

Научная статья

УДК 159.99

<https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.20>

Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом

Екатерина Викторовна Павлова¹, Юлия Валерьевна Бадалян²,
Светлана Викторовна Смирнова³

^{1,2}Амурский государственный университет, Благовещенск, Россия

¹katal75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0380-9345>

²sfinkc1978@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5182-5948>

³Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия, smirnova2001@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4161-0505>

Аннотация. В статье обосновывается необходимость дифференциации собственно вовлеченности как состояния человека и ресурса вовлеченности как совокупности психологических характеристик, лежащих в ее основе. Предлагается модель ресурса вовлеченности, включающая три компонента: инструментальный, оценочный и когнитивный. Цель исследования: выявить особенности ресурса вовлеченности студентов, имеющих различный академический опыт. В качестве параметров, определяющих его специфику, рассматриваются: ступень высшего образования (бакалавриат (специалитет) и магистратура), статус вуза (региональный и федеральный), опыт обучения в другой стране. Выявлено, что различия ресурса вовлеченности студентов одной ступени, обучающихся в вузах с различным статусом, минимальны. Между студентами бакалавриата (специалитета) и магистратуры обнаружено несовпадение на уровне как инструментального, так и оценочного компонентов ресурса вовлеченности. Данные о культуральной специфике рассматриваемого феномена нуждаются в дополнительной проверке на расширенной выборке.

Ключевые слова: вовлеченность, ресурс вовлеченности, структура ресурса вовлеченности, инструментальный компонент, ценностно-смысловое измерение условий деятельности, бакалавриат, магистратура, академический опыт, вуз

Для цитирования: Павлова Е.В., Бадалян Ю.В., Смирнова С.В. Особенности «ресурса вовлеченности» студентов с разным академическим опытом // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 8. С. 140–148. <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.20>.

Финансирование: сбор эмпирических данных осуществлен при поддержке ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (конкурс грантов на научные проекты для научных коллективов).

Original article

Peculiarities of «resource of involvement» of students with different academic experience

Ekaterina V. Pavlova¹, Yuliya V. Badalyan², Svetlana V. Smirnova³

^{1,2}Amur State University, Blagoveshchensk, Russia

¹katal75@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0380-9345>

²sfinkc1978@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5182-5948>

³Sevastopol State University, Sevastopol, Russia, smirnova2001@mail.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-4161-0505>

Abstract. The article substantiates the need to differentiate the actual involvement as a human condition and the resource of involvement as a set of psychological characteristics that underlie it. A model of the involvement resource is proposed, which includes three components: instrumental, evaluative and cognitive. The purpose of the study: to identify the features of resource of involvement of students with different academic experience. The following parameters are considered as determining its specifics: level of higher education (bachelor's degree (specialty) and master's degree), status of the university (regional and federal), experience of studying in another country. It is revealed that the differences in the resource of involvement of students of the same level studying at universities with different status are minimal. There is a discrepancy between the students of the Bachelor's degree (specialty) and the Master's degree at the level of both instrumental and evaluative components of the involvement resource. The data on cultural specifics of the phenomenon under consideration need additional verification on an expanded sample.

Keywords: involvement, resource of involvement, structure of the resource of involvement, instrumental component, value-semantic dimension of the conditions of activity, bachelor's degree, master's degree, academic experience, university

For citation: Pavlova E.V., Badalyan Yu.V., Smirnova S.V. Peculiarities of «resource of involvement» of students with different academic experience // Society: Sociology, Psychology, Pedagogics. 2021. No. 8. P. 140–148. (In Russ.). <https://doi.org/10.24158/spp.2021.8.20>.

Funding: the collection of empirical data was carried out with the support of Amur State University (contest of grants for research projects for scientific teams).

Постановка проблемы. Одним из современных направлений психологических исследований активности студентов является изучение их вовлеченности в деятельность. Неоднократно эмпирически подтвержден тот факт, что вовлеченные студенты более успешны в учебной деятельности и реже отчисляются до завершения обучения в вузе, а вовлеченные сотрудники – более лояльны к организации и продуктивны. В научной литературе достаточно подробно описаны поведенческие проявления вовлеченности, предприняты попытки выделения ее видов, форм, компонентов. В то же время недостаточно изученными остаются психологические механизмы формирования и поддержания вовлеченности, не в полной мере определено место данного феномена в структуре психических явлений.

В рамках настоящего исследования мы предлагаем дифференцировать вовлеченность как состояние и психологические ресурсы, на основе которых это состояние формируется. Соответственно, нами рассматривается структура не вовлеченности как таковой, а ее ресурса, уделяется также внимание определению роли различных аспектов академического опыта в формировании данного ресурса.

