

Глотова Галина Анатольевна

ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

***Аннотация:** изучение возрастных особенностей академической вовлеченности студентов вузов является актуальным, поскольку часть студентов к моменту завершения обучения в недостаточной мере овладевает необходимыми знаниями и компетенциями. Это требует углубленного анализа феномена академической вовлеченности, его различных аспектов, среди которых возрастной аспект играет важную роль. В исследовании использовались методики «Смайлики» (Гижицкий, 2016), «Диагностика учебной мотивации студентов» (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Глотова, Карапетян, 2020), пилотные авторские опросники «Включенность в учебные занятия» и «Академические микродевиации». Также студенты давали информацию об успеваемости за прошлые семестры, о возрасте и курсе обучения на момент опроса. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса, приняли участие 263 студента вузов в возрасте 16–25 лет (202 девушки и 61 юноша). При обработке данных использовались U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ (по Спирмену). Полученные результаты показали, что фактор возраста в значительной мере проявился в поведенческом компоненте вовлеченности в учение и в женской, и в мужской выборках; в мотивационном и когнитивном компонентах вовлеченности обнаружены половые различия, проявившиеся в более выраженном действии фактора возраста у девушек; в женской и в мужской выборках не проявилось действие фактора возраста в результирующей составляющей академической вовлеченности, а также в ценностном и эмоциональном её компонентах.*

***Ключевые слова:** академическая вовлеченность, возрастные различия, учение, успеваемость, студенты вузов.*

Abstract: *the study of age-related features of academic engagement of university students is relevant, since some students by the time they complete their studies do not sufficiently master the necessary knowledge and competencies. This requires an in-depth study of the phenomenon of academic engagement, its various aspects, among which the age aspect plays an important role. The study used the methods «Emoticons» (Gizhitsky, 2016), «Diagnostics of students' educational motivation» (Badmaeva, 2004), «Scales of academic motivation» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014), «Self-assessment of emotional and personal well-being» (Glotova, Karapetyan, 2020), pilot author's questionnaires «Inclusion in training sessions» and «Academic microdeviations». Students also provided information about their academic performance over the past semesters, age and course of study at the time of the survey. 263 university students aged 16–25 years (202 girls and 61 boys) took part in the study conducted by an online survey. The Mann-Whitney U-test and Spearman correlation analysis were used in data processing. The results showed that the age factor was largely manifested in the behavioral component of engagement in learning in both female and male samples; in the motivational and cognitive components of engagement, gender differences were found, manifested in a more pronounced effect of the age factor in girls; in the female and male samples, the effect of the age factor was not manifested in the resulting component of academic engagement, as well as in value and emotional components.*

Keywords: *academic engagement, age differences, learning, academic performance, university students.*

Введение.

Вовлеченность студентов в учение активно изучается на Западе, прежде всего в США, не менее сорока лет [15–18; 20; 21]. Начало этим исследованиям положила статья А. Астина, написанная в 1984 году, а через 15 лет полностью перепечатанная [16]. Астин определил студенческую вовлеченность как количество и качество физической и психологической энергии, направляемой студентом на приобретение академического опыта в учебном заведении [16, p. 518,

528], то есть анализировал, прежде всего, «академическую вовлеченность», хотя учитывал и внеаудиторные, социальные аспекты студенческой жизни [16, р. 519–520]. При этом главным в студенческой вовлеченности – как промежуточной переменной [16, р. 519–520] – он считал её проявления в поведении [16, р. 522], не отрицая, что за поведением могут стоять такие феномены, как мотивация, ценности, забота и др. [16, р. 519].

Развивая и детализируя идеи А. Астина, современные западные исследователи образования трактуют студенческую вовлеченность более широко, выделяя целый ряд её разновидностей, среди которых всегда присутствует академическая вовлеченность [17; 18].

