

DOI 10.31483/r-112639

Глотова Галина Анатольевна

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕНИЕ

Аннотация: изучение половых различий в академической вовлеченности студентов вузов необходимо для адресного использования различных образовательных технологий в учебном процессе в высшей школе. В связи с этим представляется важным проведение сравнительного анализа компонентов вовлеченности в учение в вузе у девушек и юношей. В исследовании использовались методики «Смайлики» (Гижицкий, 2016), «Диагностика мотивации учения студентов» (Бадмаева, 2004), «Шкалы академической мотивации» (Гордеева, Сычев, Осин, 2014), «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (Карапетян, Глотова, 2020), пилотные авторские опросники «Включенность в учебные занятия», «Академические микродевиации» и «Самоотчет об успеваемости». В исследовании, проведенном методом онлайн-опроса, приняли участие 263 студента вузов в возрасте 16–25 лет (202 девушки и 61 юноша). При обработке данных использовался U-критерий Манна-Уитни. Результаты исследования выявили, что по показателям академической вовлеченности студентов, более непосредственно связанным с учением, половые различия отсутствуют, а на первый план выходит принадлежность девушек и юношей к одной социально-демографической группе – «студенчеству», так как нормы и требования к студентам высшей школы не имеют дифференциации в зависимости от пола студентов; по показателям академической вовлеченности, имеющим более опосредованное отношение к учению, половые различия выявлены, поскольку они во многом обусловлены стихийными и целенаправленными воздействиями со стороны более широких пластов социума, таких как воспитание в семье, общение в референтных группах сверстников, воздействие средств массовой информации и интернета, включая информационно-психологические технологии социального инжиниринга.

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

Abstract: *the study of gender differences in the academic engagement of university students is necessary for the targeted use of various educational technologies in the educational process in higher education. In this regard, it is important to conduct a comparative analysis of the components of engagement in higher education among girls and boys. The study used the methods «Emoticons» (Gizhitsky, 2016), «Diagnostics of student learning motivation» (Badmaeva, 2004), «Scales of academic motivation» (Gordeeva, Sychev, Osin, 2014), «Self-assessment of emotional and personal well-being» (Karapetyan, Glotova, 2020), pilot author's questionnaires «Inclusiveness in learning sessions», «Academic microdeviations» and «Self-report on academic performance». 263 university students aged 16–25 (202 girls and 61 boys) took part in the study conducted by an online survey. The Mann-Whitney U-test was used in data processing. The results of the study revealed that according to the indicators of academic engagement of students, more directly related to learning, there are no gender differences, and the belonging of girls and boys to the same socio-demographic group – «studentship» comes to the fore, since the norms and requirements for higher school students do not differentiate depending on the gender of students; gender differences were found in indicators of academic engagement, which are more indirectly related to learning, since these differences are largely due to the influence of spontaneous and purposeful impacts from broader layers of society, such as family upbringing, communication in peer reference groups, the impact of mass media and the Internet, including information and psychological technologies of social engineering.*

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

Проблема обеспечения вовлеченности студентов вузов в учение с помощью различных образовательных технологий требует адресного их применения, в том числе с учетом пола студентов. На Западе студенческая вовлеченность ис-

следуется с 80-х годов прошлого столетия [14–16]. Интерес к данной проблеме возник с выходом в 1984 г. статьи А. Астина, которая была полностью перепечатана в 1999 г. [15]. Судя по тому, что Астин определял студенческую вовлеченность как энергию, направляемую студентом на активное приобретение академического опыта в период обучения [15, р. 518], он считал ядром студенческой вовлеченности «академическую вовлеченность».

В нашей стране, как пишет Н.Г. Малошонок, проблема вовлеченности в учение студентов и школьников не исследовалась вплоть до 2010-х годов [12, с. 18–19], хотя за последнее десятилетие ситуация изменилась и такие исследования стали проводиться достаточно активно [6; 10–13]. При этом как в зарубежной, так и в отечественной литературе по данной проблеме существует значительное число подходов к описанию структуры вовлеченности, её компонентного состава.