Обзор литературы по проблеме исследования. Термин «студенческая вовлеченность» был введен в научный оборот А. Астином в конце XX в. [1]. Ученый толковал его посредством психоаналитического понятия «катексис», обозначающего инвестирование энергии во что-либо, находящееся за пределами самого человека.

В. Тинто рассматривает вовлеченность студентов как интеграцию в академическую и социальную систему вуза [2], С. Манн – как социальное явление, противоположное отчуждению [3].

В российской науке исследование вовлеченности студентов получило распространение благодаря работам Н.Г. Малошонок [4], изучающей данный феномен в социологической традиции. Философские аспекты студенческой вовлеченности отражены в публикациях В.Л. Лехциера [5], вопросы управления вовлеченностью в образовательном процессе – в трудах К.В. Киуру с соавторами [6]. Социально-психологические аспекты формирования вовлеченности в образовательном процессе, ее структуру и формы на разных этапах обучения студентов детально рассматривает Н.В. Киселева [7]. О.В. Лукьянов, один из основоположников системной антропологической психологии и психологии вовлеченности, исследует данный феномен в контексте идентификации и аутификации [8].

В процессе проведенного нами анализа представлений российских и зарубежных авторов о сути понятия вовлеченности было выявлено, что в научной литературе минимально представлены его точные определения. Кроме того, приводимые дефиниции (в ряде случаев фигурирующие в текстах скорее имплицитно) не в полной мере соотносятся с выделяемыми их авторами описаниями компонентов и видов вовлеченности. В результате был сделан вывод о необходимости дифференцировать два понятия – вовлеченность как состояние человека и ресурс вовлеченности. Вовлеченность как состояние может быть косвенно описана при помощи характеристик, выделенных в исследованиях ее поведенческой составляющей, таких как инвестирование времени и энергии, собственная активность студентов, участие в различных видах вузовской активности и т. д. [9].

Под ресурсом вовлеченности мы понимаем совокупность характеристик человека, лежащих в основе формирования вовлеченности в конкретную среду или вид деятельности в определенный период времени. В соответствии с методологией системной антропологической психологии [10] вовлеченность формируется при условии соответствия ресурса вовлеченности человека и тех возможностей, которые предоставляет среда.

В структуре ресурса вовлеченности мы выделяем три компонента: 1) инструментальный; 2) оценочный (ценностно-смысловое измерение условий деятельности); 3) когнитивный.

Инструментальный компонент включает в себя характеристики человека, определяющие принципиальную возможность вовлекаться в данную среду. Поскольку образовательное пространство современного вуза отличается динамичностью и вариативностью, а от студента ожидаются проявления самостоятельности и инициативы, в перечень соответствующих характеристик были внесены: саморегуляция, locus контроля, ригидность, толерантность к неопределенности, готовность к инновационной деятельности, мотивация достижения.

Саморегуляция традиционно понимается как способность человека продуктивно справляться с внешними воздействиями, сохраняя при этом внутреннюю стабильность. С точки зрения системной антропологической психологии она рассматривается как «основанная на рефлексии способность человека удерживать в устойчивом состоянии процесс (поток) жизнеосуществления» и «условие саморазвития человека как субъекта жизнеосуществления» [11]. Чем разнообразнее и динамичнее мир, окружающий человека, тем выше требования к его саморегуляции.

В качестве универсального, общесистемного свойства человека, лежащего, в том числе, и в основе саморегуляции, определяющего степень открытости человека как психологической системы, рассматривается ригидность [12] – неспособность человека к изменениям и восприятию нововведений, обеспечивающая в то же время устойчивость системы. Другую сторону отношения индивида к изменениям отражает его толерантность к неопределенности – способность продуктивно функционировать в ситуациях неполной осведомленности, наличия противоречивой информации [13].

Понятием «локус контроля» обозначаются представления человека о своеобразном «источнике ответственности», от которого зависят его успехи и неудачи в различных сферах. В русскоязычном варианте в качестве близкого по смыслу используется понятие «уровень субъективного контроля» [14].

Психологическая готовность к инновационной деятельности, к преобразованиям в повседневной жизни и проявлению инициативы рассматривается в психологии относительно недавно. Данное свойство тесно связано с ригидностью и толерантностью человека к неопределенности, оно «отражает динамические характеристики его многомерного жизненного мира» [15]. С инициативностью, входящей в структуру психологической готовности к инновационной деятельности, в свою очередь связана такая личностная диспозиция, как мотивация достижения успеха, определяющая стремление личности к расширению своего жизненного мира (Д. Мак-Клеlland).