В нашей стране, как показала Н.Г. Малошенок, исследования в этом направлении не проводились и теоретический конструкт «студенческая вовлеченность» не использовался вплоть до начала 2010-х годов [10, с. 18–19]. Однако за последние годы число отечественных исследований студенческой вовлеченности постоянно растет [5; 9; 12; 13]. В.И. Моросанова рассматривает школьную вовлеченность как психологический ресурс академической успешности, наряду с саморегуляцией [11; 14], связь которых подтверждают и зарубежные исследователи [21].

В настоящее время в отечественных и зарубежных публикациях присутствует большое число вариантов выделения видов, компонентов, составляющих студенческой вовлеченности, общепринятая систематизация которых отсутствует, сходные термины нередко получают различную интерпретацию [18, р. 764]. Довольно часто исследователи выделяют поведенческий, эмоциональный и когнитивный компоненты студенческой вовлеченности [17, р. 60]. Н.В. Киселёва добавляет к ним еще мотивационный и ценностный компоненты [7, с. 38–39; 8, с. 51–54]. На пять перечисленных компонентов мы опираемся в наших исследованиях [3], выделяя в академической вовлеченности две основные составляющие – *результативную* (успеваемость студентов) и *процессуальную* (ценностный, мотивационный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты).

Ценностный, мотивационный и эмоциональный компоненты мы рассматриваем как «компоненты обеспечения вовлеченности в учение», а когнитивный и поведенческий компоненты – как «компоненты реализации вовлеченности в учение». Оценить во всей полноте сформированность у студентов пяти указанных процессуальных компонентов вовлеченности в учение – задача дальнейших исследований. В данном же исследовании в качестве индикаторов для каждого из компонентов выбраны отдельные значимые их аспекты, для оценки которых был либо подобран уже существующий психодиагностический инструмент, либо разработан пилотный вариант инструмента. Чтобы охарактеризовать ценностный компонент академической вовлеченности предполагалось изучать «отношение к учению», мотивационный компонент – «мотивы учения», эмоциональный компонент – «эмоционально-личностное благополучие студентов», когнитивный компонент – «включенность в аудиторные занятия», поведенческий компонент – «академические микродевиации». Об «академических микродевиациях» мы уже писали ранее, относя к ним «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» [3, с. 70]. Цель данного поискового исследования – изучить с учетом половых различий, насколько стабильными или изменчивыми относительно фактора возраста являются в период обучения в высшей школе индивидуальные особенности студентов, соотнесенные с пятью компонентами академической вовлеченности, обозначенными выше.

Описание методик исследования.

В целях изучения возрастных различий по показателям вовлеченности студентов в учение были использованы следующие методики.

Ценностный компонент академической вовлеченности изучался с помощью методики «Отношение к учению» (Смайлики) [2, с. 69]. Методика включает 7 смайликов, которые могут рассматриваться как отражающие отношение

студентов к учению как ценности от самого наилучшего (балл 1) до самого наихудшего (балл 7).

Мотивационный компонент академической вовлеченности оценивался с помощью двух методик, построенных по разным принципам. Первая методика «Диагностика мотивации учения студентов» (далее, ДМУС) [1, с. 153–155] включает 34 вопроса, сгруппированных в 7 шкал, относящихся к разным видам мотивов учения («коммуникативные мотивы», «мотивы избегания», «мотивы престижа», «профессиональные мотивы», «мотивы творческой самореализации», «учебно-познавательные мотивы», «социальные мотивы»). Вторая методика «Шкалы академической мотивации» (далее, ШАМ) [4, с. 106–107] состоит из 28 вопросов, объединенных в 7 шкал, связанных с разными видами мотивации учения, такими как «познавательная мотивация», «мотивация достижения», «мотивация саморазвития», «мотивация самоуважения», «интроецированная мотивация», «экстернальная мотивация», «амотивация».

