

Глотова Галина Анатольевна

д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет

им. М.В. Ломоносова»

г. Москва

DOI 10.31483/r-103102

СВЯЗЬ ВКЛЮЧЕННОСТИ В УЧЕНИЕ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ СТУДЕНТОВ

Аннотация: в статье рассматриваются представления студентов о включенности в лекционные и семинарско-практические занятия, а также анализируются связи этих представлений с показателями самооценки эмоционально-личностного благополучия. Исследование проводилось методом онлайн-опроса на выборке 83 студентов вузов, обработка данных осуществлялась с использованием корреляционного анализа. Результаты исследования показали, что студенты, демонстрирующие более высокие показатели включенности в лекционные занятия, оценивают себя выше по позитивным компонентам эмоционально-личностного благополучия и ниже по негативному компоненту, чем те, у кого низкие показатели включенности. Студенты, считающие себя более счастливыми и компетентными, склонны к большей включенности как в лекционные, так и в семинарско-практические занятия.

Ключевые слова: включенность в учение, эмоционально-личностное благополучие, студенты вузов.

Активность студентов в различных видах аудиторной учебной работы изучается в связи с разработкой проблемы студенческой вовлеченности [3–7]. В англоязычной литературе для обозначения данного феномена используются термины «involvement» и «engagement» [6–8]. Проблема вовлеченности может рассматривать относительно разных видов деятельности, поэтому в настоящее время активно разрабатывается в различных отраслях психологии, особенно, в психологии труда и психологии образования. Многие исследования студенческой вовлеченно-

сти проводятся на стыке психологии и социологии, выполняются под углом зрения социальной психологии [3] и социологии образования [4].

Студенческая вовлеченность представляет собой многоплановый психологический феномен. Исследователи выделяют в разных сочетаниях такие составляющие студенческой вовлеченности, как «академическая», «социальная», «когнитивная», «поведенческая», «эмоциональная», «мотивационная», «ценностная» и др. [3; 4; 7; 8]. Психологический аспект изучения студенческой вовлеченности предполагает анализ её внутренних механизмов, способов измерения и связей с другими психологическими феноменами.

В данной статье рассматривается один из аспектов академической вовлеченности студентов, а именно, их включенность в аудиторные занятия в вузе. Включенность студентов в различные виды учения и вузовской жизни мы рассматриваем как конкретизацию понятия студенческой вовлеченности, что позволяет изучать отдельные её аспекты.

Методы исследования. Для изучения связи включенности в учение с эмоционально-личностным благополучием студентов была использована пилотная методика, направленная на самооценку студентами степени их включенности в учебные занятия. Студентам предлагалась следующая инструкция:

«Оцените в среднем (в %) степень вашей включенности в учебный процесс (нужное отметить):

На лекциях: 0–10%; 11–20%; 21–30%; 31–40%; 41–50%; 51–60%; 61–70%; 71–80%; 81–90%; 91–100%.

На семинарских и практических занятиях: 0–10%; 11–20%; 21–30%; 31–40%; 41–50%; 51–60%; 61–70%; 71–80%; 81–90%; 91–100%».

При статистической обработке вариантам ответов, выбранным студентами, присваивались баллы от 1 балла (0–10%) до 10 баллов (91–100%).

В исследовании также была использована методика «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ-9)» [2, с. 72]. В данной методике 9 моношкал, объединенных в три суммарные шкалы. Шкала «эмоциональный компонент благополучия (А)» включает моношкалы «счастливый», «везучий»,

«оптимист»); шкала «личностный компонент благополучия (В)» включает моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный»; шкала «компонент неблагополучия (С)» включает моношкалы «пессимист», «несчастливый», «завистливый». Кроме этого, в методике СЭЛБ-9 вычисляется интегральный показатель – общий индекс эмоционально-личностного благополучия А+В-С.

В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса, приняли участие 83 студента вузов в возрасте 16–26 лет ($M = 20,18$; $M_o = 21$). В сборе данных под нашим руководством участвовала студентка О.В. Дорофеева. При обработке данных использовался корреляционный анализ (по Спирмену).

Результаты исследования и их обсуждение. Прежде всего, отметим, что получена достоверная корреляция между включенностью студентов в работу на лекциях и на семинарско-практических занятиях ($r = 0,495$, $p \leq 0,001$).