Ценностно-смысловое измерение объективных условий деятельности рассматривается В.Е. Ключко в связи с вопросами саморегуляции. Данное понятие отражает важность изучения не только внешних обстоятельств деятельности, но и того, как именно эти обстоятельства преломляются через призму смыслов и ценностей человека, как формируются в деятельности сами эти смыслы и ценности, выступающие в качестве особых сверхчувственных свойств предметов и явлений, образующих условия деятельности [16]. Другими словами, ценностно-смысловое измерение объективных условий деятельности описывает, насколько выполняемая деятельность соотносится с ценностями и смыслами человека, его потребностями, психологическими особенностями. В качестве конкретного выражения данного компонента ресурса вовлеченности мы рассматриваем переживания в деятельности, личностные дезорганизаторы времени и социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере. Данный компонент ресурса вовлеченности соотносится с мотивационным и эмоциональным компонентами вовлеченности, описанными Н.В. Киселевой [17].

Трехмерная модель переживаний в деятельности как субъективной репрезентации текущей деятельности разработана Д.А. Леонтьевым [18]. В нее входят переживания удовольствия, смысла (соотнесенности деятельности с общим жизненным контекстом) и усилий как отражения результативности деятельности. Личностные характеристики, приводящие к неэффективному использованию времени, рассматриваются О.В. Кузьминой [19]. Выделяемые автором дезорганизаторы соотносятся со структурными элементами деятельности (цель, мотив, операциональная составляющая деятельности), состояниями апатии и эмоционального напряжения. Исследование социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере позволяет оценить, что в большей степени важно для студентов в выполняемой деятельности: процесс или результат, альтруистические устремления или эгоизм, деньги или возможная власть, труд или свобода [20].

Когнитивный компонент ресурса вовлеченности включает в себя представления о различных аспектах среды и выполняемой человеком деятельностью. В соответствии с концепцией социальных представлений С. Московиси [21] к данному компоненту могут быть отнесены как собственно информационная составляющая, так и элементы отношений различной степени осознанности.

В данной статье приводятся результаты исследования инструментального и оценочного компонентов ресурса вовлеченности студентов.

Под академическим опытом мы понимаем совокупность условий, в которых протекает учебно-профессиональная деятельность студентов. Соответственно, в качестве параметров, на основе которых дифференцировался академический опыт, были выделены: 1) степень обучения – для проверки предположения о развитии ресурса вовлеченности в процессе обучения; 2) статус вуза (региональный и федеральный) – для подтверждения гипотезы о роли академической среды в формировании ресурса вовлеченности (о различиях в поведенческой составляющей вовлеченности студентов вузов с различным статусом писала Н.Г. Малошонок [22]); 3) опыт обучения в другой стране – для выявления роли культуры в формировании ресурса вовлеченности.

Методология и методы исследования. Для исследования инструментального компонента ресурса вовлеченности студентов были использованы методики: «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова); «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина,

Л.М. Эткинд); «Томский опросник ригидности» (Г.В. Залевский) (сокращенная версия); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т.В. Корнилова); «Психологическая готовность к инновационной деятельности» (В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А.А. Реан). Для исследования оценочного компонента – «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев); «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» (О.В. Кузьмина); «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина).

Выборку составили 497 студентов бакалавриата и специалитета, обучающихся в ФГБОУ ВО «Амурский государственный университет» (353 человека) и ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» (144 человека); 44 российских магистранта этих же вузов (35 и 9 человек соответственно) и 9 магистрантов из КНР, обучающихся в АмГУ. Для последней группы респондентов тексты методик были переведены на китайский язык (с привлечением профессионального переводчика, но без адаптации методик). После отбраковки бланков, содержащих неполные сведения, общий объем выборки составил 458 человек.

Для сравнительного анализа выраженности признаков в выборках использовался однофакторный дисперсионный анализ ANOVA.

Следует оговориться, что ранее публиковалась часть данных проведенного исследования, касающаяся студентов бакалавриата и специалитета по отдельным факультетам АмГУ [23], а также по отдельным методикам [24]. Цель данной статьи – на уровне теоретического и эмпирического исследования описать целостную структуру ресурса вовлеченности студентов (что ранее не было сделано) и выявить его системные особенности, связанные с академическим опытом студентов.

Обсуждение результатов исследования. Первоначально был осуществлен сравнительный анализ исследуемых групп (таблица 1), показавший, что студенты бакалавриата и специалитета, обучающиеся в региональном и федеральном вузах, различаются по 9,3 % изучаемых признаков, магистранты этих вузов – по 2,33 %. В соответствии с этим было принято решение рассматривать студентов бакалавриата (специалитета) как единую выборку (таблица 2), а затем остановиться на значениях тех шкал, по которым будут обнаружены статистически значимые различия. Аналогично рассмотрены результаты диагностики ресурса вовлеченности магистрантов АмГУ и ДВФУ.