Эмоциональный компонент вовлеченности в учение оценивался по методике «Самооценка эмоционально-личностного благополучия студентов» (далее, СЭЛБ) [6, с. 72], включающей 9 моношкал, объединенных в три суммарные шкалы, такие как «эмоциональный компонент благополучия (А)» (моношкалы «счастливый», «везучий», «оптимист»), «личностный компонент благополучия (В)» (моношкалы «успешный», «компетентный», «надежный»), «компонент не благополучия (С)» (моношкалы «пессимист», «несчастливый», «завистливый»). Кроме этого, вычислялся интегральный показатель – общий «индекс эмоционально-личностного благополучия (А+В–С)».

Когнитивный компонент вовлеченности в учение оценивался авторской пилотной методикой «Включенность в учебные занятия», то есть включенность в восприятие и активную переработку студентами изучаемого материала на аудиторных занятиях (лекциях, семинарских и практических занятиях). Градации 0–10%; 11–20%; 21–30%; 31–40%; 41–50%; 51–60%; 61–70%; 71–80%; 81–90%; 91–100% использовались и для лекций, и для семинарских и практиче-

ских занятий. При обработке данных каждой градации присваивался балл от 1 балла (0–10%) до 10 баллов (91–100%) [3, с. 71].

Поведенческий компонент академической вовлеченности оценивался 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» [3, с. 72]. Требовалось оценить данные 15 видов поведения с точки зрения частоты их использования студентом на аудиторных занятиях: 1 – наиболее часто используемый вид поведения; 15 – наиболее редко используемый вид поведения. Эти 15 микродевиаций разделены нами на шесть категорий (в скобках в конце пункта-утверждения указан его номер в предъявляемом студентам списке):

1. *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).

2. *Условно продуктивные микродевиации*: 1) делаю домашние задания по другим предметам (13); 2) подрабатываю в удаленном режиме (11); 3) читаю книги (12).

3. *Коммуникативные микродевиации*: 1) негромко беседую с однокурсниками (2); 2) веду переписку в социальных сетях (6).

4. *Информационные микродевиации*: 1) просматриваю ленту в Инстаграм* (1); 2) читаю новости в Интернете (10).

5. *Досуговые микродевиации*: 1) рисую рисунки (3); 2) смотрю фильмы/сериалы (7); 3) слушаю музыку (14); 4) играю в онлайн-игры (15).

6. *Физиологические микродевиации*: 1) кушаю на последней парте (4); 2) сплю на парте (8) [3, с. 72].

Результативная составляющая академической вовлеченности, для оценки которой использовались данные самоотчетов студентов об их успеваемости.

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 каждому из вариантов присваивались баллы: 1 балл = 3; 2 балла = 3–4; 3 балла = 4; 4 балла = 3–4–5; 5 баллов = 4–5; 6 баллов = 5 [3, с. 72].

Возраст и курс обучения. Для анализа особенностей академической вовлеченности студентов разного возраста и разных курсов обучения им предлагалось дать информацию об этом, актуальную на момент исследования.

Выборка. В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса в Google-форме, приняли участие 263 студента вузов в возрасте 16–25 лет (из них 202 девушки и 61 юноша). При этом несколько методик выполняла часть общей выборки. В исследовании под нашим руководством участвовала студентка О.В. Дорофеева.

Обработка. Для статистической обработки результатов использовались U-критерий Манна-Уитни и корреляционный анализ (по Спирмену).

Результаты исследования

Возраст студентов (с учетом пола) сопоставлялся с показателями вовлеченности в учение тремя способами. Во-первых, при сравнении младшей (16–21 год) и старшей (22–25 лет) *возрастных* групп. Во-вторых, при сравнении студентов младших (1–3 курсы) и старших (4–6 курсы) *курсов обучения*. В-третьих, на основе корреляционного анализа (по Спирмену), направленного на выявление связи между возрастом студентов и показателями их вовлеченности в учение.