В наших исследованиях, вслед за Н.В. Киселёвой [10–11], мы опираемся на пятикомпонентную модель вовлеченности в учение и используем для оценки каждого из компонентов либо уже существующие, либо авторские пилотные инструменты. При изучении академической вовлеченности студентов мы предлагаем «оценивать «отношение к учению» (*ценностный* компонент), «мотивы учения» (*мотивационный* компонент), «эмоционально-личностное благополучие» студентов (*эмоциональный* компонент), «включенность в учебные занятия» (*когнитивный* компонент), «академические микродевиации» в процессе учения (*поведенческий* компонент)» [4, с. 70]. Эти пять компонентов характеризуют *процессуальную* составляющую академической вовлеченности, а успеваемость студентов – это *результативная* составляющая академической вовлеченности [4, с. 70].

В данном исследовании поставлена задача изучить половые различия по пяти компонентам процессуальной составляющей академической вовлеченности и по успеваемости студентов как результативной составляющей вовлеченности в учение.

Описание методик исследования

Методики для оценки пяти компонентов *процессуальной* составляющей академической вовлеченности:

Ценностный компонент академической вовлеченности оценивался по методике «Отношение к учению» (Смайлики) [2, с. 69], где с помощью 7 упорядоченных смайликов нужно было выразить своё отношение к учению как ценности от самого наилучшего (балл 1) до самого наихудшего (балл 7).

Мотивационный компонент академической вовлеченности в учение оценивался с помощью двух методик, построенных по разным принципам:

а) методика «Диагностика мотивации учения студентов» Н.Ц. Бадмаевой (далее, ДМУС) [1, с. 153–155], включающая 34 вопроса, объединенных в 7 шкал, относящихся к разным видам мотивов учения;

б) методика «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина (далее, ШАМ) [5, с. 106–107], в которой 28 вопросов, объединенных в 7 шкал, характеризующих разные виды мотивации учения.

Эмоциональный компонент вовлеченности в учение оценивался с помощью методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» студентов (далее, СЭЛБ) [6, с. 72], включающей 9 моношкал, объединенных в три суммарные шкалы: «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» (на лекциях, на семинарских и практических занятиях). Градации включенности в учение и для лекций, и для семинарских и практических занятий: 0–10%; 11–20%; 21–30%; 31–40%; 41–50%; 51–60%; 61–70%; 71–80%; 81–90%; 91–100%. При обработке данных каждой градации присваивался балл от 1 балла (0–10%) до 10 баллов (91–100%) [4, с. 71].

Поведенческий компонент академической вовлеченности оценивался авторской пилотной методикой «Академические микродевиации», включающей 15 видов поведенческих микродевиаций, объединенных в 6 категорий («относительно продуктивные», «условно продуктивные», «коммуникативные», «информационные», «досуговые», «физиологические»), «к которым студенты прибегают на аудиторных занятиях в состоянии утомления, плохого самочувствия или когда содержание курса не представляет для них интереса» [4, с. 72]. Шкала для оценивания – от 1 (наиболее часто используемый вид поведения) до 15 (наиболее редко используемый вид поведения).

Результативная составляющая академической вовлеченности оценивалась с помощью самоотчетов студентов об их успеваемости. Самоотчет студентов применялся потому, что рассмотрение вовлеченности в учение требует соотнесения её с академической успешностью студентов, что при проведении исследования в Google-форме можно осуществить только на основе информации, получаемой от самих респондентов, анализируя их субъективные представления о своей успеваемости. Инструкция к методике: «Выберите, какие у Вас были отметки за прошлые семестры обучения: 3; 3–4; 4; 3–4–5; 4–5; 5». При обработке 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 [4, с. 72].

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 использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования

Рассмотрим различия (по критерию Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по шкалам методик, связанных с академической вовле-

ченностью. Остановимся сначала на различиях у девушек и юношей мотивов учения, измеренных двумя разными методиками (таблицы 1 и 2).

