

Глотова Г.А.

Дорофеева О.В.

DOI 10.31483/r-103648

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕНИЕ

Аннотация: необходимость изучения академической вовлеченности и её психологических компонентов обусловлена тем, что часть студентов вузов учится не в полную силу, не овладевает необходимыми знаниями и компетенциями. Целью явилось выделение психологических компонентов вовлеченности студентов в учение, а также исследование связи между этими компонентами и успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности. Использовались методики «Смайлики» (В.В. Гижицкий), «Диагностика учебной мотивации студентов» (Н.Ц. Бадмаева), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Г.А. Глотова, Л.В. Карапетян), пилотные авторские опросники «Включенность в учение» и «Академические микродевиации». Также студенты давали информацию об успеваемости за прошлые семестры и о курсе обучения в настоящее время. В pilotном исследовании, проведенном методом онлайн-опроса, приняли участие 83 студента вузов в возрасте 16–26 лет. При обработке данных использовался корреляционный анализ (по Спирмену). В результате исследования получены множественные достоверные корреляции между психологическими показателями вовлеченности студентов в учение, такими как отношение к учению, мотивы учения, включенность в учение, эмоционально-личностное благополучие, поведение студентов на занятиях в ситуациях утомления или при отсутствии интереса к изучаемому материалу; выявлено, что с успеваемостью достоверно положительно коррелируют показатели отношения к учению, включенности в учение на семинарских и практических занятиях, учебно-познавательные и профессиональные мотивы учения, а также «условно продуктивные» академические микродевиации.

Ключевые слова: студенческая вовлеченность, психологические компоненты вовлеченности, учение, успеваемость, студенты вузов.

Abstract: the need to study academic engagement and its psychological components is due to the fact that some university students do not study in full force, do not master the necessary knowledge and competencies. The goal was to highlight the psychological components of student engagement in learning, as well as to study the connections between them and academic performance as an effective component of engagement. The methods used were “Emojis” (V.V. Gizhitsky), “Diagnostics of educational motivation of students” (N.Ts. Badmaeva), “Self-assessment of emotional and personal well-being” (G.A. Glotova, L.V. Karapetyan), pilot author's questionnaires “Inclusion in learning” and “Academic microdeviations”. Also, students gave information about the performance of past semesters and the course of study at present. The pilot study conducted by the online survey method involved 83 university students aged 16–26 years. Correlation analysis (according to Spearman) was used in the data processing. As a result of the study, multiple reliable correlations were obtained between psychological indicators of student engagement in learning, such as attitude to learning, motives of learning, inclusion in learning, emotional and personal well-being, behavior of students in classes in situations of fatigue or in the absence of interest in the studied material; it was revealed that the indicators of attitude to learning, inclusion in learning in seminar and practical classes, educational, cognitive and professional motives of learning, as well as “conditionally productive” academic microdeviation are significantly positively correlated with academic performance.

Keywords: *student engagement, psychological components of engagement, learning, academic performance, university students.*

Введение

Проблема вовлеченности студентов высшей школы в учение начала разрабатываться в США с 70-х годов XX века в связи с изучением причин отчислений студентов из вузов. Именно низкий уровень студенческой вовлеченности в учение стали рассматривать в качестве одной из главных причин таких отчислений. Одним из первых исследователей, занявшихся проблемой вовлеченности студентов в учение, был американский исследователь А. Астин, написавший в

1984 г. статью на эту тему, которая затем была полностью перепечатана в 1999 г. [33]. В ней он сформулировал ряд основных положений, связанных с данной проблемой, и дал определение студенческой вовлеченности, означающей количество и качество физической и психологической энергии, направляемой студентом на приобретение академического опыта в учебном заведении [33, р. 518, 528]. Чтобы сделать новый теоретический конструкт более понятным, Астин приводит целый ряд слов и словосочетаний, которые помогают прояснить суть конструкта, такие как: проявлять энтузиазм («show enthusiasm for»), проявлять интерес («take an interest in»), участвовать, принять участие («participate in», «take part in»), привязаться («attach oneself to»), склоняться («incline toward») и др. Эти словосочетания позволяют Астину подчеркнуть главное – поведенческие аспекты вовлеченности (behavioral aspects), а не мысли или чувства студентов, хотя он не отрицает, что за поведенческими аспектами могут быть скрыты внутренние феномены (мотивация, ценности, забота и др.) [33, р. 519], поведенческим проявлением которых (behavioral manifestation) становится студенческая вовлеченность [33, р. 522]. Астин отмечал, что многие исследователи образования рассматривают студента как «черный ящик» («black box»), где на входе имеются разные педагогические и организационные воздействия на него, а на выходе – достижения студента, измеряемые разными способами. Студенческую вовлеченность он предлагает рассматривать как промежуточную переменную, промежуточный механизм (mediating mechanism), позволяющий объяснить перевод педагогических воздействий в академические достижения студента и его развитие [33, р. 519–520]. Основательная проработка Астином этого нового для того времени конструкта привела к тому, что проблемой вовлеченности в учение заинтересовалось значительно число исследователей образования не только из университетов, но и из колледжей и школ.

Отметим, что Астин рассматривал вовлеченность под углом зрения образовательных результатов, поскольку именно они чаще всего являются причиной неуспеваемости студентов и отчислений из вузов, то есть он рассматривал, прежде всего, «академическую вовлеченность», хотя включал в студенческую

вовлеченность и участие студентов в различных студенческих организациях, и взаимодействие другими студентами и сотрудниками факультетов [33, р. 519–520].

Поэтому в дальнейшем исследователи начали рассматривать студенческую вовлеченность более широко, включая в неё также и вовлеченность во внеаудиторные виды деятельности, и просто неформальное общение с коллегами по учебе и преподавателями, что не противоречило взглядам Астина, а детализировало и развивало их [35; 36]. Возможно, на это повлиял зародившийся и активно распространявшийся в то время в США подход, который ориентировал высшую школу на то, чтобы не ограничиваться формированием у студентов только академических достижений, а развивать у них компетенции, представляющие собой интеграцию различных качеств (коммуникативных, мотивационных и др.), которые могли бы сделать будущих выпускников конкурентоспособными на рынке труда [39]. При этом наряду со «студенческой вовлеченностью» стало уделяться внимание и «преподавательской вовлеченности», в значительной мере влияющей на вовлеченность студентов в учение [38, с. 119–120].

Следует указать, что изучение студенческой вовлеченности в США с самого начала отличается ориентированностью на практику. Рассматриваются вопросы, связанные с совершенствованием работы вузов, что позволяет уменьшить количество отчислений студентов, сделать студенческую жизнь более привлекательной, предпринимаются попытки сравнивать вузы с точки зрения решения ими различных организационных и педагогических задач, примером чему могут быть массовые опросы студентов в рамках американского проекта (High School Survey of Student Engagement – NSSSE) [19; 20; 21].

Н.Г. Малошонок, сделавшая обстоятельный анализ значительного числа зарубежных публикаций по проблеме студенческой вовлеченности, показала, что в нашей стране такие исследования фактически не проводились до начала 2010-х годов [21, с. 18–19]. При этом задолго до того, как отечественные авторы стали использовать конструкт «студенческая вовлеченность», психологические исследования в нашей стране осуществлялись (и продолжают осуществляться) в

4 <https://phsreda.com>

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

близком проблемном поле (проблемы успеваемости/неуспеваемости студентов, их адаптации к учебе в вузе, трудности, с которыми они сталкиваются, и др.).

В то же время за последнее десятилетие число отечественных исследований студенческой вовлеченности увеличилось. Вовлеченность в учение рассматривается в связи с внедрением новых форм организации учебного процесса [31], дистанционным обучением [9; 32], изучением академических девиаций в студенческой среде [8; 26; 27; 30]. Изучаются различные психологические аспекты студенческой вовлеченности [17; 23; 24; 28].

В большом цикле исследований, выполненном под руководством В.И. Моросановой преимущественно на школьниках, школьная вовлеченность, как и саморегуляция, рассматриваются в качестве психологических ресурсов академической успешности [22]. Отечественные и зарубежные эмпирические исследования подтверждают связь регуляторных особенностей со школьной вовлеченностью [22; 29; 42].

В исследовании И.Р. Абитова, П.Н. Устина, Л.В. Артищевой студенческая вовлеченность рассматривается как познавательное психическое состояние и анализируется связь между показателями этого состояния, измеренными с помощью объективных (видеофиксация поведения на экспериментальном занятии) и субъективных (многократное заполнение авторского экспресс-опросника в ходе занятия) методов [1, с. 220–224].