Возрастные различия показателей вовлеченности в учение у студентов женского пола

Мотивационный компонент вовлеченности в учение. Рассмотрим результаты исследования мотивов учения в женской выборке (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Достоверные различия между младшими и старшими группами женской выборки по методике «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС)

Диагностика мотивации учения студентов (ДМУС)

ДМУС	Женская выборка								Манна-Уитни	
	Младшие по возрасту (n=92)				Старшие по возрасту (n=110)					
	М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
МП	13,53	5,00	5	25	12,06	4,6	5	25	4222	0,042**
УП	24,75	5,85	7	35	23,5	5,27	9	35	4329	0,077*
	Младшие курсы (n=57)				Старшие курсы (n=104)				U	P
КМ	15,84	3,18	8	20	14,81	2,85	5	20	2222,5	0,008**
МП	14,75	5,23	5	25	11,98	4,39	5	25	2049	0,001**
УП	26,02	5,42	13	35	23,47	5,39	9	35	2146	0,004**

Примечания: 1. ** Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$. * Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.

2. КМ («коммуникативные мотивы»), МП («мотивы престижа»), УП («учебно-познавательные мотивы»).

3. Курсивом выделены более высокие показатели М в сравниваемых парах.

Как можно видеть из таблицы 1, при сравнении результатов по шкалам ДМУС девушек-студенток младшей (16–21 год) и старшей (22–25 лет) *возрастных* групп получены достоверные различия по двум видам мотивов учения, таким как «мотивы престижа» ($p \leq 0,05$) и «учебно-познавательные мотивы» ($p \leq 0,1$).

При сравнении результатов по шкалам ДМУС у девушек младших и старших *курсов обучения* получены три достоверных различия по шкалам «мотивы престижа» ($p \leq 0,001$), «учебно-познавательные мотивы» ($p \leq 0,01$) и «коммуникативные мотивы» ($p \leq 0,01$), причем на более высоких уровнях достоверности, чем при сравнении возрастных групп.

Во всех пяти случаях достоверных различий баллы, характеризующие выраженность соответствующих мотивов учения, выше у девушек младших групп (и по возрасту, и по курсу обучения).

Корреляционный анализ (по Спирмену) между шкалами методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС) и возрастом студенток ($n = 202$) выявил две достоверные отрицательные связи возраста с «мотивами престижа» ($r = -0,167$, $p \leq 0,05$) и «коммуникативными мотивами» ($r = -0,143$,

$p \leq 0,05$), то есть у младших (и по возрасту, и по курсу обучения) девушек эти мотивы выражены в большей мере, чем у старших.

Сравнивая между собой результаты трех приведенных выше вариантов обработки данных, полученных по шкалам методики ДМУС, можно увидеть, что во всех трех вариантах присутствуют достоверные различия по шкале «мотивы престижа» или достоверная корреляция по той же шкале. Можно сказать, что мотивы престижа оказываются более выраженными у младших девушек-студенток, а с переходом в старшую группу значимость данных мотивов снижается.

Два других вида мотивов – «учебно-познавательные» и «коммуникативные» – представлены в двух из трех вариантов обработки данных методики ДМУС. Достоверные различия по «учебно-познавательным мотивам» присутствуют при сравнении младших и старших женских *возрастных* групп и групп, выделенных по *курсу обучения*, и демонстрируют большую выраженность данных мотивов у младших девушек. Достоверные различия по «коммуникативным мотивам» учения присутствуют при сравнении младших и старших женских групп, выделенных по *курсу обучения*, а также для «коммуникативных мотивов» учения получена достоверная отрицательная связь с возрастом девушек, что говорит о большей их выраженности у младших девушек.

Таблица 2

Достоверные различия между младшими и старшими группами женской выборки по методике «Шкалы академической мотивации» (ШАМ)

Шкалы академической мотивации (ШАМ)										
ШАМ	Женская выборка								Манна-Уитни	
	Младшие курсы (n=28)				Старшие курсы (n=64)					
	М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
Амотивация	7.64	3.66	4	18	9.49	4.71	4	20	696	0.087*

Примечание: 1. * Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.