Таблица 1

Достоверность различий (критерий Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по шкалам методики «Диагностика мотивации учения студентов» (ДМУС)

<i>Диагностика мотивации учения студентов (ДМУС)</i>									
<i>Женщины (n=202)</i>				<i>Мужчины (n=61)</i>				<i>Манна-Уитни</i>	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Коммуникативные мотивы</i>									
<i>15,07</i>	3,03	5,0	20,0	14,10	3,33	6,0	20,0	5090,0	0,039**
<i>Мотивы избегания</i>									
<i>12,12</i>	4,70	5,0	25,0	10,18	4,49	5,0	25,0	5110,5	0,043**
<i>Мотивы престижа</i>									
<i>12,73</i>	4,80	5,0	25,0	11,41	4,75	5,0	25,0	5165,5	0,055*
<i>Профессиональные мотивы</i>									
<i>24,06</i>	5,08	6,0	30,0	21,75	4,87	10,0	30,0	4370,0	0,001**
<i>Мотивы творческой самореализации</i>									
<i>7,48</i>	2,20	2,0	10,0	6,87	2,10	2,0	10,0	5033,5	0,028**
<i>Учебно-познавательные мотивы</i>									
<i>24,08</i>	5,60	7,0	35,0	23,84	4,43	15,0	35,0	5921,5	0,645
<i>Социальные мотивы</i>									
<i>16,71</i>	3,90	5,0	25,0	15,48	3,79	8,0	25,0	4850,0	0,012**

Примечания:

1. ** обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$; * обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.

2. Курсивом выделены большие средние значения (M) в сравниваемой паре.

Как можно видеть из таблицы 1, между студентами женского и мужского пола для 6 видов мотивов из 7 по критерию Манна-Уитни обнаружены достоверные различия, причем во всех 6 случаях достоверно более высокие средние баллы получены для женской выборки.

Наиболее выраженные достоверные различия ($p \leq 0,001$) в пользу женской студенческой выборки получены для «профессиональных мотивов», хотя разброс баллов по данной шкале у девушек (от 6,0 до 30,0 баллов) несколько

больше (возможно, за счет большего объема женской выборки), чем у юношей (от 10,0 до 30,0 баллов).

Относительно четырех видов мотивов, таких как «социальные мотивы» ($p = 0,012$), «мотивы творческой самореализации» ($p = 0,028$), «коммуникативные мотивы» ($p = 0,039$), «мотивы избегания» ($p = 0,043$), можно отметить, что в целом по всем этим мотивам более высокие баллы в выборке девушек являются достоверными на обычно используемом в исследованиях уровне $p \leq 0,05$. По выраженности «мотивов престижа» девушки также превосходят юношей, но на более низком уровне достоверности ($p = 0,055$), что свидетельствует о различиях, достоверных при $p \leq 0,1$.

В то же время обращает на себя внимание отсутствие достоверных различий по критерию Манна-Уитни ($p = 0,645$) между студенческими выборками девушек и юношей относительно «учебно-познавательных мотивов», где средний балл у девушек выше среднего балла у юношей всего на 0,24 балла.

Полученные данные интересны тем, что по наиболее непосредственно связанном с учением в вузе «учебно-познавательным мотивам» девушки и юноши практически не различаются. Это значит, что по данному виду мотивов учения на первый план выходит то, что респонденты являются представителями одной социально-демографической группы – «студенчества», независимо от их пола. По всем другим видам мотивов, также связанным с учением, но более опосредованно, преимущество достоверно на стороне девушек. Можно предположить, что эти виды мотивов выполняют функцию дополнительного мотивирования студентов к учению, функцию полимотивирования учения, несколько более явно влияя на процесс учения именно у девушек.

Таблица 2

Достоверность различий (критерий Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по показателям методики «Шкалы академической мотивации» (ШАМ)

<i>Шкалы академической мотивации (ШАМ)</i>
--

<i>Женщины (n=92)</i>				<i>Мужчины (n=23)</i>				<i>Манна-Уитни</i>	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Познавательная мотивация</i>									
14,92	3,54	6,0	20,0	14,96	3,21	8,0	20,0	1036,0	0,877
<i>Мотивация достижения</i>									
13,34	4,01	4,0	20,0	14,22	2,98	7,0	19,0	923,5	0,345
<i>Мотивация саморазвития</i>									
14,80	3,67	4,0	20,0	14,48	2,91	10,0	20,0	927,5	0,358
<i>Мотивация самоуважения</i>									
13,18	4,38	4,0	20,0	11,35	4,62	4,0	19,0	801,5	0,072*
<i>Интроецированная мотивация</i>									
11,50	4,34	4,0	20,0	8,65	3,83	4,0	19,0	643,0	0,004**
<i>Экстернальная мотивация</i>									
10,96	4,34	4,0	19,0	9,17	4,00	4,00	18,0	812,0	0,084*
<i>Амотивация</i>									
8,95	4,46	4,0	20,0	8,39	3,92	4,00	17,0	1012,5	0,748

