетенций в рамках каждого компонента.

1. Развитие когнитивного компонента:

1.1. Интеграция в учебные курсы (например, по общественным наукам, информатике) модулей по цифровой гигиене и критическому мышлению. В содержание модуля могут входить: анализ механизмов работы алгоритмов и формирования информационных пузырей, практикумы по верификации информации и распознаванию фейков и манипулятивных техник, основы цифровой безопасности.

1.2. Проведение воркшопов по цифровой рефлексии, где курсанты учатся анализировать статистику использования своих устройств, отслеживать эмоциональные реакции на контент и выявлять собственные непродуктивные цифровые привычки.

2. Развитие ценностно-смыслового компонента:

2.1. Организация дискуссий и круглых столов на темы «Цифровая культура офицера», «Профессиональная этика в социальных сетях», «Ответственность за цифровой след».

2.2. Включение в программы по профессионально-психологической подготовке кейсов, связанных с принятием решений в сложных этических ситуациях в цифровом пространстве.

3. Развитие регуляторно-волевого компонента:

3.1. Проведение тренингов саморегуляции и тайм-менеджмента, адаптированных к цифровым вызовам. Акцент должен делаться на техниках управления вниманием (например, метод «Помодоро»), планирования задач без отвлечения на цифровые раздражители, осознанного использования уведомлений.

3.2. Внедрение практик цифрового детокса (digital wellbeing) как элемента распорядка дня, не как наказания, а как осознанной стратегии восстановления когнитивных ресурсов и поддержания психического здоровья.

4. Развитие деятельностного компонента:

4.1. Активная организация проектной деятельности, в рамках которой курсанты будут создавать позитивный и профессионально-ориентированный цифровой контент: учебные видео, инструкции, аналитические обзоры, материалы для патриотического воспитания.

4.2. Стимулирование участия в профессиональных онлайн-сообществах, научных вебинарах и виртуальных конференциях, что способствует построению сетей профессиональных контактов и развитию цифровой агентности.

Для дальнейшего развития концепции необходимы:

1. Эмпирическая валидизация структурной модели киберсубъектности и подбор (разработка) валидного диагностического инструментария (опросника) для оценки ее уровня у курсантов.

2. Проведение лонгитюдных исследований для установления причинно-следственной связи между уровнем киберсубъектности и динамикой психологического благополучия.

3. Сравнительные кросс-культурные исследования для выявления специфики проявления и развития киберсубъектности у военнослужащих в разных странах.

Таким образом, развитие киберсубъектности становится не факультативной задачей, а стратегическим императивом современного военного образования, направленного на подготовку не только компетентного, но и психологически благополучного, устойчивого и морально готового к вызовам цифровой эпохи офицера.

Список источников

1. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Субъектно-ориентированный подход в современном образовании: теория и практика. – М.: КРЕДО, 2020. – 278 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Больцуноva Н. Я. Условия и средства развития субъектности // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика: хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии. – М.: Кредо, 2014. – С. 124–132.
4. Брушилинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.
5. Войскунский А. Е. Психология и Интернет. – М.: Акрополь, 2010. – 439 с.
6. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. – М.: АСТ, 2021. – 653 с.
7. Марынин М. И., Пеньков В. Э. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности военнослужащих внутренних войск МВД России. – М., 2013. – 480 с.
8. Паризер Э. За стеной фильтров. Что Интернет скрывает от вас? – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 256 с.

9. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир.* – СПб.: Питер, 2003. – 508 с.
10. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основаниям современной педагогики) // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101–108.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. *Психология человека. Введение в психологию субъективности.* – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
13. Сыромятников И. В. *Психология профессионального здоровья военнослужащих.* – М., 2015. – 320 с.
14. Черемошкина Л. В. Развитие субъектности в образовательном процессе: монография. – М.: Прометей, 2019. – 200 с.
15. Allen I. E., Seaman J. Online report card: tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3175932> (дата обращения: 05.11.2025).
16. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication // Journal of applied social psychology. – 2001. – Vol. 3 (3). – P. 265–299. https://doi.org/10.1207/s1532785xmp0303_03
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. – New Jersey: Prentice-Hall, 1986. – 617 p.
18. Bartone P. T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? // Military Psychology. – 2006. – № 18 (S). – P. 131–148.
19. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation // Social and personality psychology compass. – 2007. – Vol. 1 (1). – P. 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
20. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being // Perspectives on psychological science. – 2018. – № 13 (2). – P. 127–130.
21. Bond M. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media // International journal of educational technology in higher education. – 2020. – № 17 (1). – P. 1–20.
22. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use // Cyberpsychology, behavior and social networking. – 2020. – № 23 (12). – P. 833–839. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0717>
23. Gazzaley A., Rosen L. D. *The distracted mind: ancient brains in a high-tech world.* The MIT Press. – 2016.
24. Haddon L., Livingstone S. Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. LSE. – 2017.
25. Livingstone S., Helsper E. J. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy // New media & society. – 2010. – № 12 (2). – P. 309–329.
26. Mayer R. E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning // Educational psychologist. – 2003. – Vol. 38 (1). – P. 43–52.
27. Panek E. Left to their own devices: college students' "guilty pleasure" media use and time management // Communication research. – 2014. – № 41 (4). – P. 561–577.
28. Passey D. Digital agency: empowering equity in and through // Education, Technology, knowledge and learning. – 2018. – № 23 (3). – P. 425–439.
29. Primack B. A. Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S // American Journal of Preventive Medicine. – 2017. – № 53 (1). – P. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>

30. Ribble M. Digital citizenship in schools: nine elements all students should know // International Society for Technology in Education. – 2015.
31. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
32. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57 (6). – P. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
33. Sunstein C. R. #Republic: divided democracy in the age of social media. Princeton University Press, 2017. – 320 p.
34. Turkle S. Alone together: why we expect more from technology and less from each other. – New York: Basic Books, 2011. – 360 p. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.83374>
35. Twenge J. M. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time // Clinical Psychological Science. – 2018. – № 6 (1). – P. 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
36. Valkenburg P. M. Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem // CyberPsychology & Behavior. – 2006. – № 9 (5). – P. 584–590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
37. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview // Theory into Practice. – 2002. – № 41 (2). – P. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
38. Zuboff S. The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. PublicAffairs, 2019. – 691 p. <https://doi.org/10.3138/9781487573107-015>

References

1. Abakumova I. V., Kagermazova L. Ts. Subject-oriented approach in modern education: theory and practice. Moscow: KREDO, 2020, 278 p. (In Russian)
2. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Strategy of life. Moscow: Mysl, 1991, 299 p. (In Russian)
3. Bol'shunova N. Ya. Conditions and means of developing subjectivity. General theory of meaning, psychological concepts of meaning formation, meaning didactics: a reader for master's students in pedagogy and psychology. Moscow: Credo, 2014, pp. 124–132. (In Russian)
4. Brushlinsky A. V. The problem of the subject in psychological science. *Psychological Journal*, 1991, vol. 12, no. 6, pp. 3–11. (In Russian)
5. Voiskunsky A. E. Psychology and the Internet. Moscow: Akropol, 2010, 439 p. (In Russian)
6. Kaneman D. Thinking, fast and slow. Moscow: AST, 2021, 653 p. (In Russian)
7. Maryin M. I., Penkov V. E. Psychological support for the professional activities of military personnel of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Moscow, 2013, 480 p. (In Russian)
8. Pariser E. Behind the wall of filters. What is the Internet hiding from You? Moscow: Alpina Publisher, 2012, 256 p. (In Russian)
9. Rubinshtein S. L. Being and consciousness. Man and the world. Saint Petersburg: Peter, 2003, 508 p. (In Russian)
10. Rubinshtein S. L. The principle of creative initiative (towards the philosophical foundations of modern pedagogy). *Questions of Psychology*, 1986, no. 4, pp. 101–108. (In Russian)
11. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity. Moscow: School-Press, 1995, 384 p. (In Russian)

12. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. Digital competence of adolescents and parents. Results of the all-Russian study. Moscow: Internet Development Fund, 2013, 144 p. (In Russian)
13. Syromyatnikov I. V. Psychology of professional health of military personnel. Moscow, 2015, 320 p. (In Russian)
14. Cheremoshkina L. V. Development of subjectivity in the educational process: monograph. Moscow: Prometheus, 2019, 200 p. (In Russian)
15. Allen I. E., Seaman J. Online report card: tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group [Electronic resource]. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3175932> (date of access: 05.11.2025).
16. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication. *Journal of Applied Social Psychology*, 2001, vol. 3 (3), pp. 265–299. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0303_03
17. Bandura A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall, 1986, 617 p.
18. Bartone P. T. Resilience under military operational stress: can leaders influence hardiness? *Military Psychology*, 2006, no. 18 (S), pp. 131–148.
19. Baumeister R. F., Vohs K. D. Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2007, vol. 1 (1), pp. 115–128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
20. Baumeister R. F. Self-regulation as a key predictor of academic achievement and personal well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 2018, no. 13 (2), pp. 127–130.
21. Bond M. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2020, no. 17 (1), pp. 1–20.
22. Chen I. H. The role of fear of missing out and self-regulation in the relationship between perceived stress and problematic social media use. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 2020, no. 23 (12), pp. 833–839. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0717>
23. Gazzaley A., Rosen L. D. The distracted mind: ancient brains in a high-tech world. The MIT Press. 2016.
24. Haddon L., Livingstone S. Children's online risks and opportunities: Comparative findings from EU Kids Online and Net Children Go Mobile. LSE. 2017.
25. Livingstone S., Helsper E. J. Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: the role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, 2010, no. 12 (2), pp. 309–329.
26. Mayer R. E., Moreno R. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 2003, vol. 38 (1), pp. 43–52.
27. Panek E. Left to their own devices: college students' "guilty pleasure" media use and time management. *Communication Research*, 2014, no. 41 (4), pp. 561–577.
28. Passey D. Digital agency: empowering equity in and through. *Education. Technology, Knowledge and Learning*, 2018, no. 23 (3), pp. 425–439.
29. Primack B. A. Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 2017, no. 53 (1), pp. 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
30. Ribble M. Digital citizenship in schools: nine elements all students should know. *International Society for Technology in Education*, 2015.
31. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-Being. *American Psychologist*, 2000, vol. 55 (1), pp. 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
32. Ryff C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, vol. 57 (6), pp. 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
33. Sunstein C. R. #Republic: divided democracy in the age of social media. Princeton University Press, 2017, 320 p.

34. Turkle S. *Alone together: why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books, 2011, 360 p. <https://doi.org/10.1080/00131725.2014.883374>
35. Twenge J. M. Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 2018, no. 6 (1), pp. 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>
36. Valkenburg P. M. Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *CyberPsychology & Behavior*, 2006, no. 9 (5), pp. 584–590. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.584>
37. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 2002, no. 41 (2), pp. 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
38. Zuboff S. The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power. *PublicAffairs*, 2019, 691 p. <https://doi.org/10.3138/9781487573107-015>

Информация об авторах

A. V. Сабуров – аспирант аспирантуры (очного и заочного обучения), Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Россия, saburov_avl@yandex.ru

Н. Я. Большунова – профессор кафедры военной педагогики и психологии, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации; профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, nat_bolshunova@mail.ru

Information about the authors

A. V. Saburov – postgraduate student (full-time and part-time study), Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russia, saburov_avl@yandex.ru

N. Ya. Bolshunova – Professor, Department of Military Pedagogy and Psychology, Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after General of the Army I. K. Yakovlev of the National Guard Troops of the Russian Federation; Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, nat_bolshunova@mail.ru

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку статьи к публикации.

Authors' contribution: authors have all made an equivalent contribution to preparing the article for publication.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

The authors declare no conflict of interest.

Статья поступила в редакцию 26.09.2025; одобрена после рецензирования 26.10.2025; принятая к публикации 30.10.2025.

The article was submitted 26.09.2025; approved after reviewing 26.10.2025; accepted for publication 30.10.2025.