Исследователями предлагаются разные варианты выделения видов, типов, компонентов или составляющих вовлеченности студентов в учение. При этом то, что одни авторы рассматривают как виды студенческой вовлеченности, другие характеризуют как её составляющие или компоненты. Можно указать такие составляющие или разновидности студенческой вовлеченности, как объективная и субъективная, академическая и социальная, физическая, поведенческая, мотивационно-поведенческая, эмоциональная, когнитивная, интеллектуальная, психологическая и др., выделяемые разными авторами в разных сочетаниях [1; 16; 21; 35; 36].

Н.В. Киселёва, рассматривая вовлеченность в непрерывное образование, говорит о пяти её компонентах, добавляя к ранее выделенным поведенческому, эмоциональному, когнитивному компонентам [35, с. 60] мотивационный и ценностный компоненты [16, с. 51–54].

Фредрикс и МакКолски, выделяя такие разновидности вовлеченности, как поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность, пишут, что разные авторы понимают их по-разному. Так, поведенческая вовлеченность одними авторами может рассматриваться как участие обучающихся в академических, социальных и внеклассных мероприятиях, а другими авторами – как следование позитивным нормам, правилам, отсутствие деструктивного поведения в учебном заведении. Эмоциональная вовлеченность понимается либо как положительные (или отрицательные) реакции на педагогов, одноклассников и образовательное учреждение, либо как идентификация с образовательным учреждением, чувство принадлежности к нему и готовность качественно выполнять учебную работу. Когнитивная вовлеченность связывается с саморегуляцией, вдумчивостью, готовностью прикладывать усилия, а также с применением эффективных стратегий для освоения знаний и овладения умениями [36, с. 764].

В данном пилотном исследовании из выделенных ранее зарубежными и отечественными авторами видов студенческой вовлеченности и ее компонентов нами взята для эмпирического изучения академическая вовлеченность студентов вузов. При этом мы полагаем, что студенческая вовлеченность может рассматриваться не только как познавательное психическое состояние [1], но и как устойчивая индивидуальная особенность, черта студента, его склонность вовлекаться в разные виды и типы учения, что проявляется в реальном учебном процессе. Ситуация здесь аналогична той, о которой В.И. Моросанова пишет относительно психической саморегуляции, рассматривая её как «многоуровневую и динамическую *систему процессов, состояний и свойств*, являющуюся инструментом инициации и поддержания произвольной активности человека» [22, с. 8] (курсив наш. – Г.Г., О.Д.). Мы полагаем, что и студенческая вовлеченность представляет собой сложную систему процессов, состояний и свойств, и что её можно

рассматривать как индивидуально-психологическое свойство студентов, как психическое состояние и как психический процесс. Академическая вовлеченность как устойчивая индивидуально-психологическая особенность студента может рассматриваться как интеграция его различных свойств и качеств, обеспечивающая эффективность учения, формально (к сожалению, не очень точно) отражающаяся на успеваемости студента.

Исходя из вышесказанного, в академической вовлеченности мы выделяем, прежде всего, две основные составляющие – результативную и процессуальную. Для характеристики результативной составляющей использована успеваемость студентов.

В структуре процессуальной составляющей студенческой вовлеченности можно выделить пять компонентов, отражающих устойчивые психологические особенности студентов, связанные с различными аспектами процесса учения. При их выделении мы опирались на учет пяти перечисленных Н.В. Киселевой компонентов вовлеченности [16]. Для каждого из компонентов нами был либо подобран уже существующий психодиагностический инструмент, либо разработан pilotный вариант инструмента. Для изучения психологических компонентов студенческой вовлеченности предполагалось оценивать «отношение к обучению» (ценостный компонент), «мотивы учения» (мотивационный компонент), «эмоционально-личностное благополучие» студентов (эмоциональный компонент), «включенность в учебные занятия» (когнитивный компонент), «академические микродевиации» в процессе учения («поведенческий компонент»).

Что касается девиаций студенческого возраста, то обычно изучаются либо тяжелые девиации (наркомания, алкоголизм, агрессия и др.), либо девиации, связанные с нарушениями академических требований, позволяющие демонстрировать более высокие учебные показатели незаслуженно (списывание на экзаменах, скачивание работ из интернета и др.) [8; 26; 27; 30]. В данном исследовании нами дополнительно введена еще одна группа студенческих девиаций – «академические микродевиации». В неё входят такие особенности поведения студентов на аудиторных занятиях, которые создают лишь видимость их вовлеченности в

учение, и к которым они нередко прибегают в ситуациях утомления, плохого самочувствия или при отсутствии интереса к изучаемому материалу.

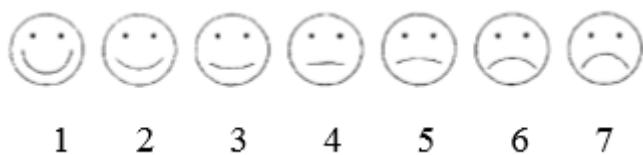
Цель исследования: выделить психологические компоненты вовлеченности студентов в учение, исследовать связи между ними и с успеваемостью как результативной составляющей вовлеченности.

Методы исследования.

Отметим, что все использованные инструменты относятся к категории субъективных методов и предполагают самооценку студентами своих индивидуальных особенностей, связанных с вовлеченностью в учение; то есть мы имеем дело с имплицитными представлениями студентов как о вовлеченности в учение и её компонентах, так и о выраженности этих особенностей у них самих. Более объективным параметром является успеваемость, но и здесь в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, полученная от самих студентов.

Отношение к обучению. Ценностный компонент соотнесли с методикой «Смайлики» [4], направленной на измерение отношения студентов к обучению в вузе как ценности. Методика включает 7 смайликов, которые выражают эмоциональное отношение к обучению от самого наилучшего (балл 1) до самого наихудшего (балл 7).

Инструкция к методике: «Оцените, насколько Вам нравится учиться, отметив номер соответствующего «смайлика» от 1 до 7».



Мотивы учения. В отечественной психологии существуют различные подходы к систематизации и диагностике мотивов учения [2; 3; 7]. Нами для изучения мотивационного компонента вовлеченности была использована методика «Диагностика мотивации учения студентов» [2, с. 153–155]. Эта методика включает 34 вопроса, относящихся к разным видам мотивов. В ней 7 шкал, которые мы разделили на мотивы «деятельностного спектра» («учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации»)

и на мотивы «социального спектра» («мотивы престижа», «мотивы избегания», «социальные мотивы», «коммуникативные мотивы»), поскольку в нашем более раннем исследовании, выполненном на другой выборке студентов, было показано, что при факторном анализе (с вращением Varimax) шесть суммарных шкал распределяются по двум данным факторам, и только шкала «коммуникативные мотивы», тяготеющая к мотивам «социального спектра», оказалась представлена в обоих факторах, возможно, в силу того, что в двух из четырех пунктов-утверждений данной шкалы речь идет о роли знаний в общении [6, с. 127–128].

Эмоционально-личностное благополучие. Эмоциональный компонент вовлеченности в учение соотнесен с методикой «Самооценка эмоционально-личностного благополучия студентов (СЭЛБ-9)» [10, с. 72]. Данная экспресс-методика была разработана и апробирована в исследованиях, проведенных на разных группах, включая студентов вузов [11; 12; 13; 14]. В методике 9 моношкал, объединяемых в три суммарные шкалы. Шкала «эмоциональный компонент благополучия (А)» включает моношкalsы «счастливый», «везучий», «оптимист». Шкала «личностный компонент благополучия (В)» включает моношкalsы «успешный», «компетентный», «надежный». Шкала «компонент неблагополучия (С)» включает моношкalsы «пессимист», «несчастливый», «завистливый». Кроме этого, вычисляется интегральный показатель – общий «индекс благополучия (A+B-C)». Выделение таких шкал согласуется с представлениями о двух разных видах внутреннего благополучия – субъективном и психологическом [37].

Включенность в учебные занятия. Когнитивный компонент соотнесен с авторской пилотной методикой «Включенность в учение», что подразумевает активную переработку студентами изучаемого материала на лекциях, на семинарских и практических занятиях.

Инструкция к методике: «Оцените в среднем (в %) степень вашей включенности в учебный процесс:

На лекциях: 1 балл=0–10%; 2 балла=11–20%; 3 балла=21–30%; 4 балла=31–40%; 5 баллов=41–50%; 6 баллов=51–60%; 7 баллов=61–70%; 8 баллов=71–80%; 9 баллов=81–90%; 10 баллов=91–100%.