Таблица 1 – Результаты сравнительного анализа данных (однофакторный дисперсионный анализ ANOVA)

Сравниваемые группы студентов	Бакалавриат АмГУ и ДВФУ		Магистратура АмГУ и ДВФУ		Бакалавриат и магистратура		Магистратура РФ и КНР	
	F	p-level	F	p-level	F	p-level	F	p-level
Моделирование	0,766	0,382	0,022	0,883	7,013	0,008	1,061	0,310
Программирование	0,128	0,721	0,038	0,848	5,785	0,017	2,270	0,140
Общий уровень саморегуляции	0,034	0,855	0,796	0,380	5,806	0,016	0,788	0,380
Интернальность в области неудач	0,563	0,454	0,012	0,913	4,134	0,043	6,707	0,014
Интернальность в производственных отношениях	0,028	0,867	1,003	0,325	9,959	0,002	0,397	0,532
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,076	0,783	2,768	0,107	0,576	0,448	5,037	0,031
Общая интернальность	0,065	0,799	2,258	0,144	7,679	0,006	2,401	0,130
Сенситивная ригидность	0,315	0,575	1,907	0,178	5,338	0,021	0,479	0,493
Установочная ригидность	3,858	0,050	6,924	0,014	8,071	0,005	1,064	0,309
Толерантность к неопределенности	2,772	0,097	0,197	0,661	6,866	0,009	0,237	0,629
Интолерантность к неопределенности	4,135	0,043	0,001	0,972	3,896	0,049	0,279	0,601
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	0,605	0,437	3,054	0,092	4,397	0,037	1,584	0,216
Мотивация достижения	0,065	0,800	0,043	0,838	10,70	0,001	0,088	0,768
Переживание «удовольствие»	1,297	0,255	0,452	0,507	4,927	0,027	1,178	0,285
Переживание «смысл»	0,079	0,779	0,352	0,558	4,409	0,036	0,085	0,773
Переживание «пустота»	7,204	0,008	0,019	0,890	4,681	0,031	6,809	0,013
Ценностные дезорганизаторы	0,086	0,769	0,471	0,498	9,409	0,002	10,27	0,003
Организационные дезорганизаторы	0,853	0,356	0,163	0,689	8,850	0,003	0,821	0,371
Мотивационные дезорганизаторы	0,022	0,883	0,171	0,683	5,376	0,021	1,432	0,239
Общий показатель дезорганизации во времени	0,020	0,888	0,016	0,900	4,620	0,032	1,298	0,262
Установка «результат»	4,810	0,029	0,371	0,547	1,193	0,275	1,509	0,227
Установка «деньги»	1,484	0,224	0,501	0,485	4,505	0,034	0,010	0,921

Примечание: в таблице приведены только те шкалы методик, по которым выявлены значимые различия.

Таблица 2 – Результаты диагностики инструментального компонента ресурса вовлеченности студентов, %

Группы студентов	Бакалавриат (специалитет)				Магистратура			
	Уровень выраженности рассматриваемого качества							
Шкалы методики	низк.	средн.	высок.	оч. высок.	низк.	средн.	высок.	оч. высок.
Методика «Стиль саморегуляции поведения»								
Планирование	14,39	47,0	38,61	–	15,63	40,62	43,75	–
Моделирование	23,26	58,75	17,99	–	6,25	59,38	34,37	–
Программирование	23,26	63,55	13,19	–	12,50	56,25	31,25	–
Оценивание результатов	14,63	57,07	28,30	–	0,0	59,38	40,62	–
Гибкость	22,30	58,51	19,19	–	9,37	62,50	28,13	–
Самостоятельность	27,10	53,48	19,42	–	37,50	50,0	12,50	–
Общий уровень саморегуляции	19,42	54,92	25,66	–	6,25	53,13	40,62	–
Методика «Уровень субъективного контроля»								
Интернальность в области достижений	17,74	64,27	17,99	–	12,50	65,63	21,87	–
Интернальность в области неудач	40,05	53,72	6,23	–	25,0	56,25	18,75	–
Интернальность в семейных отношениях	16,07	73,38	10,55	–	12,50	71,87	15,63	–
Интернальность в производственных отношениях	52,99	44,85	2,16	–	28,13	71,87	0,0	–
Интернальность в межличностных отношениях	12,23	73,14	14,63	–	12,50	75,0	12,50	–
Интернальность в отношении здоровья и болезни	19,42	70,26	10,32	–	15,63	81,25	3,12	–
Общая интернальность	37,65	56,83	5,52	–	21,87	59,38	18,75	–
Методика «Томский опросник ригидности»								
Актуальная ригидность	11,75	66,91	20,62	0,72	15,63	75,0	9,37	0,0
Сенситивная ригидность	11,51	48,68	38,37	1,44	25,0	53,13	21,87	0,0
Установочная ригидность	6,0	62,83	30,45	0,72	12,50	75,0	12,50	0,0
Методика «Новый опросник толерантности к неопределенности»								
Толерантность к неопределенности	11,03	70,26	18,71	–	3,13	56,25	40,62	–
Интолерантность к неопределенности	24,70	44,85	30,45	–	6,25	50,0	43,75	–
Межличностная интолерантность	19,66	64,03	16,31	–	12,50	75,0	12,50	–
Методика «Психологическая готовность к инновационной деятельности»								
Инициативность	3,12	38,61	51,32	6,95	3,12	37,50	53,13	6,25
Предпочтение деятельности, требующей инновативности	5,04	53,24	38,85	2,87	0,0	43,75	53,13	3,12
Готовность к переменам	4,32	36,69	57,55	1,44	0,0	40,62	59,38	0,0
Общий индекс	0,24	44,12	55,64	0,0	0,0	40,62	59,38	0,0
Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи»								
Мотивация достижения	5,28	52,28	42,44	–	0,0	31,25	68,75	–