Между суммарными шкалами методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ-9)» выявлены следующие достоверные корреляции. «Эмоциональный компонент благополучия (А)» достоверно положительно коррелирует с «личностным компонентом благополучия (В)» ($r = 0,457$, $p \leq 0,001$) и достоверно отрицательно коррелирует с «компонентом неблагополучия (С)» ($r = -0,733$, $p \leq 0,001$); «личностный компонент благополучия (В)» достоверно отрицательно коррелирует с «компонентом неблагополучия (С)» ($r = -0,374$, $p \leq 0,001$).

Показатель включенности студентов в лекционные занятия показал 7 связей из 9 возможных с моношкалами методики СЭЛБ-9. При этом наиболее высоко достоверно положительно коррелируют с самооценками включенности в работу на лекциях результаты студентов по моношкалам «счастливый» ($r = 0,353$, $p \leq 0,001$), «компетентный» ($r = 0,342$, $p \leq 0,001$), «успешный» ($r = 0,324$, $p \leq 0,001$), а кроме этого отмечаются достоверные, хотя и на более низком уровне, положительные корреляции включенности в работу на лекциях с моношкалами «надежный» ($r = 0,266$, $p \leq 0,01$), «оптимист» ($r = 0,210$, $p \leq 0,1$) и достоверные отрицательные корреляции с моношкалами «несчастливый» ($r = -0,242$, $p \leq 0,01$) и «пессимист» ($r = -0,194$, $p \leq 0,1$).

По показателю включенности в семинарско-практические занятия отмечено всего три корреляции, достоверные на самом низком уровне ($p \leq 0,1$), такие как положительные корреляции с моношкалами «компетентный» ($r = 0,199$, $p \leq 0,1$), «счастливый» ($r = 0,195$, $p \leq 0,1$) и отрицательная корреляция с моношкалой «несчастливый» ($r = -0,202$, $p \leq 0,1$).

В таблице 1 представлены полученные на выборке 83-х студентов результаты корреляционного анализа суммарных шкал А, В, С методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ-9)» с показателями включенности студентов в лекционные и семинарско-практические занятия.

Таблица 1

Корреляционные связи между включенностью в учение
и суммарными шкалами методики СЭЛБ-9 ($n = 83$)

Шкалы	Включенность студентов в учение	
	На лекциях	На семинарских и практических занятиях
Самооценка эмоционально личностного благополучия (СЭЛБ-9)		
«Эмоциональный компонент благополучия (А)»	0,273**	0,078
«Личностный компонент благополучия (В)»	0,404****	0,228**
«Компонент неблагополучия (С)»	- 0,220**	- 0,145
Индекс А + В - С	0,330***	0,154

Примечание. **** $r = 0,361$, при $p \leq 0,001$; *** $r = 0,286$ при $p \leq 0,01$; ** $r = 0,219$ при $p \leq 0,05$; * $r = 0,185$ при $p \leq 0,1$.

Таблица 1 показывает, что из 8 корреляционных связей 5 достоверны. Из них 1 связь достоверна при $p \leq 0,001$; 1 связь достоверна при $p \leq 0,01$; 2 связи достоверны при $p \leq 0,05$. Среди достоверных корреляционных связей 2 связи умеренные по силе (0,3–0,5) и 3 связи слабые (0,2–0,3).

Значительное число достоверных корреляций вовлеченности в лекционные занятия с показателями эмоционально-личностного благополучия, позволяет предположить, что работа на лекциях не является для студентов стрессогенной, поскольку чаще всего не требует от них демонстрации знаний и компетенций. Включенность в работу на лекциях отражает устойчивые паттерны осуществления учебно-познавательной деятельности, сложившиеся у студентов.

Напротив, работа на семинарских занятиях более сложна для многих студентов, поскольку там часто требуется продемонстрировать преподавателю свои знания и компетенции, свою подготовленность к конкретному семинару, требуется получить одобрение или порицание с его стороны, «не ударить в грязь лицом» перед сокурсниками и др. Включенность студентов в семинарско-практические занятия более вариативна, чем включенность в лекционные занятия. Она находится под влиянием большого числа ситуативных факторов. Возможно, именно это обуславливает меньшее количество достоверных корреляций с эмоционально-личностным благополучием студентов.