На семинарских и практических занятиях: 1 балл=0–10%; 2 балла=11–20%; 3 балла=21–30%; 4 балла=31–40%; 5 баллов=41–50%; 6 баллов=51–60%; 7 баллов=61–70%; 8 баллов=71–80%; 9 баллов=81–90%; 10 баллов=91–100%».

Академические микродевиации. Поведенческий компонент студенческой вовлеченности соотнесен с авторской пилотной методикой «Академические микродевиации», включающей 15 видов поведенческих микродевиаций, выделенных на основе наблюдений за поведением студентов в аудитории и информации от самих студентов, к которым студенты прибегают на аудиторных занятиях в состоянии утомления, плохого самочувствия или когда содержание курса не представляет для них интереса. Эти 15 микродевиаций разделены нами на шесть категорий (в скобках в конце пункта-утверждения указан его номер в предъявляемом студентам списке):

I. *Относительно продуктивные микродевиации:* 1) Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты (9); 2) Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии (5). II. *Условно продуктивные микродевиации:* 1) Делаю домашние задания по другим предметам (13); 2) Подрабатываю в удаленном режиме (11); 3) Читаю книги (12). III. *Коммуникативные микродевиации:* 1) Негромко беседую с однокурсниками (2); 2) Веду переписку в социальных сетях (6). IV. *Информационные микродевиации:* 1) Прогреваю ленту в Инстаграм (1); 2) Читаю новости в интернете (10). V. *Досуговые микродевиации:* 1) Рисую рисунки (3); 2) Смотрю фильмы/сериалы (7); 3. Слушаю музыку (14); 4. Играю в онлайн игры (15). VI. *Физиологические микродевиации:* 1) Кушаю на последней парте (4); 2. Сплю на парте (8).

Инструкция к методике: «Проранжировать данные 15 видов поведения с точки зрения частоты их использования Вами на занятиях (1 – наиболее часто используемый вид поведения; 15 – наиболее редко используемый вид поведения)».

Успеваемость студентов. Для оценки результативной составляющей студенческой вовлеченности в учение в вузе была использована информация об успеваемости студентов.

Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5. Для статистической обработки (корреляционного анализа) мы каждой отметке присвоили баллы: 1 балл=3; 2 балла=3–4; 3 балла=4; 4 балла=3–4–5; 5 баллов=4–5; 6 баллов=5».

Курс обучения. Для анализа особенностей студенческой вовлеченности у студентов разных курсов им предлагалось указать курс, на котором они обучаются в настоящее время.

Выборка. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 83 студента вузов в возрасте 16–26 лет ($M=20,18$; $Mo=21$).

Обработка. Для статистической обработки результатов использовался корреляционный анализ (по Спирмену). В связи с тем, что в методиках «Смайлики» и «Академические микродевиации» максимальная выраженность признаков обозначается баллом 1, знаки их коэффициентов корреляции с параметрами других методик, где балл 1 обозначает минимальную выраженность признаков, при интерпретации результатов меняются на противоположные. Для всех результатов используется следующая градация достоверных корреляционных связей: сильная связь ($>0,7$), связь средней силы ($0,51–0,7$), умеренная по силе связь ($0,31–0,5$), слабая связь ($0,2–0,3$), очень слабая связь ($<0,2$).

Результаты исследования

1. Корреляционные связи между психологическими компонентами вовлеченности студентов в учение

Были проанализированы корреляционные связи (по Спирмену) между психологическими показателями вовлеченности студентов в учение.

Показатель «отношение к учению» достоверно отрицательно коррелирует с «включенностью в учение на лекциях» ($r=-0,312$, $p\leq 0,01$) и с «включенностью в

учение на семинарских и практических занятиях» ($r=-0,457$, $p\leq 0,001$). Поскольку способы оценки в баллах отношения к учению и включенности в учение обратные, то отрицательные корреляции говорят о положительной связи отношения к учению и включенности в учение, более выраженной для включенности в учение на семинарских и практических занятиях.

В таблице 1 представлены корреляции «отношения к учению» и «включенности в учение» с «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» студентов.

Таблица 1

Корреляции (по Спирмену) отношения к учению и включенности в учение с мотивами учения и эмоционально-личностным благополучием студентов ($n=83$)

<i>Шкалы</i>	<i>Отношение к учению</i>	<i>Включенность в учение</i>	
		<i>Лекции</i>	<i>Семинары</i>
<i>Мотивы учения</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Коммуникативные мотивы	-0,247**	0,314***	0,122
Мотивы избегания	0,190*	0,106	-0,052
Мотивы престижа	-0,143	0,313***	0,129
Профессиональные мотивы	-0,474****	0,415****	0,489****
Мотивы творческой самореализации	-0,283**	0,174	0,162
Учебно-познавательные мотивы	-0,412****	0,532****	0,357***
Социальные мотивы	-0,199*	0,438****	0,258**
<i>СЭЛБ-9</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Эмоциональный компонент (A)	-0,232**	0,273**	0,078
Личностный компонент (B)	-0,254**	0,404****	0,228**
Компонент неблагополучия (C)	0,200*	-0,220**	-0,145
Индекс A+B-C	-0,297***	0,330***	0,154

Примечания:

1.**** $r=0,361$, 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 $p\leq 0,1$.

2. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Таблица 1 показывает, что из 7 связей между «отношением к учению» и «мотивами учения» 6 связей достоверны.

Более тесными, достоверными и положительными являются связи отношения к учению с тремя мотивами учения «деятельностного спектра», а именно с «профессиональными мотивами», «учебно-познавательными мотивами» (все при $p \leq 0,001$) и «мотивами творческой самореализации» ($p \leq 0,05$).

Связи отношения к учению с четырьмя мотивами учения «социального спектра» явно слабее, причем 1 из связей (с «мотивами престижа») недостоверная. 2 связи у отношения к учению положительные (с «коммуникативными мотивами» ($p \leq 0,05$), с «социальными мотивами» ($p \leq 0,1$)). Связь с «мотивами избегания» отрицательная ($p \leq 0,1$).

Таким образом, отношение к учению наиболее тесно коррелирует с мотивами «деятельностного спектра», особенно с «профессиональными мотивами» учения.

«Отношение к учению» показало достоверные положительные связи с «эмоциональным компонентом благополучия (A)» ($p \leq 0,05$), с «личностным компонентом благополучия (B)» ($p \leq 0,05$) и с общим «индексом благополучия A+B-C» ($p \leq 0,01$). Напротив, получены отрицательные связи «отношения к учению» с «компонентом неблагополучия (C)» ($p \leq 0,1$).

Следовательно, с учетом смены знака связи студенты с более позитивным отношением к учению в вузе характеризуются и более выраженным эмоционально-личностным благополучием по всем четырем параметрам методики СЭЛБ-9.

Для связей «включенности в учение» с «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» знаки коэффициентов корреляции, представленные в таблице 1, не меняются.

Из таблицы 1 следует, что «включенность в учение» как на лекциях, так и на семинарско-практических занятиях достоверно положительно коррелирует с двумя видами мотивов «деятельностного спектра» (с «учебно-познавательными мотивами» при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,01$, соответственно) и «профессиональными

мотивами» (в обоих случаях при $p \leq 0,001$), а также с одним видом мотивов «социального спектра» (с «социальными мотивами» (при $p \leq 0,001$ и $p \leq 0,05$, соответственно)). Кроме этого, «включенность в учение» на лекциях достоверно положительно коррелирует с «коммуникативными мотивами» ($p \leq 0,01$) и «мотивами престижа» ($p \leq 0,01$). Таким образом, более тесно с включенностью в учение и на лекциях, и на семинарско-практических занятиях связаны мотивы учения «деятельностного спектра», в то время как мотивы «социального спектра» теснее связаны с «включенностью в учение» на лекциях, чем на семинарских и практических занятиях.

Что касается связи «включенности в учение» с «эмоционально-личностным благополучием» студентов, то здесь тоже отмечено больше достоверных связей для включенности в учение на лекциях (4 связи), чем на семинарско-практических занятиях (1 связь). Включенность в учение на лекциях наиболее тесно связана положительной связью с «личностным компонентом благополучия (B)» ($p \leq 0,001$), а кроме этого отмечены положительные связи с общим «индексом благополучия A+B-C» ($p \leq 0,01$) и «эмоциональным компонентом благополучия (A)» ($p \leq 0,05$). Включенность в учение на семинарско-практических занятиях достоверно коррелирует только с «личностным компонентом благополучия (B)» ($p \leq 0,05$).