Примечания:

1. ** обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$; * обозначены достоверные различия при $p \leq 0,1$.
2. Курсивом выделены большие средние значения (M) в сравниваемой паре.

Таблица 2 показывает, что выявлена 1 достоверная связь при $p \leq 0,01$ по «интроецированной мотивации». Кроме этого, есть различия при $p \leq 0,1$ по «мотивации самоуважения» и «экстернальной мотивации». Во всех трех случаях показатели у девушек выше, чем у юношей. Это означает, что «внешняя мотивация» учения более выражена у девушек-студенток, чем у юношей. Особенно это касается «интроецированной мотивации», связанной с «перемещением» норм и требований социума относительно учения студентов во внутренний план в виде интроектов, остающихся для студентов чуждыми, навязанными другими людьми (родителями, учителями, преподавателями вуза).

В то же время по таблице 2 можно увидеть, что по трем шкалам, относимым авторами методики к «внутренней мотивации» учения, то есть наиболее тесно связанным с учением, таким как «познавательная мотивация», «мотивация достижения» и «мотивация саморазвития», достоверных различий между студенческими группами девушек и юношей не выявлено. Не выявлено достоверных различий по полу и относительно шкалы «амотивация», которая тоже

непосредственно связана с учением, только с обратным знаком, как отсутствие мотивации учения. Здесь мы обнаруживаем ту же тенденцию, о которой сказали, анализируя методику ДМУС, а именно, что по непосредственно связанной с учением мотивации (в данном случае по трем шкалам «внутренней мотивации») девушки и юноши-студенты не различаются, а по «внешней мотивации» различия между ними есть. Это значит, что полимотивированность учения у девушек проявляется в более выраженной форме, чем у юношей-студентов.

Опираясь на приведенные в таблицах 1 и 2 результаты по методикам «Диагностика мотивации учения студентов» и «Шкалы академической мотивации», можно предположить, что для девушек и юношей, обучающихся в высшей школе, одинаково значимы образовательные технологии, связанные с осуществлением в учебном процессе таких видов включающей деятельности, внутри которых могут эффективно выполняться действия учения, как учебно-познавательная деятельность, деятельность по саморазвитию и достиженческая деятельность [3, с. 63], поскольку по мотивам, соответствующим этим видам включающей деятельности, не выявлено достоверных различий между девушками и юношами.

При этом важно, чтобы студенты осознавали, какие виды включающей деятельности наиболее эффективны для выполнения действий учения лично для них, и не ждали, когда данные виды деятельности будут организованы преподавателями, а активно искали и начинали реализовывать необходимую им включающую деятельность (познавательную, творческую, достиженческую, коммуникативную и др.). Есть студенты, которые предпочитают готовиться к экзаменам и зачетам совместно с сокурсниками (коммуникативный вид включающей деятельности); есть те, кто готовится самостоятельно, стремясь непременно получить самую высокую отметку (достиженческий вид включающей деятельности). Есть те, кто не ограничивается лекционным материалом или учебником, а самостоятельно находит и анализирует дополнительную литературу (познавательный вид включающей деятельности); и др.