2. Курсивом выделен более высокий показатель M в сравниваемой паре.

Из таблицы 2 следует, что не получено достоверных различий между младшими и старшими женскими *возрастными* группами ни по одному из видов мотивации учения методики ШАМ. В то же время, для женских групп, выделенных по *курсу обучения*, выявлено одно достоверное различие по шкале «амотивация» ($p \leq 0,1$), причем показатель «амотивации» выше у девушек старших курсов в сравнении с младшими. Это может объясняться определенным снижением интереса к учению, усталостью от учебного процесса, накапливающейся с каждым последующим годом обучения.

При этом корреляционный анализ (по Спирмену) между показателями методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ) и возрастом на выборке женского пола ($n = 92$) позволил выявить одну достоверную положительную связь возраста студенток с «мотивацией достижения» ($r = 0,183$, $p \leq 0,1$), то есть «мотивация достижения» в учении более выражена у старших девушек.

Когнитивный компонент вовлеченности в учение. В таблице 3 представлены результаты, полученные в женской выборке по включенности в учение на аудиторных занятиях.

Таблица 3

Достоверные различия между младшими и старшими группами женской выборки по методике «Включенность в учебные занятия»

Включенность в учебные занятия									
Женская выборка								Манна-Уитни	
Младшие курсы (n=57)				Старшие курсы (n=104)					
М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
Включенность в учение на семинарских и практических занятиях									
8,18	1,47	2	10	7,49	1,91	2	10	2314,5	0,019**

Примечание: 1. ** Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,5$.

2. Курсивом выделен более высокий показатель М в сравниваемой паре.

Таблица 3 показывает, что по включенности в учение на аудиторных занятиях достоверные различия между студентками младших и старших *курсов обучения* получены только для включенности в учение на семинарских и прак-

тических занятиях (у студенток младших курсов включенность выше), тогда как между младшими и старшими женскими *возрастными* группами достоверные различия отсутствуют. Отсутствуют и достоверные корреляции при корреляционном анализе, направленном на выявление связей каждого из двух показателей включенности в учение с возрастом девушек-студенток.

Поведенческий компонент вовлеченности в учение. Полученные на женской выборке достоверные различия по методике «Академические микродевиации» между группами, выделенными по возрасту и по курсу обучения, отражены в таблице 4. При интерпретации результатов необходимо учитывать, что в методике «Академические микродевиации» наиболее частая микродевиация обозначена баллом 1, а наиболее редко встречающаяся микродевиация – баллом 15. Соответственно, чем меньше балл, тем чаще встречается конкретная микродевиация.

Таблица 4

Достоверные различия между младшими и старшими группами женской выборки по методике «Академические микродевиации»

Академические микродевиации									
Женская выборка								Манна-Уитни	
Младшие по возрасту (n=92)				Старшие по возрасту (n=110)					
М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
Усилием воли заставляю себя участвовать в занятии									
5,54	3,82	1	15	6,71	3,93	1	15	4140,5	0,026**
Читаю новости в Интернете									
6,68	3,43	1	15	5,61	3,47	1	15	4050	0,014**
Подрабатываю в удаленном режиме									
11,63	4,27	1	15	10,62	4,37	1	15	4247	0,045**
Делаю домашние задания по другим предметам									
6,60	3,82	1	15	7,33	3,41	1	15	4373	0,096*
Слушаю музыку									
9,72	4,49	1	15	11,17	3,76	1	15	4168	0,030**
Младшие курсы (n=57)				Старшие курсы (n=104)				U	P
Просматриваю ленту в Инстаграм*									
8,21	4,82	1	15	6,13	5	1	15	2218,5	0,008**
Читаю новости в Интернете									
6,53	3,63	1	15	5,58	3,33	1	15	2481,5	0,086*
Подрабатываю в удаленном режиме									
11,75	4,09	1	15	10,5	4,4	1	15	2432,5	0,056*
Читаю книги									

8,37	4,01	1	15	9,5	3,74	1	15	2470	0,080*
Слушаю музыку									
9,68	4,08	1	15	11,78	3,32	1	15	2077	0,002**

Примечание: 1. ** Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$. * Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.