Можно предположить, что в эмоционально-личностном плане студенты чувствуют себя более благополучно на лекциях, где не требуется «здесь и теперь» демонстрировать свои знания и компетенции перед преподавателем и со-курсниками, чем на семинарских и практических занятиях.

Поскольку в таблице 1 не представлены связи между «мотивами учения» и «эмоционально-личностным благополучием» студентов, то соответствующие достоверные корреляции отражены в таблице 2.

Таблица 2

Достоверные корреляции (по Спирмену) между мотивами учения
и показателями самооценки эмоционально-личностного благополучия
студентов ($n=83$)

<i>Шкалы</i>	
<i>Мотивы учения</i>	<i>Самооценка эмоционально-личностного благополучия</i>
Профессиональные мотивы	Личностный компонент благополучия (B) ($r=0,332^{***}$). Индекс A+B-C ($r=0,304^{***}$). Эмоциональный компонент благополучия (A) ($r=0,277^{**}$)
Учебно-познавательные мотивы	Личностный компонент благополучия (B) ($r=0,309^{***}$). Индекс A+B-C ($r=0,225^{**}$). Эмоциональный компонент благополучия (A) ($r=0,209^{*}$)
Коммуникативные мотивы	Личностный компонент благополучия (B) ($r=0,292^{***}$). Индекс A+B-C ($r=0,268^{**}$). Эмоциональный компонент благополучия (A) ($r=0,251^{**}$)
Мотивы избегания	Компонент неблагополучия (C) ($r=0,322^{***}$)
Мотивы престижа	Компонент неблагополучия (C) ($r=0,196^{*}$)

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 $p\leq 0,1$.

Как показывает таблица 2, из 7 видов мотивов у 5 есть достоверные корреляции с показателями самооценки эмоционально-личностного благополучия. Все достоверные корреляции положительные, знаки коэффициентов корреляции соответствуют табличным и не меняются. Между указанными параметрами нет достоверных корреляций только у «мотивов творческой самореализации» (мотивы «деятельностного спектра») и у «социальных мотивов» (мотивы «социального спектра»).

«Профессиональные мотивы», «учебно-познавательные мотивы», относящиеся к мотивам «деятельностного спектра», и «коммуникативные мотивы», относящиеся к мотивам «социального спектра», связаны с позитивными шкалами «личностный компонент благополучия (B)», «эмоциональный компонент благополучия (A)» и с общим «индексом A+B-C» методики СЭЛБ-9. При этом более тесные достоверные при $p\leq 0,01$ связи у «профессиональных мотивов», «учебно-познавательных мотивов» и «коммуникативных мотивов» отмечены с «личностным компонентом благополучия (B)», включающим моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный». С «эмоциональным компонентом благополучия (A)», включающим моношкалы «счастливый», «везучий», «оптимист»,

достоверные коэффициенты корреляции несколько ниже (для «профессиональных мотивов» и «коммуникативных мотивов» $p \leq 0,05$, для «учебно-познавательных мотивов» $p \leq 0,1$). У общего «индекса благополучия А+В-С» связи с «профессиональными мотивами» достоверны при $p \leq 0,01$, а связи с «коммуникативными мотивами» и «учебно-познавательными мотивами» достоверны при $p \leq 0,05$.

Представляет интерес, что такие мотивы учения, как «мотивы избегания» (неудач) и «мотивы престижа» не показали достоверных связей с позитивными шкалами А и В и «индексом благополучия А+В-С» методики СЭЛБ-9, но оказались достоверно положительно связаны с «компонентом неблагополучия (С)» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,1$, соответственно).

В следующей таблице 3 представлены корреляции «академических микродевиаций» с такими психологическими показателями вовлеченности в учение как «отношение к учению», «включенность в учение», «мотивы учения» и «эмоционально-личностное благополучие».

Прежде всего отметим, что в таблице 3 знаки коэффициентов корреляции между «академическими микродевиациями» и «отношением к учению» при описании остаются теми же, а для остальных трех методик меняются на противоположные.

Как видно из таблицы 3, наиболее тесные положительные связи самооценка «включенности в учение» как на лекциях, так и на семинарских и практических занятиях показала с академическими микродевиациями «периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты» ($p \leq 0,001$ и $p \leq 0,05$, соответственно) и «усилием воли заставляю себя участвовать в занятиях» ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,1$, соответственно). Микродевиация «подрабатываю в удаленном режиме» характерна для студентов с высокими показателями «включенности в учение» на семинарских и практических занятиях ($p \leq 0,05$) и для тех, у кого высокие показатели по параметру «отношение к учению» ($p \leq 0,05$).

Таблица 3

Корреляции (по Спирмену) академических микродевиаций

с другими показателями вовлеченности в учение (n=83)

<i>Шкалы</i>		<i>Академические микродевиации</i>
Отношение к учению		Подрабатываю в удаленном режиме ($r=0,233^{**}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=-0,220^{**}$).
Вкллюченность в учение	Лекции	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,385^{****}$). Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии ($r=-0,343^{***}$). Веду переписку в социальных сетях ($r=0,290^{***}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=0,186^*$).
	Семинар-практические занятия	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,262^{**}$). Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии ($r=-0,248^*$). Подрабатываю в удаленном режиме ($r=-0,228^{**}$). Читаю книги ($r=-0,222^{**}$). Делаю домашние задания по другим предметам ($r=-0,210^*$).
Мотивы учения	ПМ	Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,242^{**}$). Негромко беседую с однокурсниками ($r=0,219^{**}$).
	УП	Веду переписку в социальных сетях ($r=0,255^{**}$). Периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты ($r=-0,187^*$).
	МТ	Делаю домашние задания по другим предметам ($r=-0,316^{***}$).
	МИ	Читаю новости в интернете ($r=-0,211^*$).
	МП	Веду переписку в социальных сетях ($r=0,196^*$).
СЭЛБ-9	Личност. комп. (В)	Просматриваю ленту в Инстаграм ($r=-0,262^{**}$). Рисую рисунки ($r=0,217^*$). Веду переписку в социальных сетях ($r=0,185^*$).
	А+В-С	Просматриваю ленту в Инстаграм ($r=-0,203^*$). Рисую рисунки ($r=0,189^*$).

Примечания: 1. КМ («коммуникативные мотивы»), МИ («мотивы избегания»), МП («мотивы престижа»), ПМ («профессиональные мотивы»), МТ («мотивы творческой самореализации»), УП («учебно-познавательные мотивы»), СМ («социальные мотивы»).

2. **** $r=0,361$ при $p\leq0,001$; *** $r=0,286$ при $p\leq0,01$; ** $r=0,219$ при $p\leq0,05$;
* $r=0,185$ при $p\leq0,1$.

3. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Таблица 3 показывает, что для трех видов мотивов учения «деятельностного спектра» получены достоверные положительные корреляции с академическими

микродевиациями. Так, у «профессиональных мотивов» и «учебно-познавательных мотивов» это достоверные положительные корреляции с микродевиацией «периодически вслушиваюсь в излагаемую информацию и отмечаю для себя важные моменты» ($p \leq 0,05$ и $p \leq 0,1$, соответственно), а для «мотивов творческой самореализации» это достоверная положительная корреляция с микродевиацией «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,01$).

Микродевиация «негромко беседую с однокурсниками» достоверно отрицательно связана с «отношением к учению» ($p \leq 0,05$), с «включенностью в учение на лекциях» ($p \leq 0,1$) и с «профессиональными мотивами» учения ($p \leq 0,05$). Микродевиация «веду переписку в социальных сетях» достоверно отрицательно связана с «включенностью в учение на лекциях» ($p \leq 0,01$), с «учебно-познавательными мотивами» ($p \leq 0,05$) и «мотивами престижа» ($p \leq 0,1$), а также с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,1$).

Микродевиация «читаю новости в интернете» отмечается у студентов с высокими показателями по «мотивам избегания» ($p \leq 0,1$), а микродевиация «просматриваю ленту в Инстаграм» отмечена у студентов с высокими показателями по «личностному компоненту благополучия (В)» ($p \leq 0,05$) и по «индексу благополучия А+В-С» ($p \leq 0,1$). Микродевиация «рисую рисунки» достоверно отрицательно связана с «личностным компонентом благополучия (В)» ($p \leq 0,1$) и «индексом благополучия А+В-С» ($p \leq 0,1$).