Таблица 3

Достоверность различий (критерий Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по шкалам методики «Академические микродевиации»

<i>Академические микродевиации</i>									
<i>Женщины (n=202)</i>				<i>Мужчины (n=61)</i>				<i>Манна-Уитни</i>	
М	SD	Min	Max	М	SD	Min	Max	U	P
<i>Просматриваю ленту в Инстаграм¹</i>									
6,45	4,99	1	15	9,54	5,71	1	15	4146,5	0,010**
<i>Рисую рисунки</i>									
7,78	4,22	1	15	9,36	4,87	1	15	4856,5	0,012**
<i>Кушаю на последней парте</i>									
10,7	4,00	1	15	11,67	4,20	1	15	5026,5	0,028**
<i>Негромко беседую с однокурсниками</i>									
6,50	3,97	1	15	5,59	4,59	1	15	5049,5	0,032**

Примечания:

1. ** обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$.

2. Курсивом выделены более высокие средние значения (М) в сравниваемых парах, отражающие частоту использования конкретных микродевиаций, с учетом того, что в методике «Академические микродевиации» наиболее частая микродевиация обозначена баллом 1, а наиболее редко встречающаяся микродевиация – баллом 15.

Из таблицы 3 можно видеть, что к некоторым непродуктивным для учения академическим микродевиациям из таких групп, как «информационные» («просматриваю ленту в Инстаграм¹»), «досуговые» («рисую рисунки»), «физиологические» («кушаю на последней парте») девушки-студентки в ситуациях утомления, плохого самочувствия, или когда содержание курса не представляет для них интереса, прибегают достоверно чаще, чем юноши, тогда как юноши достоверно чаще обращаются к микродевиации «негромко беседую с однокурсниками», входящей в группу «коммуникативных» микродевиаций. По остальным 11 академическим микродевиациям, в том числе по «относительно продуктивным» и «условно продуктивным» микродевиациям, достоверные различия между студенческими выборками – женской и мужской – отсутствуют, то есть эти

¹ Принадлежит признанной в России экстремистской Meta.

10 <https://phsreda.com>

микродевиации используются девушками и юношами примерно с одинаковой частотой.

Повышению уровня вовлеченности студентов в учение и уменьшению числа непродуктивных академических микродевиаций, проявляемых студентами в ходе аудиторных занятий, может способствовать использование в учебном процессе различных современных технологий организации учебно-познавательной деятельности, деятельности по саморазвитию и достиженческой деятельности в качестве включающих видов деятельности для действий учения студентов.

Таблица 4

Различия (критерий Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по шкалам методик «Отношение к учению», «Включенность в учебные занятия» и «Самоотчет об успеваемости»

<i>Различия между женской и мужской выборками по трем методикам</i>									
<i>Женщины (n=161)</i>				<i>Мужчины (n=35)</i>				<i>Манна-Уитни</i>	
<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>Отношение к учению (Смайлики)</i>									
3,35	1,61	1,00	7,00	3,40	1,40	1,00	7,00	2692,5	0,675
<i>Включенность в учение на лекциях</i>									
6,06	2,25	1,00	10,00	6,20	1,76	1,00	9,00	2772,5	0,881
<i>Включенность в учение на семинарских и практических занятиях</i>									
7,73	1,79	2,00	10,00	7,60	1,80	2,00	10,00	2685,0	0,655
<i>Самоотчет об успеваемости</i>									
4,49	0,98	2,00	6,00	4,31	1,078	2,00	6,00	2559,5	0,361

Примечание:

1. Курсивом в методике «Отношение к учению» выделены более высокие средние значения позитивного отношения к учению (M) в сравниваемых парах, поскольку наиболее позитивное отношение в данной методике обозначено баллом 1, а наиболее негативное отношение – баллом 7.

2. Курсивом выделены большие средние значения (M) в сравниваемых парах двух показателей «Включенности в учебные занятия» и «Самоотчета об успеваемости».

Таблица 4 показывает, что по средним значениям своего отношения к учению, измеренного с помощью методики «Смайлики», достоверные различия между женской и мужской студенческими выборками отсутствуют. Если же посмотреть на числовые данные, то можно увидеть, что средние баллы отношения студентов к учению как в женской, так и в мужской выборках несколько смещены в сторону оценок негативного спектра и располагаются между 3 баллами («скорее негативно») и 4 баллами («50х50»). При этом разброс баллов от 1,0 до 7,0 одинаков в обеих различающихся по полу выборках.