Примечание: для методики «Психологическая готовность к инновационной деятельности» уровень «высокий» соответствует уровню «выше среднего», а уровень «очень высокий» – «высокому».

В результате исследования инструментального компонента ресурса вовлеченности было выявлено, что среди обучающихся бакалавриата и специалитета преобладают студенты с умеренной саморегуляцией. У значительной части респондентов достаточно хорошо развиты действия планирования и оценивания результатов собственной деятельности, менее – программирование деятельности и моделирование. Гибкость и самостоятельность при организации деятельности и поведения большая часть студентов первой ступени проявляет умеренно или слабо. Статистически значимые различия между респондентами федерального и регионального вузов по рассматриваемым параметрам отсутствуют.

Среди магистрантов выше доля обучающихся с высокими показателями саморегуляции и ее отдельных составляющих, однако студентов, проявляющих самостоятельность, в данной части выборки меньше. Статистически значимые различия по уровню саморегуляции между магистрантами двух вузов также отсутствуют. При сравнении показателей обучающихся первой и второй ступеней образования выявлено, что навыки моделирования, программирования деятельности и поведения значимо более развиты у обучающихся в магистратуре, а общий уровень их саморегуляции достоверно выше аналогичного показателя у студентов бакалавриата и специалитета.

Среди респондентов первой ступени образования практически отсутствуют обучающиеся с внутренним локусом контроля (некоторое исключение составляет интернальность в области достижений). В наибольшей степени студенты склонны «перекладывать» ответственность на внешние обстоятельства, когда речь идет о неудачах и производственных отношениях (учебно-профессиональной деятельности). У большей части магистрантов выявлен смешанный локус контроля. Статистически значимые различия между студентами федерального и регионального

вуза (независимо от степени образования) отсутствуют. У магистрантов значимо выше уровень интернальности в производственных отношениях, в области неудач, а также общий показатель интернальности.

Уровень актуальной ригидности, отражающей текущую готовность или же неготовность человека к изменениям, статистически значимо не различается у представителей бакалавриата, специалитета и магистратуры обоих вузов. У большинства респондентов он средний. Уровень сенситивной ригидности, характеризующей эмоциональное отношение к переменам, у магистрантов статистически значимо ниже, чем у студентов бакалавриата и специалитета. Что касается установочной ригидности, отражающей личностную позицию человека в отношении всего нового, студенты значимо различаются в зависимости и от статуса вуза, и от степени образования. Различия в уровне установочной ригидности бакалавров двух вузов значимы на уровне $p \leq 0,05$, показатель несколько выше у студентов регионального вуза. Магистранты в большей степени, чем бакалавры и студенты специалитета открыты новому и готовы к изменениям, в том числе в самих себе. Доля магистрантов регионального вуза с низким уровнем установочной ригидности составляет 4,0 %, федерального – 42,86 %, со средним уровнем – 80,0 % и 57,14 % соответственно.