На основании приведенных выше корреляций можно сказать, что для таких показателей академической вовлеченности студентов в учение в вузе, как «отношение к учению», «включенность в учение» на лекциях и семинарских занятиях, «мотивы учения» и «самооценка эмоционально-личностного благополучия» имеются, с одной стороны, академические микродевиации, с которыми эти показатели связаны достоверной положительной связью, то есть студенты часто прибегают к этим микродевиациям в своей аудиторной учебной работе; с другой стороны, для тех же показателей академической вовлеченности студентов в учение выявлены и те микродевиации, с которыми эти показатели вовлеченности связаны достоверной отрицательной связью, то есть студенты,

демонстрирующие высокие уровни по данным показателям вовлеченности, редко используют такие академические микродевиации в аудиторной учебной работе.

Если соотнести с показателями вовлеченности в учение не отдельные микродевиации, а группы академических микродевиаций (МД), то получится следующая картина (цифры в скобках означают количество микродевиаций из соответствующих групп, с которыми у конкретного показателя вовлеченности в учение есть достоверные корреляции; плюсы или минусы означают знаки корреляций):

I. *Относительно продуктивные МД*: Включенность в учение на лекциях (2+). Включенность в учение на семинарах и практических занятиях (2+). Профессиональные мотивы (1+). Учебно-познавательные мотивы (1+). II. *Условно продуктивные МД*: Включенность в учение на семинарах и практических занятиях (3+). Отношение к учению (1+). Мотивы творческой самореализации (1+). III. *Информационные МД*: Мотивы избегания (1+). Личностный компонент благополучия (В) (1+). Индекс благополучия А+В-С (1+). IV. *Коммуникативные МД*: Включенность в учение на лекциях (2-). Отношение к учению (1-). Профессиональные мотивы (1-). Учебно-познавательные мотивы (1-). Мотивы престижа (1-). Личностный компонент благополучия (В) (1-). V. *Досуговые МД*: Личностный компонент благополучия (В) (1-). Индекс благополучия А+В-С (1-). VI. *Физиологические МД*: Достоверных корреляций нет.

Как можно видеть, академические микродевиации из групп «Относительно продуктивные микродевиации», «Условно продуктивные микродевиации» и «Информационные микродевиации» положительно связаны с конкретными показателями вовлеченности студентов в учение. Напротив, микродевиации из групп «Коммуникативные микродевиации» и «Досуговые микродевиации» связаны с показателями вовлеченности в учение отрицательно. Следовательно, чем больше студенты вовлечены в учение, тем в большей степени они склонны признавать за собой использование «Относительно продуктивных» и «Условно продуктивных» академических микродевиаций, а также «Информационных»

микродевиаций, но отказываются признавать у себя «Коммуникативные» и «Досуговые» микродевиации, отрицательные связи с которыми могут быть обусловлены тем, что в предложенных для оценивания микродевиациях явно просматривается аспект социальной желательности, связанный с тем, какие виды поведения студентов в аудитории считаются допустимыми, и какие считаются недопустимыми. Этот аспект социальной желательности может проявляться даже в условиях полной анонимности ответов при проведении опроса в онлайн-режиме. Как можно видеть, «Коммуникативные» и «Досуговые» микродевиации на учебных занятиях рассматриваются вовлеченными в учение студентами как социально не одобряемые. Достоверные отрицательные корреляции означают не только то, что в выборке есть респонденты с высокими показателями по одному из параметров и низкими показателями по другому параметру, но и то, что в выборке присутствуют респонденты с обратным соотношением показателей по этим параметрам. Поэтому можно предположить, что действие фактора социальной желательности в анализируемых данных тем самым сглаживается.

Остановимся теперь на тех микродевиациях, по которым не получено достоверных корреляций с показателями «отношение к учению», «включенность в учение» на лекциях и семинарско-практических занятиях, «мотивы учения» и «самооценка эмоционально-личностного благополучия».

Так, не получено достоверных корреляций для вышеназванных показателей вовлеченности в учение с микродевиациями «смотрю фильмы/сериалы», «слушаю музыку», «играю в онлайн игры», входящими в группу «Досуговые микродевиации», а также с микродевиациями «кушаю на последней парте», «сплю на парте» из группы «Физиологических микродевиаций», связанных с удовлетворением естественных потребностей.

Что касается еды и сна на аудиторных занятиях, то отсутствие корреляций, возможно, связано с тем, что такая активность может иметь сугубо индивидуальный и вынужденный характер (не успели поесть в перерыве, не выспались ночью), к которой прибегают только при необходимости и довольно быстро её завершают.

Отсутствие корреляций с другими показателями вовлеченности у микродевиаций «смотрю фильмы/сериалы», «слушаю музыку», «играю в онлайн игры», возможно, обусловлено тем, что данные виды деятельности требуют довольно значительного и длительного в них погружения, что практически полностью выключило бы студента из учебной работы.

Для сравнения укажем, что микродевиация «рисую рисунки», также входящая в группу «Досуговых микродевиаций», показала, как уже отмечалось, достоверные отрицательные связи с «личностным компонентом благополучия (В)» и «индексом благополучия А+В-С». Отметим, что рисование рисунков на занятиях чаще всего представляет собой чисто механическое рисование геометрических фигур, орнаментов, стереотипное изображение лиц, и довольно редко у наиболее одаренных к изобразительной деятельности студентов приобретает форму рисования, например, однокурсников или преподавателей. Таким образом, у студентов с более высокими баллами по шкале «личностный компонент благополучия (В)» и «индексу А+В-С» методики СЭЛБ-9 такая микродевиация как «рисование рисунков» встречается относительно редко.

2. Корреляционные связи успеваемости студентов

с психологическими компонентами вовлеченности в учение

Связи психологических компонентов процессуальной составляющей вовлеченности студентов в учение в вузе с результативным показателем, в данном случае, с успеваемостью, представлены в таблице 4. При всех недостатках числовой, фактически четырехбалльной системы отметок, широко используемой в отечественных вузах для оценки знаний, умений, компетенций студентов, на практике результаты учения в вузе без этих отметок оценить затруднительно.

Таблица 4

Корреляции (по Спирмену) успеваемости студентов с другими показателями вовлеченности в учение (n=83)

Шкалы	Успеваемость
Отношение к учению	-0,301***
Включенность в учение	Успеваемость
На семинарских и практических занятиях	0,425****

<i>Мотивы учения</i>	<i>Успеваемость</i>
Мотивы престижа	0,262**
Профессиональные мотивы	0,449****
Учебно-познавательные мотивы	0,438****
<i>Академические микродевиации</i>	<i>Успеваемость</i>
Читаю книги	-0,264**
Делаю домашние задания по другим предметам	-0,232**
Веду переписку в социальных сетях	0,188*
Подрабатываю в удаленном режиме	-0,186*

Примечание:

1. **** $r=0,361$, 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 $p\leq 0,1$.

2. Курсивом выделены коэффициенты корреляции, знаки которых при описании связей меняются на противоположные.

Как видно из таблицы 4, корреляционная связь успеваемости студентов с их «отношением к обучению» положительная ($p\leq 0,01$), то есть, как и можно было бы предположить, чем лучше отношение студентов к обучению, тем выше их успеваемость.

Корреляционная связь между успеваемостью и включенностью студентов в семинарско-практические занятия положительная ($p\leq 0,001$), то есть, чем выше студенты оценивают свою включенность в работу на семинарских и практических занятиях, тем выше их успеваемость. При этом оценки включенности в работу на лекциях не показали достоверных связей с успеваемостью, а обнаружили лишь тенденцию к положительной связи ($r=0,177$), не достигшую, однако, уровня достоверности $p\leq 0,1$. Можно предположить, что степень включенности в семинарские и практические занятия более прогностична в отношении успеваемости студентов, чем их включенность в лекционные занятия.

Интересно отметить, что связи с успеваемостью у включенности студентов в обучение на лекционных и семинарско-практических занятиях противоположны связям с показателями эмоционально-личностного благополучия. Так, у показателя включенности студентов в лекционные занятия 4 достоверные связи с

показателями эмоционально-личностного благополучия, тогда как у показателя включенности в семинарско-практические занятия достоверная связь всего 1 (см. таблицу 1). Таким образом, включенность в работу на семинарах и практических занятиях, являясь для студентов более трудозатратной (необходимость подготовиться к занятиям, принять участие в обсуждении, получить оценку своего ответа не только от преподавателя, но и от сокурсников и т. д.), находится в более тесной связи с их успеваемостью, чем с эмоционально-личностным благополучием. Напротив, включенность в лекционные занятия, обычно не требующие активного проявления своих знаний и компетенций, но позволяющие при этом узнать что-то новое и интересное, более тесно связана с эмоционально-личностным благополучием студентов и не связана достоверно с их успеваемостью.