Из таблицы 4 видно, что по средним баллам включенности в аудиторные занятия достоверные различия между женской и мужской выборками отсутствуют как на лекциях, так и на семинарских и практических занятиях. Следует отметить, что свою включенность в семинарские и практические занятия все студенты оценивают выше, чем включенность в лекционные занятия: у девушек 7,73 балла против 6,06 балла, у юношей 7,60 балла против 6,20 балла, соответственно. При этом разброс баллов при оценке включенности в лекционные занятия у девушек от 1,0 до 10,0 баллов (от 0–10% до 91–100% включенности), а у юношей от 1,0 до 9,0 (от 0–10% до 81–90% включенности). Разброс баллов относительно включенности в семинарские и практические занятия одинаков у девушек и у юношей – от 2,0 до 10,0 баллов (от 11–20% до 91–100% включенности), то есть несколько выше, чем включенность в лекционные занятия.

Как можно видеть, в обеих выборках, различающихся по полу, есть студенты как с очень низкой (0–10%) самооценкой включенности в аудиторные занятия, так и с очень высокой (91–100%). Средние же баллы (М) смещены в сторону более высоких значений: на лекциях средние баллы несколько выше 6-ти баллов (51–60% включенности), на семинарских и практических занятиях они выше 7-ми баллов (61–70% включенности) и ближе, особенно для девушек, к 8-ми баллам (71–80% включенности).

Таблица 4 показывает также, что не получено достоверных различий между женской и мужской студенческими выборками по *результативной* составляющей включенности в учение, представленной самоотчетом студентов об

успеваемости за прошлые семестры. В обеих выборках оценки студентами своей успеваемости варьируют от 2 баллов (соответствует отметкам 3–4, «удовлетворительно-хорошо») до 6 баллов (соответствует отметке 5, «отлично»). Средние значения (М) баллов самоотчета об успеваемости в обеих группах располагаются между 4 баллами (соответствует отметкам 3–4–5) и 5 баллами (соответствует отметкам 4–5).

Полученная картина говорит о том, что согласно результатам отчетов студентов о своей успеваемости примерно у половины девушек в процессе обучения имеется некоторое число отметок «удовлетворительно», наряду с более высокими отметками, тогда как у другой половины девушек «удовлетворительных» отметок нет. У юношей соответствующее соотношение несколько более смещено в сторону присутствия отметок «удовлетворительно», но различия с девушками не являются достоверными.

Таблица 5

Достоверность различий (критерий Манна-Уитни) между студентами женского и мужского пола по шкалам методики «Самооценка эмоционально-личностного благополучия» (СЭЛБ)

<i>Самооценка эмоционально-личностного благополучия (СЭЛБ)</i>										
<i>Шкалы СЭЛБ</i>	<i>Женщины (n=202)</i>				<i>Мужчины (n=61)</i>				<i>Манна-Уитни</i>	
	<i>М</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>М</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
<i>A</i>	14,07	3,15	5,00	21,00	14,48	3,27	7,00	21,00	5845,0	0,542
<i>B</i>	14,82	2,68	5,00	21,00	14,69	2,85	8,00	21,00	5865,0	0,566
<i>C</i>	9,23	3,17	3,00	18,00	8,30	3,26	3,00	17,00	5147,0	0,050**
<i>A+B</i>	28,89	4,99	15,00	42,00	29,16	5,52	17,00	42,00	6084,5	0,883
<i>A+B-C</i>	19,66	7,46	-2,00	39,00	20,87	8,26	1,00	39,00	5664,0	0,339

Примечания:

1. ** обозначены достоверные различия при $p \leq 0,05$.
2. А («Эмоциональный компонент благополучия»), В («Личностный компонент благополучия»), С («Компонент неблагополучия»), А+В («Сумма позитивных компонентов благополучия»), А+В-С («Общий индекс эмоционально-личностного благополучия»).

3. Курсивом выделены большие средние значения (M) в сравниваемой паре.