Толерантность к неопределенности как генерализованное личностное свойство у большинства студентов бакалавриата, специалитета и магистратуры выражена умеренно, однако среди магистрантов больше обучающихся, стремящихся к новизне и оригинальности (различия статистически значимы). Интолерантность к неопределенности, характеризующая желание человека действовать по правилам, в соответствии с определенными инструкциями, ярче проявляется у студентов бакалавриата и специалитета, обучающихся в региональном вузе (доля студентов с выраженной интолерантностью к неопределенности составляет в АмГУ 32,25 %, в ДВФУ – 25,45 %, с низкими показателями – 23,13 % и 29,10 % соответственно). В группе «магистранты» значимые различия в выраженности данного признака у представителей двух вузов отсутствуют. У обучающихся бакалавриата и специалитета интолерантность к неопределенности значимо ниже, чем у слушателей магистратуры. Межличностная интолерантность к неопределенности у большинства представителей всех рассматриваемых групп выражена умеренно, значимые различия отсутствуют.

В результате диагностики психологической готовности к инновационной деятельности выявлено, что большинство студентов бакалавриата и специалитета двух вузов проявляют достаточно высокий уровень инициативности и готовности к переменам, в меньшей степени – ориентируются на деятельность, требующую инновативности. У большинства магистрантов по всем показателям методики был выявлен уровень «выше среднего». Статистически значимые различия между студентами двух вузов внутри групп «бакалавриат (специалитет)» и «магистратура» отсутствуют. Магистранты в большей степени ориентированы на деятельность, требующую инновативности.

У большинства студентов бакалавриата и специалитета не выражен доминирующий мотивационный полюс в диаде «избегание неудач – ориентация на достижения». Значительная часть магистрантов ориентирована на успех. Студенты с мотивом избегания неудач как личностной диспозицией в выборке представлены минимально. Статистически значимые различия по данному показателю между группами студентов не выявлены.

При сопоставлении инструментальных характеристик ресурса вовлеченности российских магистрантов и магистрантов из КНР было выявлено, что последним присуща большая экстернальность в отношении неудач (у 88,89 % выборки низкий уровень интернальности, у 11,11 % – средний), и меньшая – в отношении здоровья и болезни (у 33,33 % выборки высокий уровень интернальности, у 66,67 % – средний). Полученные данные соответствуют описанным в ряде работ культуральным особенностям жителей КНР.

В результате исследования ценностно-смыслового измерения объективных условий деятельности было выявлено, что преобладающим переживанием у значительной части студентов первой и второй ступеней является «Смысл» (таблица 3). Они воспринимают учебно-профессиональную деятельность как личностно-значимую, соотносимую с контекстом жизни в целом. На втором месте по значимости у студентов бакалавриата и специалитета находится переживание усилия, у магистрантов – сочетание переживаний удовольствия и смысла, что, по мнению авторов методики, является одним из самых благоприятных.

Таблица 3 – Результаты диагностики переживаний студентов в деятельности, %

Преобладающее переживание в деятельности	Бакалавриат (специалитет)	Магистратура
1	2	3
Удовольствие	16,07	12,50
Смысл	32,38	34,37
Усилие	19,66	15,63
Пустота	7,43	0,0
Равно выражены «Удовольствие» и «Смысл»	7,67	18,75

Продолжение таблицы 3

1	2	3
Равно выражены «Удовольствие» и «Усилие»	2,16	0,0
Равно выражены «Удовольствие» и «Пустота»	0,24	0,0
Равно выражены «Смысл» и «Усилие»	6,47	9,37
Равно выражены «Смысл» и «Пустота»	2,16	3,125
Равно выражены «Усилие» и «Пустота»	0,96	0,0
Сочетание трех равно выраженных показателей	2,64	3,125
Доминирующее переживание не выявлено	2,16	3,125

У студентов бакалавриата и специалитета регионального вуза значимо сильнее выражено переживание отсутствия смысла, удовольствия и усилий в деятельности (так называемая «пустота»). Оно является ведущим и у 10,10 % студентов АмГУ и у 7,27 % студентов ДВФУ. Переживания в деятельности магистрантов указанных вузов статистически значимо не различаются. Студенты бакалавриата и специалитета, по сравнению с магистрантами, чаще воспринимают свою деятельность как приносящую удовольствие, а магистранты – как более осмысленную, значимую в контексте жизненных целей и ценностей (различия в обоих случаях статистически значимы). Среди обучающихся второй образовательной ступени нет тех, для кого переживание «пустоты» в деятельности является ведущим.