Между успеваемостью студентов и мотивами учения получено три достоверные положительные корреляции. Две корреляции с «профессиональными мотивами» и с «учебно-познавательными мотивами», достоверные при $p \leq 0,001$. Кроме того, получена достоверная при $p \leq 0,05$ положительная связь успеваемости с «мотивами престижа». Как можно видеть, более тесными являются связи успеваемости с двумя из трех мотивов учения «деятельностного спектра», куда относятся «профессиональные» и «учебно-познавательные» мотивы. Из четырех мотивов учения «социального спектра» достоверные, но на более низком уровне, связи с успеваемостью есть только у одного вида мотивов учения – «мотивов престижа».

Получены также 4 корреляции между успеваемостью студентов и их академическими микродевиациями (с учетом смены знака коэффициентов корреляции на противоположный). Среди них две положительные корреляции с успеваемостью у микродевиаций «читаю книги» ($p \leq 0,05$) и «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,05$). Кроме того, получено ещё две достоверные при $p \leq 0,1$ связи: положительная связь с успеваемостью у микродевиации «подрабатываю в удаленном режиме» и отрицательная связь с успеваемостью у микродевиации «веду переписку в социальных сетях». Таким образом, студенты с более высокой успеваемостью на аудиторных занятиях чаще «читают книги», «делают

домашние задания по другим предметам», «подрабатывают в удаленном режиме», то есть используют «Условно продуктивные микродевиации», но реже «ведут переписку в социальных сетях» («Коммуникативные микродевиации»), чем студенты с низкой успеваемостью.

При этом достоверные связи непосредственно между успеваемостью и показателями эмоционально-личностного благополучия студентов отсутствуют, но можно говорить о связях опосредованных через другие показатели вовлеченности (см. таблицы 1–4), такие как «отношение к учению», «включенность в учение на семинарско-практических занятиях», «учебно-познавательные мотивы», «профессиональные мотивы», «мотивы престижа», а также через микродевиацию «веду переписку в социальных сетях».

Были рассмотрены также связи показателей вовлеченности студентов в учение с курсом, на котором они обучаются. Среди мотивов учения получены достоверные отрицательные корреляции с курсом обучения для «учебно-познавательных мотивов» ($r=-0,254$, $p\leq 0,05$) и «мотивов престижа» ($r=-0,237$, $p\leq 0,05$), то есть, чем старше становятся студенты, тем меньше их учение мотивируется «учебно-познавательными мотивами» и «мотивами престижа».

Получено также три достоверные корреляции с «академическими микродевиациями». Курс обучения коррелирует с «Информационными микродевиациями» («просматриваю ленту в Инстаграм» ($r=-0,325$, $p\leq 0,01$)), «Коммуникативными микродевиациями» («веду переписку в социальных сетях» (-0,242, $p\leq 0,05$)), «Досуговыми микродевиациями» («слушаю музыку» ($0,247$, $p\leq 0,05$)). С учетом смены знаков коэффициентов корреляции это означает, что чем старше становятся студенты, тем чаще они на аудиторных занятиях «просматривают ленту в Инстаграм» или «ведут переписку в социальных сетях» и тем реже на занятиях «слушают музыку».

Не получено достоверных корреляционных связей непосредственно между курсом обучения и «успеваемостью» студентов, «отношением к учению», «включенностью в учение» на лекциях и на семинарско-практических занятиях, а также нет достоверных связей между курсом обучения и «самооценкой

эмоционально-личностного благополучия» студентов, хотя опосредованные связи через другие показатели вовлеченности имеют место.

Обсуждение результатов

Для начала обратимся вновь к идеям А. Астина [33], который отмечал, что многие исследователи образования рассматривают студента как «черный ящик» («black box»), где на «входе» имеются различные педагогические и организационные воздействия на него, а на «выходе» – достижения студента, измеряемые разными способами. Студенческую вовлеченность он предложил рассматривать как промежуточную переменную, промежуточный механизм (mediating mechanism), позволяющий объяснить перевод педагогических воздействий в академические достижения студента и его развитие [33, р. 519–520]. В то же время он призывал изучать поведение студентов, а не их мысли и чувства, то есть он не пытался исследовать психологическую структуру этого «промежуточного механизма», а ориентировался на изучение тех поведенческих реакций студентов, которые приводят к определенным достижениям. Фактически Астин предложил «выход» из «черного ящика» рассматривать как более сложно организованный, чем это предполагалось ранее, включающий не только результирующие академические достижения студентов, но и те поведенческие реакции, которые к этим достижениям приводят. Вопрос же о том, какие психологические феномены стоят за поведенческими реакциями студентов, вовлеченных/невовлеченных в учение, в явном виде не поднимался. В результате студенческая вовлеченность стала изучаться, прежде всего, в социологии образования и педагогике.

Попытка охарактеризовать психологическую структуру студенческой вовлеченности была предпринята В. Шауфели, предложившим для её изучения использовать понятия «энергия» (vigor), «самоотдача» (dedication) и «погруженность» (absorption) в учение. Позднее на основе сходства предлагаемых им студентам вопросов с вопросами других авторов он соотнес эти понятия с «физической вовлеченностью», «эмоциональной вовлеченностью» и «когнитивной вовлеченностью», соответственно [40].

Обсуждая результаты, прежде всего, следует подчеркнуть, что в качестве двух важнейших аспектов любого процесса учения рассматриваются обычно успеваемость и ощущение студентами внутреннего благополучия [7; 22; 43; 45]. Поэтому особое внимание уделяется вопросам реализации позитивного образования (positive education), опирающегося на положительные эмоции (positive emotions), позитивную вовлеченность (positive engagement), позитивные отношения (positive relationships), позитивную цель (смысл) (positive purpose (meaning)), позитивные достижения (positive accomplishment) и позитивное здоровье (positive health), а также акцентирующего внимание на сильных сторонах характера обучающегося [34; 41; 44].

Студенческая вовлеченность в учение рассматривается нами, с психологической точки зрения, как интеграция различных психологических особенностей студентов, проявляющаяся в их поведении в учебном процессе и обеспечивающая академическую успешность и благополучие в период обучения в вузе. Эта интеграция может включать в себя множество психологических особенностей, способствующих эффективному обучению в вузе, как общих для большинства студентов, так и уникальных, встречающихся только у отдельных студентов. Охватить в эмпирическом исследовании всё многообразие психологических особенностей, интеграция которых благоприятствует студенческой вовлеченности в учение, вряд ли возможно. Поэтому в данном исследовании в качестве таких особенностей были взяты отношение студентов к учению в вузе, мотивы учения, эмоционально-личностное благополучие, включенность в учение на аудиторных занятиях и академические микродевиации в учебном процессе. Следует отметить, что с помощью использованных нами инструментов мы фактически оценивали имплицитные представления студентов об этих связанных с учением индивидуальных особенностях и их имплицитные представления о том, как эти особенности выражены лично у них. Более объективным параметром является успеваемость, но и здесь в условиях анонимного онлайн-опроса у нас есть только информация, предоставленная самими студентами.

Полученные в проведенном исследовании достоверные корреляции показали, что для студентов с более высокой успеваемостью характерна большая выраженность таких мотивов учения, как учебно-познавательные мотивы и профессиональные мотивы (мотивы деятельности спектра), а также мотивы престижа (мотивы социального спектра).

Особо отметим, что «мотивы учения», включенные в качестве компонентов в психологическую структуру студенческой вовлеченности, мы рассматриваем с позиции теории деятельности А.Н. Леонтьева [18]. Это означает, что далеко не всё, что обычно называют «мотивами учения», является именно мотивами учения, а не мотивами разнообразных видов «включающей деятельности», внутри которых учение реализуется, но не как особая деятельность учения, а как целенаправленные действия учения, не имеющие собственного учебного мотива, или даже как неосознаваемые операции учения [5; 15; 25]. Поэтому употребляя словосочетание «мотивы учения», мы подразумеваем, что это мотивы некоторых включающих действия учения видов деятельности, связанных с учением опосредованно. Целенаправленные действия учения имеют для студентов смысл в силу их связи с включающей деятельностью и её мотивом. Когда студенты оценивают свои «мотивы учения», они дают нам информацию о том, какие именно виды деятельности, с их точки зрения, более эффективны лично для них в качестве включающих деятельности по отношению к действиям учения.