Как можно видеть из таблицы 5, по позитивным компонентам – «эмоциональному компоненту благополучия (A)» и «личностному компоненту благополучия (B)» – достоверные половые различия отсутствуют. При этом по «эмоциональному компоненту благополучия (A)» средний балл несколько (недостоверно) выше у юношей, тогда как «личностному компоненту благополучия (B)» средний балл несколько (недостоверно) выше у девушек. По «сумме позитивных компонентов» (A+B) и по «общему индексу эмоционально-личностного благополучия» (A+B–C) достоверных различий также нет, хотя у юношей по обоим этим показателям баллы несколько (недостоверно) выше, чем у девушек.

Если сравнить разбросы значений «общего индекса эмоционально-личностного благополучия» (A+B–C) девушек ($n = 202$; $\min_{\text{ж}} = -2,0$, $\max_{\text{ж}} = 39,0$) и юношей ($n = 61$; $\min_{\text{м}} = 1,0$, $\max_{\text{м}} = 39,0$) с теоретически возможным в методике СЭЛБ разбросом баллов от $-15,0$ до $+39,0$, а также с разбросом от $-9,0$ до $+39,0$, полученным эмпирически на выборке 2229 взрослых респондентов (начиная с 17-летнего возраста) [9, с. 64], то можно увидеть, что наиболее низкие значения «общего индекса эмоционально-личностного благополучия» в выборках данного исследования – женской ($n = 202$) и мужской ($n = 61$) – не встретились.

Сопоставив результаты настоящего исследования по индексу A+B–C, где у девушек $M_{\text{ж}} = 19,66$ ($n = 202$), а у юношей $M_{\text{м}} = 20,87$ ($n = 61$) (различия по критерию Манна-Уитни недостоверны), со средними значениями индекса A+B–C, полученными на выборке 430 студентов (265 девушек, $M_{\text{ж}} = 24,32$ и 165 юношей, $M_{\text{м}} = 23,73$), где различия по критерию Колмогорова-Смирнова также недостоверны [8, с. 84], можно увидеть, что результаты самооценки эмоционально-личностного благополучия в рассматриваемых в настоящей работе женской ($n = 202$) и мужской ($n = 61$) студенческих выборках смещены в сторону более низких значений в сравнении с результатами указанного выше исследования [8], особенно, у деву-

шек. При этом сходным для двух рассматриваемых исследований является отсутствие достоверных различий между женской и мужской выборками по «общему индексу эмоционально-личностного благополучия» (A+B–C).

В то же время, как показывает таблица 5, достоверные различия между девушками-студентками и юношами отмечены по «компоненту неблагополучия (C)», причем балл по этому компоненту выше у девушек. То есть в период обучения в вузе девушки, судя по негативному компоненту благополучия, чувствуют себя достоверно менее комфортно, чем юноши. Однако за счет позитивных компонентов благополучия (особенно, личностного) происходит некоторое смягчение действия на девушек «компонента неблагополучия», поэтому показатели «общего индекса эмоционально-личностного благополучия» (A+B–C) у девушек не отличаются достоверно от показателей юношей, хотя у отдельных девушек встречаются, пусть и небольшие, но отрицательные значения ($\min = -2$) «общего индекса эмоционально-личностного благополучия».

Достоверно более высокий показатель по «компоненту неблагополучия» у девушек, возможно, связан с тем, что российские девушки-студентки несколько сильнее, чем юноши, испытывают на себе происходящие в социуме трансформации половых ролей. Отметим, что полоролевая идентификация девушек затрудняется столкновением традиционных ценностей и установок в сфере брачно-семейных отношений с идущими с Запада новыми веяниями, связанными не только с более поздним рождением детей, но и с сознательным отказом от деторождения (движение «Child free») или с ориентацией на ценности ЛГБТ+ сообщества². Это говорит о важности разработки технологий воспитания, позволяющих детям и молодежи обоих полов освоить традиционные семейные ценности.

Подводя итог, можно сказать, что в данном исследовании не получено достоверных различий между девушками и юношами-студентами по таким компонентам *процессуальной* составляющей вовлеченности в учение, как *ценностный* (отношение к учению) и *когнитивный* (включенность в учение) компонен-

² Организация ЛГБТ признана экстремистской и запрещена на территории РФ.

ты. В *мотивационном* компоненте (мотивы учения), измеренном двумя разными методиками, не получено достоверных половых различий для «учебно-познавательных мотивов» учения, с одной стороны, и для «внутренней мотивации» учения и «амотивации», с другой стороны.