2. Курсивом выделены более высокие показатели М в сравниваемых парах, отражающие частоту использования конкретных микродевиаций.

Из таблицы 4 видно, что из 15 академических микродевиаций при сравнении женских *возрастных* групп и групп, выделенных по *курсу обучения*, достоверные различия получены между младшими и старшими группами (и по возрасту, и по полу) по таким микродевиациям, как «читаю новости в Интернете» (чаще это делают старшие студентки) и «подрабатываю в удаленном режиме» (также чаще – у старших студенток). Напротив, микродевиация «слушаю музыку» чаще встречается у младших студенток (и по возрасту, и по курсу обучения), чем у старших.

При сравнении младших и старших *возрастных* групп достоверно чаще к микродевиациям «усилием воли заставляю себя участвовать в занятии» ($p \leq 0,05$) и «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,1$) прибегают студентки младшей возрастной группы в сравнении со старшими.

При сравнении студенток младших и старших *курсов обучения* показано, что достоверно чаще к микродевиации «читаю книги» ($p \leq 0,1$) прибегают студентки младших курсов в сравнении со студентками старших курсов. В то же время, к микродевиации «просматриваю ленту в Инстаграм*» достоверно чаще ($p \leq 0,01$) прибегают студентки старших курсов в сравнении со студентками младших курсов.

Корреляционный анализ (по Спирмену) между показателями методики «Академические микродевиации» и возрастом на выборке женского пола ($n=202$) позволил выявить одну достоверную положительную связь возраста

* Принадлежит признанной в России экстремистской Meta.

студенток с микродевиацией «слушаю музыку» ($r = 0,139$, $p \leq 0,05$), которая интерпретируется как отрицательная связь, поскольку в методике «Академические микродевиации» наиболее частая микродевиация обозначена баллом 1, а наиболее редко встречающаяся микродевиация баллом 15, то есть младшие девушки «слушают музыку» на занятиях чаще, чем старшие.

Ценностный и эмоциональный компоненты вовлеченности в учение. В данном исследовании не получено достоверных различий между девушками-студентками младших и старших *возрастных групп* и младших и старших *курсов обучения* по «отношению к учению» и «самооценке эмоционально-личностного благополучия», а также по «самоотчету об успеваемости» (*результативная составляющая вовлеченности в учение*). Кроме того, у шкал этих трех методик отсутствуют достоверные корреляции с возрастом студенток. Сказанное означает, что по вышеперечисленным показателям младшие и старшие студентки данной выборки показали близкие результаты.

*Возрастные различия показателей вовлеченности в учение
у студентов мужского пола*

Поведенческий компонент вовлеченности в учение. Достоверные различия в мужской выборке получены только по методике «Академические микродевиации» (таблица 5).

Таблица 5

Достоверные различия между младшими и старшими группами
мужской выборки по методике «Академические микродевиации»

Академические микродевиации									
Мужская выборка								Манна-Уитни	
Младшие по возрасту (n=35)				Старшие по возрасту (n=26)					
М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
Читаю новости в Интернете									
7,83	4,53	1	15	4,12	3,39	1	15	267,5	0,006**
Подрабатываю в удаленном режиме									
11,63	4,95	1	15	5,00	3,77	1	15	314	0,034**
Делаю домашние задания по другим предметам									
6,97	4,78	1	15	7,73	3,68	1	15	335	0,078*
Читаю книги									