Можно предположить, что даже стремление человека в процессе учения к саморазвитию или самосовершенствованию часто при более детальном анализе оказывается связанным с чем-то более важным для него, ради чего оно и осуществляется. Это может быть удовольствие от познания нового, достижение позитивно оцениваемого другими результата, переживание чувства значимости и компетентности, поддержание высокой самооценки, получение хороших отметок, поступление в вуз, победа в соревновании и др. То, что обычно называют полимотивированностью учебной деятельности, означает, по сути, полидеятностный характер действий учения, то есть возможность осуществления действий учения внутри целого спектра различных видов деятельности. При этом

для каждого студента характерен свой «мотивационный профиль», то есть «профиль включающих видов деятельности», внутри которых он может осуществлять целенаправленные действия учения (естественно, с разной результативностью).

Сопоставим сказанное тем, что В.И. Моросанова пишет о таком важном условии, как «формирование эффективного регуляторного стиля», который становится «специальным учебным регуляторным ресурсом», вносящим «значимый вклад в академическую успешность» [22, с. 15]. Она отмечает, что с помощью осознанной саморегуляции осуществляется координация систем «регуляторных компетенций человека, позволяющих осознанно и самостоятельно выдвигать цели и управлять их достижением в разных сферах жизнедеятельности человека», а также «влияет на формирование позитивного отношения к учению» [22, с. 17–18].

Если исходить из представлений о связи «включающей деятельности» и целенаправленных «действий учения», то можно предположить, что «регуляторные компетенции» как раз и являются психологическим механизмом такой связи. Они позволяют на основе актуализированного мотива и соответствующей ему включающей деятельности осуществить учебное действие, связанное с принятием учебной задачи и постановкой учебной цели, а также регулированием процесса достижения данной учебной цели. Такая опосредующая функция «регуляторных компетенций» относительно связи «включающей деятельности» и «действий учения» так же может быть подтверждена исследованиями В.И. Моросановой, которая пишет, что «регуляторные особенности вносят больший вклад в академическую успешность в сравнении с мотивационными характеристиками» [22, с. 18]. Она подчеркивает, что «медиаторный анализ показал, что осознанная саморегуляция посредством взаимосвязи с мотивацией учения усиливает ее влияние на успешность учащихся на экзамене» [22, с. 18–19]. Можно предположить, что в то время как мотивация связана с включающей деятельностью, а академическая успешность связана с учебными действиями,

регуляторные компетенции образуют психологический механизм взаимодействия между ними.

По результатам проведенного нами исследования можно сказать, что если студенты отмечают у себя более высокую выраженность учебно-познавательных мотивов, то это означает, что разнообразные учебные действия, по их мнению, лучше всего удаются им внутри такого вида включающей деятельности, как познавательная деятельность (они испытывают удовольствие от взаимодействия в учебном процессе с новой, интересной информацией). Студенты с высокой выраженностью учебно-познавательных мотивов демонстрируют также более позитивное отношение к учению, характеризуются более высоким уровнем включенности в лекционные и семинарско-практические занятия, а в состоянии утомления или при отсутствии интереса к материалу чаще стараются периодически вслушиваться в излагаемую информацию и отмечать для себя важные моменты, и реже ведут переписку в социальных сетях. Учебно-познавательные мотивы более выражены у студентов младших курсов в сравнении со старшими. Однако нельзя не отметить те трудности, которые могут встретиться, если у студента явно доминирует познавательный мотив и он стремится использовать, прежде всего, познавательную деятельность в качестве включающей для действий учения. В настоящее время спектр источников новой интересной информации, причем получаемой без особого напряжения, столь велик, что информация, получаемая в учебном процессе, да еще требующая значительных усилий для её освоения, часто не выдерживает конкуренции с другими способами удовлетворения познавательной потребности. Поэтому важно использовать кроме познавательной включающей деятельности целый спектр других видов включающей деятельности.

Профессиональные мотивы учения студентов связаны с такой включающей деятельностью, как духовно-практическая деятельность профессионального самоопределения. В.И. Моросанова при изучении саморегуляции у школьников показала, что «чем более развита осознанная саморегуляция учащихся, тем успешнее они решают проблемы своего профессионального самоопределения»,

осознанно выбирают «профиль обучения в школе» и осуществляют «первичный выбор профессии, связанный с обучением в вузе» [22, с. 19]. Если у студентов в качестве включающей деятельности выступает деятельность профессионального самоопределения, то внутри неё могут выполняться учебные действия, способствующие такому самоопределению. У студентов с более выраженными профессиональными мотивами отмечается и лучшее отношение к учению, и более высокий уровень включенности в лекционные и семинарско-практические занятия. При более высокой выраженности профессиональных мотивов студенты в состоянии утомления или при отсутствии интереса к изучаемому материалу чаще стараются периодически вслушиваться в излагаемую информацию и отмечать для себя важные моменты и реже беседуют на занятиях с однокурсниками. При этом выраженность профессиональных мотивов у студентов не показала связи с курсом обучения.

Мотивы престижа как мотивы учения связаны с включающей достижительской деятельностью, где студент может продемонстрировать «значимым другим» свою состоятельность, компетентность, получить одобрение в связи с пре-выщением неких социально заданных нормативов. При более выраженных мотивах престижа у студентов выше уровень включенности в лекционные занятия, а в состоянии утомления или при отсутствии интереса к материалу такие студенты редко ведут переписку в социальных сетях. Мотивы престижа более выражены на младших курсах в сравнении со старшими курсами.

Что касается эмоционально-личностного благополучия студентов, то оно рассматривается, как уже было сказано, в качестве важного показателя качества образования наряду с академической успешностью. Однако в данном исследовании не выявлено достоверных корреляций непосредственно между успеваемостью студентов и их эмоционально-личностным благополучием, хотя можно говорить об опосредованных связях.

С точки зрения «включающих действий», внутри которых осуществляются действия учения, можно сказать, что ощущение эмоционально-личностного неблагополучия выше у студентов, деятельность которых в процессе учения

в вузе направлена, прежде всего, на то, чтобы избежать неудач (мотивы избегания). Аналогично и у студентов, деятельность которых в процессе учения в вузе ориентирована на престиж (мотивы престижа), тоже, пусть и менее выражено, отмечается более высокий уровень ощущения эмоционально-личностного неблагополучия. В то же время, если в качестве «включающих деятельности» относительно действий учения выступают деятельности профессионального самоопределения, познания нового или общения в учебном процессе (профессиональные, учебно-познавательные и коммуникативные мотивы, соответственно), то ситуация с ощущением студентами эмоционально-личностного благополучия более благоприятная.

Заключение

Проведенное исследование показало, что с психологической точки зрения вовлеченность в учение может изучаться объективными и субъективными методами в трех аспектах. Во-первых, как устойчивое индивидуально-психологическое свойство каждого студента, проявляющееся при включении в любой процесс учения. Во-вторых, как психическое состояние, в котором студент находится в реальном процессе учения «здесь и теперь». В-третьих, вовлеченность в учение может рассматриваться как процесс возникновения и поддержания состояния вовлеченности в каждый конкретный момент времени на основе актуализации устойчивого индивидуально-психологического свойства студента. Этот динамический процесс усиления и ослабления психического состояния вовлеченности в учение представлен в исследовании И.Р. Абитова, П.Н. Устина, Л.В. Артищевой [1]. Сложная взаимосвязь вовлеченности в учение как устойчивого психологического свойства, как психического состояния и как психического процесса формируется у будущего студента при осуществлении действий учения внутри различных видов включающей деятельности, начиная с дошкольного возраста, но особенно в период обучения в школе. Одновременно у него складываются не осознаваемые и нередко искаженные имплицитные представления как об этих аспектах вовлеченности в учение вообще, так и о специфике их проявлений в процессе учения лично у него. Эти имплицитные представления

проецируются студентом в ответы на различные социологические или психологические вопросы, касающиеся студенческой вовлеченности как индивидуально-психологического свойства, психического состояния или психического процесса. Поэтому наряду с имплицитными представлениями студентов о своей вовлеченности в учение важно совершенствовать способы объективной оценки результативной составляющей учения не только в аспекте выраженной в отмечках академической успешности, но и как выявление реального уровня освоения студентами конкретных знаний и компетенций.