Что касается *поведенческого* компонента вовлеченности в учение, то по «относительно продуктивным» и «условно продуктивным» группам микродевиаций, более тесно связанным с учением, достоверных различий между девушками и юношами не выявлено. В то же время по отдельным непродуктивным для учения «информационным», «досуговым» и «физиологическим» микродевиациям показатели достоверно выше у девушек, чаще отмечающих у себя эти микродевиации на аудиторных занятиях, тогда как по «коммуникативным» микродевиациям показатели выше у юношей. По *эмоциональному* компоненту вовлеченности в учение половые различия получены только относительно эмоционально-личностного неблагополучия, где показатели выше у девушек.

Проведенное исследование позволило выявить определенную тенденцию, состоящую в том, что по показателям, более *непосредственно* связанным с учением, достоверные различия между девушками-студентками и юношами отсутствуют. По этим показателям в ответах студентов обоих полов проявляется, прежде всего, то, что они являются частью одной социально-демографической группы – «студенчества». Достоверные различия между юношами и девушками отсутствуют по их отношению к учению, учебно-познавательным мотивам учения, внутренней мотивации учения (познавательной мотивации, мотивации достижения, мотивации саморазвития), включенности в учение на лекционных, семинарских и практических занятиях, относительно продуктивным и условно продуктивным микродевиациям, а также по самоотчету об успеваемости за прошлые семестры.

Мотивы, связанные с учением более *опосредованно* (профессиональные мотивы, мотивы творческой самореализации, коммуникативные мотивы, социальные мотивы, мотивы престижа и мотивы избегания), статистически достоверно сильнее выражены у девушек, то есть учение у девушек является более

полимотивированным в сравнении с юношами. У девушек также достоверно выше показатели «внешней мотивации» учения (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация и экстернальная мотивация), чем у юношей, что может говорить о более выраженной ориентации девушек на нормы и требования социума – как непосредственно предъявляемые педагогами и родителями, так и интроецированные. Можно предположить, что девушки более чувствительны, чем юноши, к оценке «значимыми Другими» их соответствия нормам и требованиям, предъявляемым в процессе учения, о чем и свидетельствуют достоверно более высокие показатели девушек по шкалам «внешней мотивации» учения.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. По показателям академической вовлеченности студентов, более *непосредственно* связанным с учением, половые различия отсутствуют, а на первый план выходит принадлежность девушек и юношей к одной социально-демографической группе – «студенчеству», так как нормы и требования к студентам высшей школы не имеют дифференциации в зависимости от пола студентов.

2. По показателям академической вовлеченности, имеющим более *опосредованное* отношение к учению, половые различия выявлены, поскольку они во многом обусловлены стихийными и целенаправленными воздействиями со стороны более широких пластов социума, таких как воспитание в семье, общение в референтных группах сверстников, воздействие средств массовой информации и интернета, включая информационно-психологические технологии социального инжиниринга.

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 связи мотивов учения с саморегуляцией и успеваемостью студентов / Г.А. Глотова // Педагогика и психология современного образования: монография / С.И. Родзин, В.В. Бова, С.М. Конюшенко [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 54–64. DOI 10.31483/r-112449. EDN SQMHGG

4. Глотова Г.А. Исследование вовлеченности студентов в учение / Г.А. Глотова, О.В. Дорофеева // Психолого-педагогические вопросы современного образования: монография / А.А. Карамова, Ф.Р. Гайсин, Э.Н. Яппарова [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 67–90.

5. 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

6. 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

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

8. Карапетян Л.В. Исследование параметров эмоционально-личностного благополучия российских студентов / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2018. – №2. – С. 76–88. DOI 10.11621/vsp.2018.02.76. EDN XQRWOT

9. Карапетян Л.В. Эмоционально-личностное благополучие: диагностика и технология гармонизации: монография / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2019. – 162 с. EDN JLIUWV

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

11. 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

12. 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).

13. 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

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

15. 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 [Electronic resource]. – Access mode: https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education (дата обращения: 26.07.2022).

16. 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).

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.