Ведущим дезорганизатором времени у обучающихся обеих ступеней выступает эмоциональное напряжение, на втором месте у студентов бакалавриата и специалитета находится эмоциональная апатия, у магистрантов – организационные дезорганизаторы времени, отражающие затруднения в его распределении, в том числе в силу высокой занятости (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты диагностики личностных дезорганизаторов времени студентов, %

Преобладающие дезорганизаторы	Бакалавриат (специалитет)	Магистратура
Ценностные	10,31	3,125
Организационные	5,765	9,37
Мотивационные	6,24	0,0
Эмоциональная апатия	15,11	6,25
Эмоциональное напряжение	36,93	59,38
Ценностные + организационные	1,20	3,125
Ценностные + мотивационные	1,20	0,0
Ценностные + эмоциональная апатия	1,44	0,0
Ценностные + эмоциональное напряжение	0,96	0,0
Организационные + мотивационные	0,72	0,0
Организационные + эмоциональная апатия	1,68	0,0
Организационные + эмоциональное напряжение	2,16	0,0
Мотивационные + эмоциональная апатия	0,48	3,125
Мотивационные + эмоциональное напряжение	1,44	3,125
Эмоциональная апатия + эмоциональное напряжение	7,91	6,25
Три и более равно выраженных показателя	6,47	6,25

У магистрантов, по сравнению со студентами бакалавриата и специалитета, в меньшей степени выражены ценностные, организационные и мотивационные дезорганизаторы времени (независимо от доминирования тех или иных дезорганизаторов), а также общий показатель дезорганизации во времени.

Среди российских студентов, независимо от ступени образования, больше тех, кто ориентирован на процесс выполняемой деятельности, а не на ее результат (таблица 5). Установка на результат статистически значимо ярче выражена у студентов регионального вуза. Большинство студентов, независимо от статуса вуза и ступени образования, ориентированы на альтруизм и свободу. Магистранты в меньшей степени, чем студенты бакалавриата и специалитета нацелены на деньги, в большей – на власть.

Таблица 5 – Результаты диагностики социально-психологических установок студентов в мотивационно-потребностной сфере, %

Социально-психологическая установка	Группа студентов	Доля студентов с преобладанием установки на:		Доминирование не выявлено
		3	4	
1	2	3	4	5
Процесс – результат		процесс	результат	
	бакалавриат	47,24	37,89	14,87
	магистратура	43,75	37,50	18,75
Альтруизм – эгоизм		альтруизм	эгоизм	
	бакалавриат	52,28	36,93	10,79
	магистратура	62,50	34,38	3,12

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
Труд – свобода		труд	свобода	
	бакалавриат	26,38	57,55	16,07
	магистратура	21,87	62,50	15,63
Власть – деньги		власть	деньги	
	бакалавриат	42,45	40,53	17,02
	магистратура	65,63	15,63	18,75

При сопоставлении составляющих оценочного компонента ресурса вовлеченности российских магистрантов и магистрантов из КНР было выявлено, что у обучающихся из КНР значимо более выражены ценностные дезорганизаторы времени (являются ведущими у 44,44 % данной части выборки), свидетельствующие об отсутствии четких целей в жизни и недостаточной осознанности личных перспектив. В структуре переживаний в деятельности значимые различия касаются «пустоты»: данное чувство является ведущим у 11,11 % обучающихся из КНР, а у российских магистрантов в качестве ведущего не выявлено.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Необходимо дифференцировать понятия вовлеченности как состояния человека и ресурса вовлеченности, определяющего принципиальную возможность человека вовлекаться в ту или иную деятельность или среду. В структуре ресурса вовлеченности можно выделить три компонента: инструментальный, оценочный и когнитивный.

2. Составляющие инструментального компонента ресурса вовлеченности у большинства студентов бакалавриата и специалитета развиты умеренно. У магистрантов, по сравнению с обучающимися первой ступени, совершеннее саморегуляционные качества, выше готовность к инновационной деятельности и мотивация достижения успеха, уровень субъективного контроля, в том числе в сферах неудач и производственных отношений, выше уровень интолерантности к неопределенности, ниже уровень сенситивной и установочной ригидности.

3. В структуре оценочного компонента ресурса вовлеченности у студентов обоих вузов выражены переживания удовольствия деятельности, ее осмысленности и результативности. У обучающихся по программам бакалавриата и специалитета ярче проявляется переживание удовольствия деятельности, а у магистрантов – ее осмысленности и необходимых усилий. Переживание «пустоты» в деятельности выявлено только у обучающихся первой ступени (у студентов регионального вуза оно выражено ярче). Ведущим личностным дезорганизатором времени у студентов, независимо от статуса вуза и ступени образования, является эмоциональное напряжение. Большинство обучающихся ориентированы на процесс деятельности, на альтруизм и свободу, но представителей бакалавриата и специалитета в большей степени интересуют финансовые аспекты деятельности.