9,83	4,36	1	15	10,23	4,25	1	15	331,5	0,070*
Младшие курсы (n=17)				Старшие курсы (n=18)				U	P
Рисую рисунки									
7,53	4,65	1	15	10,22	4,01	1	15	99	0,074*
Кушаю на последней парте									
12,41	4,02	1	15	11,83	2,9	6	15	104	0,097*
Читаю новости в Интернете									
7,88	4,27	2	15	4,56	3,45	1	15	77,5	0,012**
Подрабатываю в удаленном режиме									
12,53	4,65	1	15	11,06	3,19	2	15	77,5	0,011**
Слушаю музыку									
11,82	4,41	1	15	9,72	3,63	2	15	86,5	0,027**
Читаю книги									
10,53	4,09	4	15	6,89	4,07	1	15	85,5	0,025**
Смотрю фильмы/сериалы									
12,59	3,64	4	15	10,44	3,6	4	15	83,5	0,020**

Примечание: 1. ** Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$. * Обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.

2. Курсивом выделены более высокие показатели М в сравниваемых парах, отражающие частоту использования конкретных микродевиаций.

Таблица 5 показывает, что из 15 академических микродевиаций при сравнении мужских *возрастных* групп и групп, выделенных по *курсу обучения*, достоверные различия между младшими и старшими группами (и по возрасту, и по полу) получены по таким микродевиациям, как «читаю новости в Интернете» (чаще это делают старшие студенты) и «подрабатываю в удаленном режиме» (также чаще – у старших студентов).

При сравнении младших и старших мужских *возрастных* групп видно, что достоверно чаще к микродевиациям «делаю домашние задания по другим предметам» ($p \leq 0,1$) и «читаю книги» ($p \leq 0,1$) прибегают студенты младшей *возрастной* группы в сравнении со старшими.

При сравнении юношей-студентов младших и старших *курсов обучения* показано, что достоверно чаще к таким микродевиациям, как «читаю книги» ($p \leq 0,05$), «слушаю музыку» ($p \leq 0,05$), «смотрю фильмы/сериалы» ($p \leq 0,05$), «кушаю на последней парте» ($p \leq 0,1$) прибегают студенты старших курсов в

сравнении со студентами младших курсов. Напротив, к микродевиации «рисую рисунки» ($p \leq 0,1$) достоверно чаще прибегают студенты младших курсов в сравнении со студентами старших курсов.

Корреляционный анализ (по Спирмену) между показателями методики «Академические микродевиации» и возрастом на выборке студентов мужского пола ($n = 61$) позволил выявить две достоверные отрицательные связи возраста студентов с микродевиациями «читаю новости в Интернете» ($r = -0,311$, $p \leq 0,05$) и «читаю книги» ($r = -0,216$, $p \leq 0,05$), которые интерпретируются как положительные связи, поскольку в методике «Академические микродевиации» наиболее частая микродевиация обозначена баллом 1, а наиболее редко встречающаяся микродевиация – баллом 15, то есть старшие юноши-студенты прибегают к этим микродевиациям чаще, чем младшие.

Ценностный, мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты вовлеченности в учение. В данном исследовании на мужской выборке не получено – возможно, в силу её ограниченного объема – достоверных различий между младшими и старшими *возрастными группами* и между младшими и старшими *курсами обучения* по «отношению к учению», «мотивам учения», «самооценке эмоционально-личностного благополучия», «вовлеченности в учение на лекциях, семинарских и практических занятиях», а также по «самоотчету об успеваемости» (*результативная составляющая вовлеченности в учение*). Кроме того, у этих четырех групп показателей и у успеваемости в мужской выборке отсутствуют достоверные корреляции с возрастом студентов. Это означает, что в данном исследовании по вышеперечисленным показателям младшие и старшие юноши-студенты продемонстрировали близкие результаты.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Минимальные и максимальные значения показателей, приведенные в таблицах, указывают на наличие значительных индивидуальных различий по всем шкалам использованных методик.

2. В женской выборке действие фактора возраста проявилось в трех компонентах вовлеченности в учение – мотивационном (больше в методике ДМУС,

меньше – в ШАМ), когнитивном (включенность в учение на семинарских и практических занятиях), поведенческом (используемые академические микро-девиации), обусловив ряд достоверных различий между младшими и старшими группами по трем данным компонентам вовлеченности в учение.