Следует отметить, что на оценку каждым студентом своей включенности в учение влияют сложившиеся у него субъективные оценочные шкалы, образованные тремя типами представлений:

а) устойчивые представления студента о том, что значит «быть включенным» в учебные занятия, а также его устойчивые представления о себе с позиции этого внутреннего понимания включенности. При этом субъективные оценочные шкалы, сложившиеся под влиянием множества обстоятельств за предшествующие периоды жизни, могут значительно различаться у разных студентов. Кто-то склонен чаще недооценивать любые свои качества, кто-то так же стабильно их переоценивает, кто-то при опросах обычно выбирает крайние оценки, а кто-то выбирает оценки ближе к середине. Такие устойчивые представления образуют генеральный фактор G , по Ч. Спирмену, обеспечивающий максимальную стабильность внутренней субъективной оценочной шкалы студента, в данном случае при оценке им включенности в занятия;

б) представления студента о включенности в учение, дифференцированные в зависимости от вида учебных занятий, изучения различных учебных предметов, разных форм аудиторной работы и др. Такие представления характеризуются несколько большей вариативностью и образуют при оценивании студентами своей включенности в занятия групповой фактор S . Действие группового фактора S проявляется в дифференциации субъективных оценочных шкал в зависимости от различных аспектов студенческой жизни, в одних из которых

студент обычно склонен недооценивать свои качества, в других – переоценивать, а в каких-то может оценивать себя вполне адекватно;

в) представления студента, отражающие его включенность в учение «здесь и теперь» (на конкретном занятии, в конкретном физиологическом и психологическом состоянии, при наличии или отсутствии интереса к теме и др.). В этом случае имеет место максимальная вариативность реальной включенности студента в различные занятия, что накладывает отпечаток на его представления о своей включенности в учение в целом. Такие представления выступают в качестве специфического фактора U [2, с. 370], действие которого всегда связано с конкретной уникальной ситуацией оценивания, поскольку находится на пересечении множества условий, начиная с формулировки вопроса о качествах, самооценку которых нужно произвести, и кончая сиюминутным общим самочувствием студента в ходе опроса, в данном случае опроса о его включенности в занятия.

Поэтому когда в корреляционных исследованиях используются самооценочные процедуры (а таковы практически все опросники), то в строгом смысле слова при интерпретации результатов можно говорить о наличии или отсутствии связей не между психологическими феноменами как таковыми, а о наличии или отсутствии связей между представлениями респондентов об этих психологических феноменах и их выраженности у них самих.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*: студенты, демонстрирующие более высокие показатели включенности в лекционные занятия, оценивают себя выше по позитивным компонентам эмоционально-личностного благополучия и ниже по негативному компоненту, чем те, у кого низкие показатели включенности; студенты, считающие себя более счастливыми и компетентными, склонны к большей включенности как в лекционные, так и в семинарско-практические занятия.

Список литературы

1. Карапетян Л.В. Взаимосвязь эмоционально-личностного благополучия и жизнестойкости курсантов / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Перспективы науки и образования. – 2021. – №5 (53). – С. 367–378.
2. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие человека: монография / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2020. – 199 с.
3. Литвинова Е.Ю. Структурная модель вовлеченности обучающихся в непрерывное образование / Е.Ю. Литвинова, Н.В. Киселева // Социальная психология и общество. – 2016. Т. 7. №3. С. 5–17 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/social_psy/2016/n3/litvinova.shtml (дата обращения: 25.07.2022).
4. Малошонок Н. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? // Мониторинг университета. – 2011. – №6. – С. 11–21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cim.hse.ru/data/2011/05/27/1212557253/11_2011_6.pdf (дата обращения: 25.07.2022).
5. Малошонок Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: специальность 22.00.01 «Теория, методология и история социологии»: автореф. дис. ... канд. социол. наук / Малошонок Наталья Геннадьевна. – М., 2014. – 35 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01007565211.pdf (дата обращения: 25.07.2022).
6. Astin A.W. Student involvement: a developmental theory for higher education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – 1999. – Vol. 40 (№5). – P. 518–529 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).

7. Fredricks J.A. The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and support self-report instruments / J.A. Fredricks, W. McColskey // In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Hand-book of research on student engagement. – New York: Springer, 2012. – P. 763–782 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (дата обращения: 26.07.2022).

8. Schaufeli W.B. What is engagement? // In C. Truss, K. Alfes, R. Del-bridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), Employee Engagement in Theory and Practice. London: Routledge, Chapter 1, 2013. 37 p. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (дата обращения 25.07.2022).