4. Среди рассмотренных параметров академического опыта своеобразие ресурса вовлеченности теснее всего связано со степенью образования. В данном случае возможны два варианта причинно-следственных связей: 1) в процессе обучения на первой ступени у студентов формируется ряд характеристик, которые в полной мере проявляются в магистратуре; 2) в магистратуру поступают люди, обладающие определенным «потенциалом вовлеченности». Оба эти варианта нуждаются в проверке. Различия ресурса вовлеченности студентов бакалавриата и специалитета регионального и федерального вузов касаются факторов, во многом определяемых образовательной средой вуза (установочная ригидность, интолерантность к неопределенности, ориентация на результат и переживание «пустоты» в деятельности), у магистрантов различия выявлены только по отношению к установочной ригидности. Особенности ресурса вовлеченности студентов, обучающихся за рубежом, нуждаются в дополнительном исследовании на расширенной выборке.

Список источников:

1. Astin A.W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1999. Vol. 40, iss. 5. P. 518–529.
2. Tinto V. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence // Journal of Higher Education. 1997. Vol. 68, iss. 6. P. 599. <https://doi.org/10.2307/2959965>.
3. Mann S.J. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement // Studies in Higher Education. 2001. Vol. 26, iss. 1. P. 7–20. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>.
4. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37–44; Ее же. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 141–147.
5. Лехциер В.Л. Цифровой стиль жизни и академические коммуникации в аудитории: проблема вовлеченности // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2015. № 2 (18). С. 38–54.

6. Агапов А.И., Киуру К.В. Модель управления студенческой вовлеченностью в процесс обучения в условиях онлайн-образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 6–10 ; Киуру К.В., Попова Е.Е. От учебной мотивации к студенческой вовлеченности: ответ на вызов новой парадигмы высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 151–156.
7. Киселева Н.В. Вовлеченность обучающихся в непрерывное образование на разных этапах образовательного процесса // Психология и Психотехника. 2017. № 4. С. 74–81. <https://doi.org/10.7256/2454-0722.2017.4.24659>.
8. Лукьянов О.В., Бронер В.И., Васильев А.В. Категориальный аппарат психологии вовлеченности (аутентификации) // Сибирский психологический журнал. 2020. № 75. С. 39–52. <https://doi.org/10.17223/17267080/75/3>.
9. Литвинова Е.Ю., Киселева Н.В. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7, № 3. С. 5–17. <https://doi.org/10.17759/sps.2016070301> ; Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах ... ; Ее же. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения ...
10. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат / В.Е. Ключко [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. <https://doi.org/10.17223/17267080/56/2>.
11. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Психология саморегуляции в XXI веке / отв. ред. В.И. Моросанова. СПб. ; М., 2011. С. 38–55.
12. Галажинский Э.В. Психическая ригидность как интегральный показатель степени открытости психологической системы (в контексте проблемы самореализации личности) // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. С. 48–53 ; Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). М. ; Томск, 2004. 460 с.
13. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 19–36.
14. Яницкий М.С., Серый А.В. Основные методологические подходы к изучению ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 19-1. С. 82–97.
15. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 358. С. 152–157.
16. Ключко В.Е. Указ. соч.
17. Киселева Н.В. Указ. соч.
18. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 2. С. 30–51.
19. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). С. 12. URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20> (дата обращения: 18.08.2021).
20. Яницкий М.С., Серый А.В. Указ. соч.
21. Moscovici S. The Phenomena of Social Representations // Fair R.M., Moscovici S. Social Representations. Cambridge, 1984. P. 3–69.
22. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах ... ; Ее же. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследований и процедура измерения ...
23. Павлова Е.В. Психологические корреляты готовности к инновационной деятельности студентов, получающих профессии типа «человек – человек» // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. № 88. С. 89–95 ; Павлова Е.В., Иванова Е.А., Хондошко Ю.В. Роль саморегуляции в организации самостоятельной работы бакалавров в условиях цифровизации образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6 (74). С. 160–167. <https://doi.org/10.24158/spp.2020.6.27>.
24. Павлова Е.В., Щеглова Э.А. Отношение к изменениям как ресурс вовлеченности студентов в современное образовательное пространство // Казанский педагогический журнал. 2021. № 1 (144). С. 272–280.

Информация об авторах

Е.В. Павлова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета, Благовещенск, Россия.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=669089.

Ю.В. Бадалян – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета, Благовещенск, Россия.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=667603.

С.В. Смирнова – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета, Севастополь, Россия.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=677835.

Information about the authors

E.V. Pavlova – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Amur State University, Blagoveshchensk, Russia.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=669089.

Yu.V. Badalyan – PhD in Psychology, Associate Professor of the department of Psychology and Pedagogy of Amur State University, Blagoveshchensk, Russia.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=667603.

S.V. Smirnova – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology of Sevastopol State University, Sevastopol, Russia.

https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=677835.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted 28.07.2021;
Одобрена после рецензирования / Approved after reviewing 17.08.2021;
Принята к публикации / Accepted for publication 26.08.2021.