3. В мужской выборке действие фактора возраста проявилось только в одном компоненте вовлеченности в учение – поведенческом (используемые академические микродевиации), обусловив ряд достоверных различий между младшими и старшими группами по этому одному компоненту вовлеченности в учение.

4. И в женской, и в мужской выборках фактор возраста в значительной мере проявился в поведенческом компоненте вовлеченности в учение, обусловив достоверные различия в используемых микродевиациях в младших и старших группах как девушек, так и юношей.

5. В мотивационном (мотивы учения) и когнитивном (включенность в учебные занятия) компонентах вовлеченности в учение в действии фактора возраста проявились половые различия, выразившиеся в том, что у девушек по данным компонентам вовлеченности в учение получены достоверные различия между младшими и старшими группами и достоверные корреляции ряда соответствующих шкал с возрастом, а у юношей ни достоверных различий, ни достоверных корреляций не получено.

6. Как в женской, так и в мужской выборках совсем не проявилось действие фактора возраста в результативной составляющей (успеваемость), а также в ценностном (отношение к учению) и эмоциональном (самооценка эмоционально-личностного благополучия) компонентах вовлеченности в учение.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. – 280 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/940/18940/files/Mtdusc10.pdf> (дата обращения: 16.07.2022).

2. 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. EDN KWPUCC

3. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: коллективная монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары: Среда, 2022. – 184 с. – ISBN 978-5-907561-66-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://znanium.com/catalog/product/1932269> (дата обращения: 03.12.2022).

4. Гордеева Т.О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. №4. – С. 96–107. EDN SJVWLN

5. 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. DOI 10.21777/2500-2112-2022-1-7-13. EDN OADHQW

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

7. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности в непрерывное образование: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Киселева. – М., 2019. – 232 с.

8. Киселева Н.В. Социально-психологические характеристики вовлеченности обучающихся в непрерывное образование на разных этапах процесса обучения / Н.В. Киселева // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10. №3. – С. 37–45. DOI: 10.17759/psyedu.2018100304 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2018_n3/Kiseleva?ysclid=lx62968js1123873555 (дата обращения: 08.06.2024). EDN YLUVJZ

9. Киуру К.В. Креативность, коллаборация, 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. EDN LMVDCU

10. 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).

11. 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. – EDN PUYYXO

12. 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. DOI 10.26516/2304-1226.2021.37.31. EDN IQXBRZ

13. 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. EDN PIVAGQ

14. 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. EDN YQMWUR

15. Alrashidi O., Phan H.P., Ngu B.H. Academic engagement: an overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations // International Education Studies. 2016. Vol. 9. №12. P. 41–52 [Electronic resource]. – Access mode: <https://ccsenet.org/opt/icons/files/PDF-icon-16.png> (дата обращения: 08.06.2024).

16. Astin A.W. (1999). Student involvement: a Developmental Theory for Higher Education / A.W. Astin // *Journal of College Student Development*. Vol. 40. №5. P. 518–529 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).

17. 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. №1. P. 59–109 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.inquirylearningcenter.org/wp-content/uploads/2015/08/Fredricks2004-engagemt.pdf> (дата обращения: 15.08.2022). – DOI 10.3102/00346543074001059. – EDN JTSWDN

18. 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. [Electronic resource]. – Access mode: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4614-2018-7_37 (дата обращения: 26.07.2022).

19. Lei H., Cui Y., Zhou W. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2018. Vol. 46. №3. P. 517–528.

20. 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. [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/414.pdf> (дата обращения: 25.07.2022).

21. 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 [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.sci-hub.ru/10.1016/j.adolescence.2018.01.005?ysclid=lx7oofgkqi104085777> (дата обращения: 09.06.2024).

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», Москва, Россия.