Список литературы

1. Абитов И.Р. Вовлеченность в учебную деятельность как познавательное психическое состояние: опыт исследования / И.Р. Абитов, П.Н. Устин, Л.В. Артищева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – №3 (152). – С. 218–225.
2. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева [Электронный ресурс]. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.2022).
3. Вартанова И.И. Проблемы диагностики и формирования мотивации учебной деятельности [Текст]: учебное пособие / И.И. Вартанова. – М.: Акрополь, 2011. – 156 с.
4. Гижицкий В.В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук / В.В. Гижицкий. – М., 2016. – 200 с.
5. Глотова Г.А. Культурно-деятельностный подход к учению и теория само-детерминации / Г.А. Глотова // Актуальные вопросы развития науки и образования на современном этапе: опыт, традиции, инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2020. – С. 146–158.
6. Глотова Г.А. Связь мотивов учения с эмоционально-личностным благополучием студентов / Г.А. Глотова // Наука и просвещение в современной

России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-диагностический центр», 2021. – С. 122–133.

7. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук / Т.О. Гордеева. – М., 2013. – 444 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissertcat.com/content/motivatsiya-uchebnoi-deyatelnosti-shkolnikov-i-studentov-struktura-mekhanizmy-usloviya-razvitiya> (дата обращения: 03.07.2021).

8. Дремова О.В. В поисках справедливости в университете: критика и оправдание практик академического мошенничества / О.В. Дремова, Н.Г. Малошонок, Е.А. Терентьев // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2020. – №4 (158). – С. 366–394.

9. Елькина И.Ю. Факторы вовлеченности студентов в учебный процесс в условиях дистанционного обучения / И.Ю. Елькина // Образовательные ресурсы и технологии. – 2022. – №1 (38). – С. 7–13.

10. Карапетян Л.В. Внутреннее благополучие человека / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2020. – 199 с.

11. Карапетян Л.В. Изучение эвристического потенциала конструкта «Эмоционально-личностное благополучие» / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Перспективы науки и образования. – 2020. – №3 (45). – С. 252–268. doi: 10.32744/pse.2020.3.19

12. Карапетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (часть 1) / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – №2. – С. 76–88.

13. Карапетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов (часть 2) / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2018. – №3. – С. 60–75.

14. Карапетян Л.В. Структурная модель эмоционально-личностного благополучия / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Национальный психологический журнал. – 2018. – №2 (30). – С. 46–56.
15. Киракосян А.Х. Оптимизация психологической готовности к усвоению познавательных действий (на материале чтения в начальной школе): автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Х. Киракосян. – М., 2014. – 32 с.
16. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Киселева. – М., 2019. – 232 с.
17. Киуру К.В. Креативность, коллaborация, критическое мышление и коммуникация как индикаторы вовлеченности студента в процесс обучения / К.В. Киуру, Е.Е. Попова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-1. – С. 151–155.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
19. Малошонок Н.Г. Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах / Н.Г. Малошонок // Высшее образование в России. – 2014. – №1. – С. 37–44.
20. Малошонок Н.Г. «Студенческая вовлеченность» как социальное явление: теория и методология исследования: дис. ... канд. социол. наук / Н.Г. Малошонок. – М., 2014. – 278 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01007565211.pdf (дата обращения: 25.07.2022).
21. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность: почему важно изучать процесс обучения, а не только его результат? / Н.Г. Малошонок // 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).
22. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова //

Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – №1. – С. 3–37. doi: 10.11621/vsp.2021.01.01

23. Оренбурова Л.В. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: отечественный и зарубежный опыт исследования / Л.В. Оренбурова, Н.Н. Калацкая // Наука и современное общество: взаимодействие и развитие. – 2019. – №1 (6). – С. 68–73 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_41849622_55693185.pdf (дата обращения: 21.08.2022).
24. Павлова Е.В. Самоорганизация как фактор академической вовлеченности студентов вуза / Е.В. Павлова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – Т. 37. – С. 31–45.
25. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность [Текст] / А.И. Подольский. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 173 с.
26. Сагитов Е.Б. Как педагогические практики связаны со списыванием среди студентов российских вузов / Е.Б. Сагитов, Е.Д. Шмелева // Вопросы образования. – 2022. – №1. – С. 138–159.
27. Смирнова Е.А. Мотивы академического мошенничества в современной студенческой среде / Е.А. Смирнова // Молодой ученый. – 2021. – №46. – С. 353–355.
28. Ткаленко С.В. Значение вовлеченности студентов и учащихся в образовательный процесс / С.В. Ткаленко, Д.В. Мирошниченко // Педагогика и психология: теория и практика. – 2022. – №1 (25). – С. 97–102.
29. Фомина Т.Г. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом / Т.Г. Фомина, А.М. Потанина, В.И. Моросанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2020. – Т. 17, №3. – С. 390–411. doi: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

30. Шмелева Е.Д. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация vs образовательная среда / Е.Д. Шмелева, Т.В. Семенова // Вопросы образования. – 2019. – №3. – С. 101–129.
31. Шушлина М.Ю. Влияние новых форм организации учебного процесса на уровень вовлеченности студентов / М.Ю. Шушлина // Форум. Серия: Гуманистические и экономические науки. – 2019. – №2 (17). – С. 126–133.
32. Юрченко О.В. Приемы поддержания вовлеченности студентов в учебный процесс при работе в формате дистанционного обучения / О.В. Юрченко, М.В. Шенер // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, №1. – С. 194–199.
33. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // Journal of College Student Development. – Vol. 40 (No 5). – P. 518–529. URL: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).
34. Duan W. (2020). Editorial: Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. *Frontier in Psycholjgy* / W. Duan, Z. Chen, and S.M.-Y. Ho, 11:427. pp. 5–8. doi: 10.3389/fpsyg.2020.00427 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds.). (2020). *Positive Education: Theory, Practice, and Evidence*. Lausanne: Frontiers Media SA. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0
35. Fredricks J. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence / J. Fredricks, P. Blumenfeld, A. Paris // Review of Educational Research. – Vol. 74, No. 1. – P. 59–109. URL: <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf> (дата обращения: 15.08.2022).
36. Fredricks J.A. (2012). 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.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. – P. 763–782. URL: <https://phsreda.com>

https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (дата обращения: 26.07.2022).

37. Keyes C.L.M. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions / C.L.M. Keyes, D. Shmotkin, C.D. Ryff // Personality and Social Psychology. – 82 (6). – P. 1007–1022. URL: https://www.researchgate.net/publication/11321311_Optimizing_Well-Being_The_Empirical_Encounter_of_Two_Traditions (дата обращения: 09.07.2021).

38. Louis K.S. (1992). Cultivating Teacher Engagement: Breaking the Iron Law of Social Class / K.S. Louis, B. Smith // In F.M. Newmann (Ed.). Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools. – New York: Teachers College Press. – P. 119–152. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Cultivating-teacher-engagement%3A-Breaking-the-iron-Seashore/8bf6ecaa6910817071dee8148588d78c16e9de3b> (дата обращения: 21.08.2022). doi:10.4324/9780203012543-16

39. MacClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» / D.C. MacClelland // American Psychologist. – No 28. – P. 1–14. URL: <https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf> (дата обращения: 13.08.2022).

40. Schaufeli, W.B. (2013). What is engagement? / W.B. Schaufeli // In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, E. Soane (Eds.). Employee Engagement in Theory and Practice. – London: Routledge. Chapter 1. – 37 p. URL: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (дата обращения: 25.07.2022).

41. Seligman M.E.P. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman, R.M. Ernst, J. Gillham, K. Reivich, M. Linkins // Oxford Review Education. – №35. – P. 293–311. doi: 10.1080/03054980902934563

42. Stefansson K.K. (2018). School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence / K.K. Stefansson, S. Gestsdottir, F. Birgisdottir, R.M. Lerner // Journal of adolescence. – №64. – P. 23–33.

43. Steinmayr R. (2018) School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement / R. Steinmayr, A. Heyder, C. Naumburg, J.

Michels, L. Wirthwein // Frontier in Psychology. 9:2631. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02631 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds) (2020). Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. – Lausanne: Frontiers Media SA. – P. 164–179. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0

44. Wang, M.-T. (2016). School Climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes / M.-T. Wang, J.L. Degol // Education Psychology Review. – №28. – P. 315–352. doi: 10.1007/s10648-015-9319-1

45. Yu L. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement / L.Yu, D.T.L. Shek, X. Zhu // Frontier in Psychology. 8:2287. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287 // In W. Duan, S.M.-Y. Ho (Eds). (2020). Positive Education: Theory, Practice, and Evidence. Lausanne: Frontiers Media SA. – P. 53–68. doi: 10.3389/978-2-88963-660-0

Глотова Галина Анатольевна – д-р психол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва.

Дорофеева Олеся Вадимовна – студентка 5-го курса факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, Москва.